

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTINA ALMEIDA DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE COM BASE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS:
POR UMA FORMAÇÃO DISCENTE CRÍTICO-HUMANIZADA**

SANTOS
2022

CRISTINA ALMEIDA DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE COM BASE NA PEDAGOGIA DE PROJETOS:
POR UMA FORMAÇÃO DISCENTE CRÍTICO-HUMANIZADA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Profa. Dra. Mariangela Camba

**SANTOS
2022**

Autorizo a reprodução parcial ou total deste trabalho, por qualquer que seja o processo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

S586pr SILVA, Cristina Almeida da

A prática docente com base na pedagogia de projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada. / Cristina Almeida da Silva. – Santos, 2022. 292 f.

Orientadora: Mariangela Camba

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2022.

1. Pedagogia de projetos. 2. Prática docente. 3. Formação crítico-humanizada

I. A prática docente com base na pedagogia de projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada.

CDD: 370

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

Dissertação de Mestrado intitulada “A Prática Docente com base na Pedagogia de Projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada”, e elaborada por Cristina Silva, foi apresentada e aprovada em 21/09/2022, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Michel da Costa, Profa Dra Tathianni Cristini, Profa Dra Maria do Carmo Luiz Caldas Leite, Profa Dra Mariangela Camba, orientadora e presidente da banca examinadora;

Avaliadores Internos

Professor Dr. Michel da Costa – UNIMES

Professora Doutora Tathianny Cristini – UNIMES

Avaliadora Externa

Professora Doutora Maria do Carmo Luiz Caldas Leite - UNISANTOS

Avaliadora Externa

Profa. Dra. Mariangela Camba - UNIMES

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas no Ensino Fundamental

Dedico este trabalho aos estudantes que entrelaçaram comigo experiências significativas em sala de aula desde os meus 22 anos de idade, contribuindo amplamente para o perfil de educadora que sou hoje, e que também posso vir a ser. Aos meus professores da infância, adolescência, juventude e fase adulta, deixo aqui registrada também a minha dedicação, pois desde a dificuldade da “letra u” até os descritores acadêmicos, jamais teria conseguido ir além, para se chegar ao exercício do pensar...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abençoar a minha vida e me fazer acreditar que podemos seguir adiante, mesmo quando atravessamos alguns percalços, visto que, sempre nos reerguemos mediante uma força superior chamada fé...

Agradeço a minha mãe Creuza Rodrigues, símbolo de luta e persistência, que me ensinou o valor ético da profissão e da família. Com sua referência de mundo aprendi o conceito fundamental da vida, e o mais importante: os valores humanos que cada sujeito traz dentro de si, em sua materialidade histórica.

Agradeço aos professores do Mestrado, que desde as primeiras linhas construídas no universo acadêmico, me envolveram com essa visão mágica e transformadora sobre a pesquisa e escrita acadêmica. À minha Orientadora Mariangela Camba, que me auxiliou e me fez ver conceitos importantes no universo do pensar relacionado ao universo do escrever.

Agradeço aos meus colegas de trabalho das escolas por onde passei, desde a Escola Nossa Senhora dos Navegantes em Guarujá-SP, onde pisei pela primeira vez em sala de aula, em setembro do ano de 1999, como também aos colegas da Prefeitura de São Paulo – Jabaquara e Alto da Lapa, onde aprendi ainda mais a compreender o universo de atuação como educadora no segmento da Educação Infantil.

Registro também meus agradecimentos por atuar como docente na Rede Municipal de Guarujá até os dias atuais, lugar que me fez dar os primeiros passos na experiência como parte de Equipes Gestoras, me levando a compreender a extensão do fazer administrativo alinhado ao fazer pedagógico, com parcerias significativas em conjunto com os professores e comunidades escolares, objetivando melhor qualidade de ensino na execução de projetos.

“Todo sistema de educação é uma maneira de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Michel Foucault

SILVA, Cristina Almeida da. A Prática docente com base na Pedagogia de Projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada. 2022. 292 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2022.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa qualitativa, nos moldes da Pedagogia de Projetos com bases discursivas iniciais em Dewey (1979) e Kilpatrick (1918), evidenciou desmistificar a ideia do paradigma social de um currículo escolar engessado, fruto de uma materialidade histórico-educacional reprodutora dos sistemas de ensino, moldando-se por conjecturas desconexas aos dias atuais, trazendo à tona, as relações de força do neoliberalismo, objetivando um modelo de sociedade suprimida pela racionalidade político-hegemônica alinhada às concepções de sujeito que “subjetivamente” se autogoverna, mas que fatalmente é conduzido por uma “cidadania de mercado” revestido por normativas sociais, demarcando graves consequências no panorama educacional brasileiro. Contrapondo-se a essa problemática, elucida-se nesta pesquisa uma prática docente significativa versada ao método com projetos, conceituando tratativas de um currículo amplo, alinhado à formação crítico-humanizada dos educandos, delineando-se um método de pesquisa intervenção, documental e bibliográfica, consubstanciada pelo levantamento da literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, tendo como participantes uma turma de 4º ano dos anos iniciais na Rede Municipal de Guarujá-SP. A pesquisa utilizou-se do Grupo Focal como técnica, referenciando Gatti (2005), tendo como participantes seis professores dos anos iniciais e um psicopedagogo da Rede Municipal de Guarujá. A tessitura documental pautou-se no Projeto Político Pedagógico da escola, com registros processuais (diário de bordo). Evidenciou-se aportes bibliográficos na apropriação de Foucault (1975), Giroux (1997), Freire (1989,1992,2007), Alarcão (2011), Paro (1998,2003,2007,2014), Santos (2002,2013,2020), Morin (2002), Hernández (1998), Silva (2013) e outros autores. Elucidou-se reflexões na proeminência do currículo construído pelos docentes, que precisa ser ressignificado, implementando-se, por conseguinte, um produto final - projeto pedagógico-interventivo. Concluiu-se nesta pesquisa propostas reflexo-positivas ao trabalho com projetos, distinguindo práticas pedagógicas exitosas, mediante os reflexos das defasagens iniciais dos educandos, alinhados à desenvoltura da turma no processo de conscientização de ser e estar no mundo, diante da multiplicidade humana que estão inseridos.

Palavras-chave: pedagogia de projetos; prática docente; formação crítico-humanizada.

ABSTRACT

This quantitative research work, along the lines of the Pedagogy of Projects with initial discursive bases in Dewey (1979) and Kilpatrick (1918), showed the demystification of the idea of social paradigm of rigid school curriculum, the result of a historical-educational materiality that reproduces the systems of teaching, shaped by conjectures disconnected to the present day, bringing to light the power relations of neoliberalism, aiming at a model of society suppressed by political-hegemonic rationality aligned with the conceptions of subject that "subjectively" governs itself, but that is fatally led for a "market citizenship" covered by social norms, demarcating serious consequences in the Brazilian educational panorama. In opposition to this problem, this research elucidates a significant teaching practice versed in the method with projects, conceptualizing negotiations of a broad curriculum, aligned with the critical-humanized formation of the students, outlining an intervention, documentary and bibliographic research method, substantiated by the survey of the literature in the Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, having as participants a class of 4th year of elementary school in the city of Guarujá -SP. The research used the Focus Group as a technique, referring to Gatti (2005), with six teachers from the early years and a psychopedagogue from the Municipal Education Department of Guarujá as participants. The documentary fabric was guided by the School's Political Pedagogical Project, with procedural records (logbook). Bibliographic contributions were evidenced in the appropriation of Foucault (1975), Giroux (1997), Freire (1989, 1992, 2007), Alarcao (2011), Paro (1998, 2003, 2007, 2014), Santos (2002, 2013, 2020), Morin (2002), Hernandez (1998), Silva (2013) and others authors. Reflections on the prominence of the curriculum built by the teachers were elucidated, which needs to be re-signified, thus implementing a final product - an interactive-pedagogical project. This research concludes in reflex-positive proposals for working with projects, distinguishing successful pedagogical practices, through the reflexes of the initial lags of students, aligned with the resourcefulness of the class in the process of being and being in the world, in the face of the human multiplicity that they are inserted.

Keywords: project pedagogy; teaching practice; critical-humanized training

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Escolaridade por grupos de alfabetismo.....	113
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resultados de busca: Dissertações – Pedagogia de projetos.....	54
Quadro 2- Resultados de busca: Teses – Pedagogia de projetos.....	61
Quadro 3- Resultados de busca: Dissertações – Práticas docentes.....	71
Quadro 4- Resultados de busca: Teses- Práticas docentes.....	81
Quadro 5- Resultados de busca: Dissertações- Formação crítico-humanizada.....	92
Quadro 6- Resultados de busca: Teses- Formação crítico-humanizada.....	101
Quadro 7- Perfil dos estudantes.....	200
Quadro 8- Perfil dos docentes.....	202
Quadro 9- Dependências da Unidade de Ensino e condições de uso.....	207
Quadro 10 – Questionário: Área de interesse – estudantes.....	210
Quadro 11 – Dúvidas: Ações Interventivas com os estudantes.....	213
Quadro 12 – Relato: Temáticas da prévia dos agrupamentos.....	215
Quadro 13- Prévia: Agrupamentos.....	216
Quadro 14- Prévia: Teatro Bullying.....	217
Quadro 15- Abordagem temática: Documentário Bullying.....	219
Quadro 16- Abordagem temática: Maus tratos aos animais.....	221
Quadro 17- Abordagem temática: Excesso de mato em vias públicas.....	223
Quadro 18- Abordagem temática: Lendas do bairro.....	224
Quadro 19- Roteiro: Grupo focal.....	231
Quadro 20- Abertura moderador.....	233
Quadro 21- Discussão Grupo focal.....	233
Quadro 22- Grupo focal: 2ª parte.....	234
Quadro 23- Grupo focal: Respostas finais.....	235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A Pedagogia Crítica e o método com projetos.....	131
Figura 2- Pedagogia de projetos.....	150
Figura 3- Aspectos formativos do sujeito aprendiz.....	159
Figura 4- Baseada na obra de Dewey (1979): Experiência e Educação.....	172
Figura 5- Teorias do currículo: Baseada na obra de Silva (2005)	193
Figura 6- Estudantes: 100 anos de Paulo Freire.....	215
Figura 7- Estudantes: Sociedade e Consumo.....	216
Figura 8- Estudantes: Peça teatral – Bullying.....	217
Figura 9- Temáticas de pesquisa: Estudantes.....	218
Figura 10- Montagem de panfleto em aplicativo on-line.....	220
Figura 11- Montagem de panfleto em aplicativo on-line.....	222
Figura 12- Montagem de panfleto em aplicativo on-line.....	224
Figura 13- Escrita: Peça teatral – Lendas do bairro.....	226

LISTA DE TABELAS

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara da Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FECLE	Faculdade de Educação Ciências e Letras Don Domênico
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCDB	Universidade Católica Don Bosco
UNIDON	Centro Universitário Don Domênico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
Os primeiros contatos com a escola.....	18
Iniciando os estudos no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – C.E.F.A.M.	21
Trilhando o Universo Acadêmico.....	24
A Coordenação Pedagógica como fonte de experiência múltipla na escola: em busca de formação para melhor compreender as defasagens do sujeito aprendiz.....	26
Da função de gestora para a sala de aula: Um reencontro com o Universo Acadêmico.....	27
PRÓLOGO.....	33
1 INTRODUÇÃO.....	35
1.1 Quem foi William Heard Kilpatrick na perspectiva da atuação com projetos?	43
1.2 A visão de outros autores na concepção de uma educação necessária.....	45
2. Abordagem Metodológica da Pesquisa.....	49
Revisão da Literatura.....	52
3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE COM BASE NA VISÃO DE MICHEL FOUCAULT E OUTROS AUTORES: UM OLHAR ALÉM DA DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS.....	107
3.1 Os mecanismos de controle associados ao currículo e seus reflexos na prática docente.	118

3.2 A construção de um currículo crítico no contexto docente: mediação de significados.....	125
4 A FORMAÇÃO CRÍTICO-HUMANIZADA DO SUJEITO APRENDIZ: CONJECTURAS PARA UMA FORMAÇÃO DISCENTE LIBERTADORA.....	139
4.1 Os preceitos formativos discentes: por uma prática docente reflexiva, nos moldes da ética do gênero humano.....	151
4.2 A democratização do ensino no viés da mudança: por uma educação emancipatória necessária.....	157
5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS MEDIADA POR UMA VISÃO PÓS CURRICULAR: DESCONSTRUINDO BARREIRAS DA APRENDIZAGEM.....	168
5.1 O currículo por projetos de trabalho e o projeto político-pedagógico: que sujeito queremos formar?	180
5.2 Um olhar sobre a reconceptualização curricular: a escola vista como prática social na construção da identidade discente sob a ótica da pedagogia de projetos.....	186
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	198
6.1 Delineamento da Pesquisa.....	198
6.1.2 Participantes.....	200
6.1.3 Breve histórico e caracterização da escola.....	205
6.1.4 Instrumento.....	208
6.1.5 Intermeios no percurso da pesquisa.....	208
6.1.6 Dificuldades apresentadas no preenchimento dos questionários e seleção dos temas.....	211
7 Diário de bordo.....	212
7.1 Abordagem essencial no percurso da pesquisa.....	212

7.2 Categorização das temáticas mediada por imagens.....	214
7.3 Unidades de registro e contexto.....	215
7.4 Procedimentos de análise das intervenções pedagógicas.....	218
7.5 Temáticas de análise.....	219
7.6 Mediação de análise aos referenciais teóricos.....	226
8 Grupo Focal.....	228
8.1 Aspectos importantes sobre a seletiva dos profissionais.....	231
8.2 Tabulação das respostas: Descritos categóricos-narrativos.....	232
8.3 Categorização da prévia sobre o tema com projetos.....	233
8.4 Categorização das respostas finais.....	235
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
10 PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	247
REFERÊNCIAS.....	285
APÊNDICES.....	289
APÊNDICE A- Processo investigativo dos estudantes: Temáticas dos agrupamentos.....	289
APÊNDICE B- Roteiro: Entrevista Grupo Focal.....	290
ANEXOS.....	291
ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	291-292

APRESENTAÇÃO

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”.

Michel Foucault

Os primeiros contatos com a escola...

O sonho de ser professora me acompanhou desde criança. Amava a escola mesmo sem ter ainda frequentado quando ainda muito pequena e, diante de um irmão que residia comigo e já frequentava a escola por ser mais velho, pegava alguns de seus livros e cadernos escondidos, para abrandar a minha curiosidade sobre como era toda a estrutura de uma escola em seu interior.

Imaginava muitas coisas sobre os professores e alunos, porém naquela época pouco se falava sobre essa realidade mágica que invadia os meus pensamentos quando me deparava com meu irmão saindo todos os dias com uma pequena mochilinha nas costas. Minha única realidade era um quintal enorme cheio de árvores e plantas diversas para brincar, apesar dos poucos recursos que tínhamos na década de 1980.

Diante dessa curiosidade inquietante sobre o universo escolar, uma vizinha passou a emprestar alguns gibis, pois percebia minha curiosidade pelas letras ao me ver junto com outras crianças, “escrevendo” com pequenos objetos e ou galhos de árvores no chão ou na madeira representada como se fosse uma lousa. Uma curiosidade que considero instigante diante da prerrogativa de se tentar incansavelmente decodificar as letras desses gibis, era em não compreender o *som* da letra “Q” – mas eu bem que tentava;

Certa vez, fui mostrar para a minha vizinha (muito próxima de minha mãe naquela época) e perguntei a ela que letra era aquela, pois conseguia reconhecer quase todas nos descritos do gibi, inclusive decodificando palavras. Lembro-me de sua

fala: “Aí tá escrito uma palavra que acompanha essa letra. Diz qual é”... A palavra na verdade era queijo, e eu respondi da seguinte forma: “ueijo”. Ali, naquele momento foi notável que eu já estava trilhando o caminho das letras...

Minha rotina de brincadeiras era ficar em conjunto com outras colegas, ensaiando gestos como se estivéssemos dando aula, ficávamos desenhando algumas formas que quase não faziam lembrar os formatos das letras, porém, faziam muito sentido em nosso universo particular.

Com isso, aprendi a ler e, aos poucos, a escrever algumas palavras, mesmo antes de ir para a escola. Mas, ao ingressar como estudante na antiga 1ª série em 1983, percebi que a escola tinha um enfoque bem diferente do que era dinamizado em minhas brincadeiras do cotidiano. O que me chocou um pouco, pois imaginava esse ambiente como um lugar cheio de experiências ativas, com desafios e mistérios que tivesse que desvendar, igual as histórias que se desenrolavam nos gibis ou a uma brincadeira de esconde-esconde...

O tempo passou, tive certas dificuldades em me adaptar às formas de ensino naquela época, bem como uma dificuldade pontual que marcou a minha vida – a escrita da letra “U” cursiva, realizando tentativas incansáveis, mas ao final de alguns dias, consegui vencê-la! Era como se todo aquele espaço de sala de aula complexo permeado por letras, números e mapas, não fizessem parte do mundo que acreditava existir. Porém, quando ingressei na 4ª série, fiz a minha primeira peça de teatro chamada “A menina abandonada” na qual eu era a personagem principal e essa prática trouxe à tona todo o universo de escola que havia sonhado.

Era uma encenação simples, onde entoava apenas uma fala: “Vocês não sabem o que é ser pobre e abandonada” - mas que marcou todo o meu percurso escolar daquele dia em diante. Essa temática com enfoque no teatro, marcou tanto a minha vida que em todos os trabalhos que direciono, o teatro está presente, de alguma forma! A respeito das reflexões acima, Paro (2003, p. 36) nos coloca que

Primeiramente, o objeto de trabalho do ensino, o educando, é ao mesmo tempo objeto e sujeito. É objeto porque, como todo objeto de trabalho, é a “matéria” sobre a qual se aplica o trabalho e cuja transformação se busca, não certamente a transformação física, mas a transformação em sua personalidade viva por meio da aquisição da

cultura (novos conhecimentos, valores, crenças, habilidades, competências etc.). Mas é também sujeito, pois o objetivo central da educação é precisamente a atualização histórica do homem.

É claro e preciso quando o sujeito adentra uma instituição escolar, e se move por ela, saindo da “matéria bruta” ao contexto de transformação do intelecto por meio de ações externas que também se movem. Em contrapartida, se o meio externo é estagnado e proposto por condições preestabelecidas, o objeto de trabalho vivifica-se por uma matéria reproduzida, que não se move e não se atualiza, apenas se conduz multiplicando vidas para a continuidade complexa do que está posto como determinante...

Diante do acontecimento relacionado anteriormente à minha primeira experiência com o teatro, passei a me sentir mais motivada a conhecer o universo mágico dos livros bem como, maior interesse pela escrita, mas, com uma infância pobre e com poucos recursos.

Fora dos muros da escola, minhas maiores distrações era escrever em cadernos velhos, relatos diários sobre como era o meu dia e o sonho que tinha de ser professora. E como era adorável fazer isso! - (ainda nos dias de hoje, tenho alguns desses registros).

A escola em que estudei todo o Ensino Fundamental (EF) oferecia poucos momentos de atividades diferenciadas, pois a maior parte do tempo, memorizar questionários e escrever longos textos para se preparar para as provas preenchia nossos horários que pareciam intermináveis entre uma e outra disciplina.

Contudo, quando havia espaços para que pudéssemos criar algo diferente por meio de alguma festividade ou ação diferenciada, não somente eu, mas todos os estudantes se motivavam, e parecia que a escola criava vida em cada canto do pátio ou sala de aula. Essas mediações reflexivas de épocas vividas como na década de 1980, só nos leva a compreender que, as prerrogativas do sujeito em construção em sua essencialidade, clama por significante e significado no que se refere ao seu desenvolvimento escolar em qualquer fase da vida. Mas, ainda nos dias de hoje, presenciamos apenas resquícios de ações significativas nos espaços escolares, como uma luta constante entre o conteúdo que precisa ser direcionado, e o sentido para

fomentar e dinamizar esses descritos curriculares tão parametrizados e predispostos a seguir com tessituras formativas de uma engrenagem social pré-determinada.

Iniciando os estudos no C.E.F.A.M. (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)

Em um futuro não muito distante, consegui realizar meu sonho pois assim que tive possibilidade, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM em 1995, onde durante 4 anos e por dias inteiros, aprendia pouco a pouco o universo maravilhoso do Magistério. Nesse processo, passei a ministrar algumas aulas particulares para crianças e adultos indo até as residências, pois precisava me preparar para ingressar no universo acadêmico, ao que meus familiares me achavam muito sonhadora, pois não tinha as mínimas condições financeiras para ingressar em uma Faculdade.

Me formei no CEFAM em 1998 e no ano seguinte deparei-me com a primeira sala de aula numa escola pública estadual, na cidade de Guarujá, onde comecei como professora eventual. Em uma escola de periferia com uma comunidade bem carente, lecionei para a minha primeira turma, que durou por pouco mais de quatro meses com uma sala bem numerosa de 4ª série (antiga denominação ao Ensino Fundamental que era de 8 anos naquela época).

Foi a melhor e mais gratificante experiência da minha vida, porém percebia um grau de dificuldades muito intenso em determinados alunos e esgotava-me em tentar ajudá-los, pois destoavam da maioria, que aprendia com bastante facilidade. Era notável as dificuldades apresentadas pelos alunos não somente na turma em que atuava, como também nas demais salas de aula, sendo perceptível a inquietação dos professores nas reuniões pedagógicas.

As ações da equipe gestora diante dos apontamentos dessa problemática eram muito imprecisas, dando devolutivas como encaminhamentos determinantes - chamando a atenção das famílias para essas questões, como se a escola não tivesse que se reinventar, pensar em novas possibilidades de incluir todos os alunos no processo do conhecimento.

Com isso, pensar sobre a fragilidade dessas famílias no que se refere aos problemas e dificuldades no contexto “epistemológico-social” da escola, a instituição supracitada se dimensionava (e ainda o faz) - posturas de poder, estigmatizando as famílias, onde os responsáveis dos estudantes é que deveriam dar conta das defasagens apresentadas por eles, sem ao menos sentir-se parte desse processo em conjunto com o sujeito e a comunidade escolar como um todo, buscando alternativas em prol do educando...

Nesse sentido, Paro (2014, p. 9) nos evidencia que

Acreditamos que a compreensão da educação como exercício do poder pode trazer maior clareza sobre como se efetiva o processo pedagógico, contribuindo para sua maior eficácia, e pode facilitar a concepção de uma prática escolar mais democrática e de uma organização da escola mais condizente com essa prática.

Em análise à essa colocação acima, esse exercício de poder em que a escola se sustenta, é simplesmente um poder ideológico que a constitui, portanto acredito que o autor supracitado, ao ressaltar sobre “compreensão da educação” bem como, “exercício de poder”, ao meu ver, se dimensiona ao exercício reflexo-coletivo que a escola deve oportunizar aos docentes e todo o grupo educativo, num processo de conscientização coletiva constante, sobre o fazer pedagógico e a condução do mesmo em parceria dialogada com as famílias, propondo dessa forma, mediações participativas, tanto nos momentos de conflito, como também nos períodos de sucesso por parte dos sujeitos. Mediante é claro, uma propositura processual de um exercício que não se esvai, pois deve ser de forma contínua, para que a instituição se adiante para uma autonomia gnosiológica que se desprenda do ‘meio natural dominante’, podendo vir a elucidar esse poder pedagógico-crítico em conjunto com o meio a que se destina.

Nesse sentido, essa prática a que me refiro, deve ser mediada por ações compartilhadas com o grupo docente, a comunidade escolar e o sujeito aprendente, de modo que possa vir a desnudar essas defasagens educacionais, objetivando suprir as necessidades dos estudantes e cumprindo o seu verdadeiro papel como escola democrática, a serviço de uma formação evidentemente pautada no sujeito, em constante construção...

Dando prosseguimento ao processo das ações que considerava necessárias no interior da escola aqui citada, iniciei algumas práticas direcionadas por meio de sequências didáticas, onde os alunos eram agrupados e recebiam pequenas tarefas (desafios) – enigmas relacionados sempre à comunidade escolar, onde os problemas eram elencados e os alunos tinham que ajudar a resolver, como por exemplo, enchente no bairro, baixa pescaria em alguns períodos, por ser uma comunidade com muitos pescadores, com temáticas apresentadas pelos próprios estudantes.

Nesse processo, fazíamos a construção de algumas encenações teatrais sobre questões do cotidiano, como por exemplo, pegávamos alguns diálogos que os alunos criavam de vivências com suas famílias e eram bem interessantes, pois muitas das vezes, algumas questões e bloqueios estavam ali, bem presentes nesse universo familiar e os estudantes colocavam para fora, com isso, se transformavam a si mesmos, sem perceber...

A mudança no comportamento dos alunos foi simplesmente transformadora e as defasagens que alguns deles apresentavam de forma gritante, pois alguns nem eram alfabetizados, foram minimizadas, pensando obviamente na necessidade do atenuante da continuidade, a esse processo no ano seguinte. Dando prosseguimento a essas reflexões, das sequências didáticas partimos para um projeto de leitura desenvolvido por meio do gênero Poesia e Conto que durou cerca de dois meses, onde os estudantes puderam experienciar textos literários de José Paulo Paes, músicas que exaltavam mensagens poéticas, como Marisa Monte, onde pesquisávamos em conjunto a história da música “Gentileza” - exalto aqui um dos gêneros, apenas como referência.

Todo ano era escrita uma história de teatro com os personagens de Monteiro Lobato e os estudantes amavam, pois apresentavam para toda a escola. A comunidade escolar já iniciava o ano letivo exaltando a curiosidade sobre como seria o episódio com os personagens. As práticas com a turma e as devolutivas que eles davam era fascinante. Todos se envolviam nas ações e os familiares acompanhavam os resultados por meio de reuniões de apoio ao Projeto, e quase todos participavam, auxiliando de alguma forma ao que era proposto nas ações coletivas. Continuei na mesma escola como professora eventual, assumindo algumas turmas de reforço no

contraturno das aulas, com grupos de 20 a 25 estudantes, cuja frequência era duas vezes por semana.

Dessa forma, organizando agrupamentos e direcionando estratégias de ensino com temáticas do cotidiano, alinhei ações não somente com a turma em que lecionava, mas com diversos grupos que apresentavam defasagens muito comuns entre todos os outros.

Trilhando o Universo Acadêmico...

Em 2001, ingressei na Faculdade de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras Don Domênico (FECLE), atualmente denominada Centro Universitário Don Domênico - UNIDON. Com muitas dificuldades consegui manter os estudos, lecionando como professora eventual e com as turmas de reforço escolar, criando estratégias de ensino em que acreditava ser significativa para os estudantes!

Como educadora, sempre acreditei que o universo social que convivemos, devem ser transpostos e problematizados no interior da escola, e a construção do fazer pedagógico envolto num processo de escolarização acadêmica me fez ampliar ainda mais essas questões.

Lembro-me de uma primeira viagem de estudos que fiz ao Centro de Pesquisas da Rhodia em 2002, custeada pela Secretaria Estadual de Educação, onde compreendi ali que as minhas práticas estavam no caminho certo. Lá, nós professores conhecemos todo o tipo de alimento e acessórios que eram fabricados em laboratório e como poderíamos transpor todo esse universo industrial para dentro da escola...

Meu entusiasmo foi tanto, que fui entrevistada pelo Jornal A Tribuna naquela época e o título da entrevista chamava-se “Educação para a vida” – termo esse usado por mim, pela dialética direcionada, associando o universo de fabricação dos produtos às ações em sala de aula...

Me formei em 2003 e em 2004 ingressei no primeiro concurso público na Prefeitura Municipal de São Paulo como professora de Educação Infantil, e em paralelo continuei na mesma escola pública de Guarujá com turmas de Reforço, para não perder o vínculo com esse lugar que me fascinava trabalhar...

Posteriormente a isso, consegui ingressar no Estado de São Paulo como professora efetiva, exonerando na Prefeitura de São Paulo e retornando para a minha cidade de Guarujá em 2006, atuando na mesma escola de periferia em que iniciei como professora eventual, dando continuidade ao trabalho com Projetos, pois sabia que só iria despertar interesse e motivação em todos os alunos, se eles se sentissem parte da construção desses conhecimentos.

Minhas metas eram muito claras: acreditar nas potencialidades desses alunos e na maioria das vezes obtive sucesso. Com isso, me animava com essas situações, pensando sempre em alternativas que propusessem desafios instigantes, e que levassem a turma, a acreditar em seu potencial, respeitando sempre o ritmo de aprendizagem de todos, além da parceria com a equipe gestora e os meus colegas de trabalho. Apesar de perceber o avanço em alguns desses alunos, sabia ser necessário que a escola criasse ações mais amplas, visto que, os estudantes seguiam para outros segmentos, ainda com algumas dificuldades pontuais para acompanhar a turma como um todo, entretanto nem sempre havia continuidade ao trabalho desenvolvido...

Em 2007 ingressei na Prefeitura Municipal de Guarujá onde a realidade não era tão diferente, pois os alunos dos 4º ou 5º anos por exemplo, apresentavam defasagens de anos anteriores, e por isso, se sentiam isolados em meio aos demais alunos que acompanhavam com mais exatidão ao currículo proposto. Porém, não era somente isso, pois era perceptível que, até mesmo os estudantes que acompanhavam os conteúdos, tinham pouca autonomia no exercício de se pensar e discutir em meio aos grupos sobre algumas temáticas propostas.

Havia em meio aos trabalhos propostos, o ato costumeiro de se reportar ao professor em quase todos os momentos que se viabilizavam “estratégias mais livres” para com ações problematizadoras, interligadas às disciplinas ou temas abordados em sala de aula sobre textos produzidos e ou notícias do bairro ou da cidade. O clima em sala de aula sempre se evidenciava com momentos de tensão, quando havia propostas em que os alunos podiam ter mais autonomia em suas ações...

O grande diferencial era fazer com que acreditassem em seu potencial e que poderiam não só acompanhar os conteúdos, como também, pensar e contextualizar questões importantes para com o universo social deles, colocando-os à frente de ações

práticas em conjunto com o professor. Com isso, montamos um projeto de Matemática com a montagem de um Mercadinho. A turma ficou maravilhada, fizemos concurso de slogans para o nome e marca da “Empresa” – com um grupo de contratação de funcionários com montagem de currículo e exposição de entrevistas!

Ao final do projeto supracitado, a mudança de comportamento dos estudantes foi excepcional! Estavam mais abertos e toda e qualquer ação ocorrida em sala de aula, procuravam discutir ideias e ações com a minha mediação. Os estudantes estavam mais proativos e confiantes. Começamos então a multiplicar esse diferencial com outras turmas da escola, e na estrutura de trabalho proposto, as ações eram bem significativas, e os alunos estavam cada vez mais envolvidos nesse processo.

As tratativas com os episódios de Monteiro Lobato continuavam pelas escolas em que eu passava - a cada ano, um episódio, e era fantástico, ao passo que movimentava toda a escola! Passei a pesquisar mais sobre a temática de trabalho com projetos, percebendo a necessidade de reinventar minhas práticas, não somente para diversificar as propostas que ministrava, mas também para propor em conjunto com meus colegas de trabalho, meios e formas de fazê-lo.

A Coordenação Pedagógica como fonte de experiência múltipla na escola: Em busca de formação para melhor compreender as defasagens do sujeito aprendiz.

De 2011 a 2017, assumi a função de Orientador de Ensino na escola em que atuava como professora - Rede Municipal de Guarujá, e começamos a articular ações mais fundamentadas com os professores dos anos iniciais do 1º ao 5º ano, bem como as turmas de EJA I (Educação de Jovens e Adultos) – que também apresentavam sérias defasagens, relacionadas ao segmento que eram matriculados.

Os projetos foram tomando mais força e logo vieram as gincanas mediadas por desafios constantes, Feiras de Ciências, Projeto Rádio, Feira das Letras, Projeto Teatro na Escola e, cada educando, dentro das suas potencialidades ia se sentindo cada vez mais parte da escola e fortalecendo suas aprendizagens em parceria com as famílias, que se entusiasmavam com as ações da escola.

Em 2015, por questões pessoais, exonerei como professora do Estado e no mesmo ano iniciei a pós-graduação em Educação Inclusiva com Especialização em Deficiência Intelectual na Universidade Católica Dom Bosco em São Paulo, onde minha pesquisa foi justamente focada na tratativa inclusiva - Especialização em Deficiência Intelectual.

Na verdade, havia uma preocupação mútua em como envolver todos os alunos nos diversos conhecimentos que perpassam as salas de aula, tendo o educando formas diversificadas e proativas de se apropriar e conduzir novos saberes. Com isso, precisava compreender as facetas dessas defasagens que os estudantes apresentavam e pensar em ações mais concretas em conjunto com os professores.

Meu interesse nessa temática de atuação com projetos, era justamente conhecer de perto as dificuldades apresentadas pelos alunos e fazê-los acreditar em suas potencialidades, dentro do seu próprio ritmo de aprendizagem, sem se importar com qualquer “estigma” que carregassem.

Com isso, os projetos atuantes foram sendo aprimorados pelas escolas que passei, como O “Jornal Escola”, Projeto “Mãos em Cena”, Projeto “Baú de Histórias, Pequenos Autores”. Em paralelo a essas ações, reunia os estudantes com defasagens notificadas pelos docentes, e, em forma de agrupamentos, realizava rodas de conversa e aplicabilidade de sondagens, ao menos uma vez por semana para compreender os conceitos e práticas que esses estudantes carregavam dentro de si.

Todas essas ações foram gratificantes visto que, minha maior preocupação era justamente criar ações que permeassem a temática do trabalho com projetos, porque compreendia que para atuar de forma significativa era necessário criar ações voltadas para o contexto social dos alunos.

Minha intencionalidade era levá-los a compreender que o processo educativo deve se protagonizar da forma que os sujeitos pudessem sentir-se parte do currículo proposto, não impondo formas de aprender, e sim propondo uma diversidade de desafios que os levassem a soluções específicas das temáticas apresentadas, mediadas pelas diversas realidades concretas em que se situavam.

Da função de Gestora para a sala de aula: um reencontro com o Universo Acadêmico.

Passei a atuar como orientadora em outra escola na Rede Municipal de Guarujá em 2018, e no ano seguinte, como diretora da mesma escola em que era orientadora, porém, pressenti que precisava voltar a estudar, a atuar como pesquisadora na metodologia com projetos, pois que, as práticas significativas eram viáveis, mas pressentia que minhas práticas podiam ter a possibilidade de ir mais além...

Dessa forma, retornei para a sala de aula em 2020, iniciando o Curso de Mestrado em “Práticas Docentes no Ensino Fundamental” no segundo semestre do mesmo ano.

Com isso, projetei minhas pesquisas sobre essa questão que ainda é inquietante, pois boa parte das escolas no Município de Guarujá não atua com projetos, seguindo apenas algumas coordenadas da Secretaria Municipal de Educação, ou até mesmo por meio de projetos a curto prazo.

Atuando novamente como professora dos anos iniciais, em específico uma turma de 4º ano, é notável a ansiedade por parte dos profissionais da educação em procurar minimizar as defasagens apresentadas pelas turmas, entretanto, na maioria das vezes, se promovem práticas que se pautam em “dar conta” dos comandos pré-estabelecidos, medidos por ações externas à sala de aula, pela qual entenderemos mais adiante, conforme os estudos desta pesquisa...

Reporto-me, mais especificamente aos alunos de quarto ano dos anos iniciais, por ser uma etapa em que a sistematização do conhecimento relacionado à escrita, bem como, a contextualização de textos e ampliação dos processos matemáticos se fundamentam para com prerrogativas posteriores à finalização no 5º ano dos anos iniciais, sendo essa sistematização de fundamental importância para que o estudante persista em sua jornada nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, de forma mais autônoma.

Sendo assim, devem ser mediadas ações com base na essência desta pesquisa, de modo a promover maior autonomia investigativa nos alunos, delineando práticas com viés interdisciplinar, levando-os a compreender e a criar associações

diversas entre o currículo e o contexto social em que estão inseridos, sendo essas tratativas, essenciais para que houvesse continuidade desses processos nos segmentos posteriores.

Entretanto, não basta existir apenas a vontade em criar um processo que envolva todos os alunos em práticas com projetos mediados pelo professor, pois se faz necessário também estar à frente de questões como a fundamentação das práticas de letramento e multiletramentos, nos questionando a todo momento sobre essa temática mediante as bases científicas que a norteiam.

A bagagem que carrego em atuação com projetos, além da própria vivência como estudante no período da infância e adolescência, requer das minhas práticas e visões de vida profissional, formas efetivas de se fazer pensar o ensino não fragmentado e sistemático, como também redimensionar tratativas sobre a fundamentação de bases teóricas que citei acima.

Em face dessa contingência, o aprofundamento de ideias baseadas na experiência profissional que venho a trilhar desde os meus primeiros passos em sala de aula e até mesmo em outras funções, fez-me perceber a essencialidade da metodologia de projetos conceituadas nos preceitos do filósofo John Dewey¹ que prevê a aprendizagem a partir da problematização dos conhecimentos prévios dos estudantes, onde aprende-se participando, tomando decisões e vivenciando fatos mediados por escolhas e ações num processo democrático na interação entre os grupos.

Levando-me a pensar que a Pedagogia de Projetos pode e deve ser pensada e praticada sem gerar dúvidas de que, não é o único caminho, mas é vista por mim como prática de excelência para o sucesso dos nossos estudantes em qualquer etapa de

¹ John Dewey (1859-1952) foi o pedagogo e filósofo norte-americano com grande influência na renovação educativa em várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação. A expressão “escola ativa” reflete, em síntese, a concepção de Dewey contraposta aos “estudos puramente intelectuais”. A experiência é produto da ação, ao contrário das concepções tradicionais. Reflexão e ação são parte de um todo indivisível. Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos, porque é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo (BARALDI, 2019),

ensino que o mesmo estiver atuando, procurando assim minimizar as defasagens que carregam, desenvolvendo com isso sua própria autonomia e conhecimento mútuo, bem como o sentimento de pertencimento à escola como um todo.

Dessa forma, como não pensar em tratativas que levem esses estudantes a despertar dentro de si, não somente o espírito crítico sobre o que se pratica em sala de aula? Desenvolver o senso crítico dos estudantes é também despertar a consciência humana que carregam dentro de si, como sujeitos pertencentes ao mundo que rodeiam de forma a se perceber nesse mundo com a importância do seu papel atuante dentro dele.

Em conformidade a essas discussões, a Pedagogia de Projetos propõe uma formação discente nos moldes de uma plenitude que oportuniza transpor o modo de vida dos educandos, conduzindo o perfil de cidadão não reprodutor do que está posto, em uma sociedade inacabada, mas reconstrutor de sua história e das mudanças sociais necessárias para com uma sociedade mais justa...

Sabemos que todas essas problemáticas no Brasil sempre foram evidentes, pois segundo as estatísticas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA² - realizado em 2018, a porcentagem de alunos com baixo desempenho em leitura aumentou em relação à 2009 (último ano em que o PISA se concentrou somente na leitura). Conceitualmente, os dados em análise evidenciam estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, entretanto, só nos mostra enfaticamente que a forma processual como a escola direciona o currículo proposto está erroneamente estruturada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o que ainda vemos nos dias de hoje? Os educandos, em sua maioria, chegam no 4º ano do Ensino Fundamental desestimulados e com pouca autonomia no processo de constituição do letramento e alfabetização, questão primordial para seu pleno desenvolvimento.

Em procedência a essa questão, esse processo de escolarização em continuidade vai aos poucos, perdendo ainda mais essa “conexão curricular social” – e

²Fonte: INEP/ Ministério da Educação: PISA 2021 - Matriz de Referência de Análise e de Avaliação de Letramento Financeiro. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 10 ago. 2022.

por isso a importância de se mostrar os resultados do PISA, que nos evidencia esses retrocessos na leitura, conforme o estudante prossegue em segmentos escolares posteriores. E quando falamos em leitura, sabemos o amplo significado dessa temática na escola, pois é a partir desse quesito fundamental que se forma e se constitui o conceito amplo da formação crítico-humanizada discente...

Seguindo com nossas reflexões temos como base de dados de 2019, a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE, onde se enfatiza a problemática correlacionada à compreensão leitora, e que como grave consequência, essa por sua vez, pode limitar as oportunidades das novas gerações em um mundo digital cada vez mais volátil.

A questão aqui exposta, correlacionada ao mundo digital, nos reporta a ideia de que, diante de tantos avanços nos recursos de aprendizagem, numa sociedade que se movimenta e se transforma a passos largos nesse percurso tecnológico, é agravante e assustador essa “desconexão” do sujeito no que se refere o acesso aos conhecimentos intra e extraescolares. Diante dessas argumentações, todos esses fatos vêm reforçar a condição social perante as desigualdades protagonizadas em nosso país. Segundo Santos (2013) – “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”.

Com isso, transcender os diversos conhecimentos e a valorização “local” de cada um deles, é o que evidencia como primordial no que se refere ao saber sistematizado, pois as estratégias de ensino devem se processar intercalando saberes e valorizando o contexto social dos grupos que carregam esses conhecimentos. Todos esses aparatos epistêmicos devem ser conectados e transpostos como ciência do conhecimento para o interior das escolas, multiplicando esses contextos ao saber sistematizado, e com isso, ampliando a proposta de currículo por meio do método com projetos aqui explicitado.

Em análise aos descritos acima, exponho enfaticamente a importância e o interesse pela temática desta pesquisa, que se viabiliza em projeções de valorização do contexto social desses grupos – educandos, que se reportam ao universo de sala de aula por meio da problematização transdisciplinar na busca de respostas mediadas por desafios.

Se faz necessário justamente buscar subsídios para com a Pedagogia de Projetos, que se viabiliza numa dinâmica de reconstrução social dos estudantes, mediante os reflexos de formação crítico-humanizada, e que possa vir a promover uma mudança de comportamento no interior da escola e fora dela, refletindo paulatinamente na conceptualização de mudanças sociais necessárias e emergentes.

Com efeito, seria ingênuo por parte da pesquisadora em evidência nas conexões deste trabalho, elucidar apenas a importância de se pensar em estratégias de ensino significativas, sem conceituar a proeminência desses resultados que possa transpassar além da instituição escola, os seus reflexos iniciais nas famílias e na comunidade escolar como um todo, e bem sabemos que a comunidade escolar é o nosso eixo central dessas projeções que fazemos na formação do sujeito crítico-humanizado.

Dentro desse teor de análise, o produto final desta pesquisa - Projeto de Intervenção, servirá como um ponto de partida para que a instituição escolar, público-alvo desta investigação, promova ações significativas como essa, por meio de dez encontros formativos, mediados por grupos de discussão, para que se possa correlacionar a missão da instituição escolar aos preceitos de uma aprendizagem significativa.

Esse conceito de formação docente pedagógico-interventiva propõe um universo oposto ao que se considera como “formação docente” nos dias de hoje, pois não se corrobora com a ideia de transmissão de informações, no sentido de “embutir” informações didático-pedagógicas ao educador, como veremos no transcorrer deste trabalho. Sendo assim, ao aplicarmos questões conceituais sobre a temática deste trabalho no percurso metodológico, iremos elencar diretrizes funcionais no campo da experiência para desenvolver esses encontros.

Tendo em vista as especificidades acima, enfatizo que é promovendo uma formação baseada no ensino sistematizado de forma ampla, humanizada e crítica, que vamos trilhando o sentido maior do verbo “esperançar” que, segundo Freire (1992), é colocar em prática um ensino que promova novos paradigmas para com uma sociedade mais justa, com uma prática docente pensada nos moldes da pedagogia de projetos, conforme as conceptualizações de Dewey (1979) e Kilpatrick (1918), é o que acredito.

PRÓLOGO

Em princípios discursivos, a temática desta pesquisa – “ A prática docente com base na pedagogia de projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada” – nos traz como referência dois personagens fundamentais, responsáveis pela criação da ação com projetos: John Dewey e William Heard Kilpatrick, dois filósofos e educadores progressistas que nos trouxeram contribuições amplas num universo analítico-exploratório de recondução da prática docente, com base na apropriação do ensino constituído na formação de sujeitos críticos e humanizados. Ao passo que Dewey (1979) - a partir do campo da experiência social transformou a visão que se têm na área da educação, denotando a ideia de um currículo proximal na sala de aula. Nesse teor de análise, enalteçemos Kilpatrick (1918) - que se inspirou nas ideias de Dewey criando o método de projetos, demonstrando a eficácia do saber sistematizado conectado com a vida, onde o fazer pela experiência não somente contextualiza a transversalização da prática docente, como também vivifica e transforma as relações de mundo da criança para com o processo de escolarização em que está inserida.

Dewey, deu seus primeiros passos em uma sala de aula lecionando para crianças do antigo primário, tornando-se professor de Universidades como Minnessota, Michigan, Chicago e Nova York, mas, foi em Chicago que ele criou um modelo de escola laboratório, onde os estudantes aprendiam conceitos de física e biologia por meio de elementos do campo natural da vida, durante o processo do preparo de lanches e refeições.

Ao grandioso educador Kilpatrick, elevamos consagrações pedagógicas por ser o criador de “O Método de Projetos” (1918) - visto que, foi aluno de Dewey na Universidade de Nova York onde cursou Doutorado. Seu método, inspirado nas ideias de seu professor, propõe a visão de um ensino globalizado acionando mecanismos cognitivos do sujeito, transpondo o universo das disciplinas ao contexto da prática, onde podemos exemplificar o processo de construção de uma casinha de coelho ao universo da geometria, desenho, cálculo e outros conceitos que podem vir a ser apreendidos mediante essa ação. E pensando nesses conceitos, torna-se perceptível as projeções do universo desta pesquisa, que irá subsidiar e fundamentar reflexões essenciais sobre a prática docente nas conjecturas da ação com projetos em estudantes dos anos

iniciais, mais precisamente em uma turma de 4^o ano do ensino fundamental. Nesse ínterim, passamos a questionar: Qual a função da escola? Que elementos transcendentais as relações de poder atuantes em uma sociedade hegemônica carregam? Tendo a instituição escolar um papel reprodutor dessa condição, atrelada a uma prática docente e um currículo engessado que apenas replica elementos subjetivos considerados naturais e de ordem neoliberalista, qual a relação de educação e trabalho condicionada a subserviência formativa de um modelo de sujeito x mercado?

Ao leitor, apresentamos indagações que são acrescidas de profundas reflexões ao sistema de ensino atualmente presente em nossas escolas, com um currículo que se distancia cada vez mais dos sujeitos da ação educativa, e maximiza a prática docente de ordem tecnicista sendo o educador um mero executor, sem a participação efetiva de sua construção. Com isso, ações recorrentes em sala de aula, transformam-se em resultados externos negativos por parte de quem os analisa, e apenas os usamos como referência, pois a questão maior transcende a essa preocupação específica. Mas, sendo a leitura e escrita subserviente ao modelo que se aplica, o que podíamos esperar? Sim caro leitor, alfabéticos funcionais despontam-se em níveis de graduação de forma preocupante em nosso país! E, com efeito, nossos estudantes dos anos iniciais, já adentram as escolas não para reconstituir um modelo de sociedade alinhada aos conteúdos acumulados de ordem inacabada e futurista para com os novos conhecimentos que deveriam surgir, e sim sujeitos prontos para seguir o que já está posto, num processo linear e estático.

Não buscamos nesse contexto, elementos para contradizer e recriar novas concepções de terminologias pautadas no aprender a aprender, no sentido de “formatar” o sujeito à novos paradigmas neoliberais que se coloca de forma subliminar ao trajar modelos e potencializar a sua força. O que realmente precisamos, é desnudar essa concepção na busca de um currículo proximal, que possa vir a moldar a prática docente ao universo crítico-humanizado mediado pelo “fazer pela experiência”, onde desde os primórdios da história mostrou-se essencial para a nossa “sobrevivência” nos prospectos do conhecimento pertinente, é o que pensamos. O que virá diante da enunciação dessas mudanças? Não sabemos, mas a sociedade precisa caminhar nessa concepção contra - hegemônica a que estamos expostos e a educação é a mola propulsora para a condição humana que se liberta dessa ordem subjetiva social.

1 INTRODUÇÃO

Pensar no sistema educacional brasileiro a que estamos expostos atualmente, requer pensarmos no contexto da essência da Pedagogia de Projetos na concepção de Dewey (1859-1952) e Kilpatrick (1871/1965), conciliada por práticas docentes nos moldes de uma pedagogia mais ativa, que traga à tona a problematização do cotidiano mediante o contexto sócio histórico dos estudantes, alinhando perspectivas para possíveis soluções mediadas por práticas direcionadas aos educandos.

Nesse sentido, as questões aqui elucidadas, com base nesta pesquisa qualitativa, documental e exploratória, constituída por meio de estudos bibliográficos e mediada por uma pesquisa intervenção, evidencia-se por um público-alvo de uma turma de 4º ano dos anos iniciais no Município de Guarujá em Vicente de Carvalho.

Traremos à tona no decorrer deste trabalho a importância de se direcionar ações com metodologias ativas, fazendo da praticidade do desenvolvimento do percurso metodológico, análises de conteúdo minuciosas por meio de um processo de intervenção investigativa com evidências positivas no que se refere às defasagens apresentadas inicialmente do público-alvo neste trabalho transcorrendo dessa forma, o pleno desenvolvimento da turma em análise que veremos mais adiante no decorrer desta pesquisa...

Esta pesquisa científica nos moldes da intervenção buscou de forma atuante por parte da pesquisadora, meios de estruturar diretrizes e práticas com o grupo em análise, onde as tratativas finais foi mediada por um projeto de intervenção, produto-final para somar com a proposta da escola, numa dinâmica em que se pode multiplicar ações com projetos em todos os segmentos previstos, no interior da instituição escolar.

Pretende-se com esse produto final, meios eficazes de entrelaçar reflexões necessárias ao docente, moldadas por concepções iniciais da obra de Hernández (1998), de modo que o educador leve a transpor suas estruturas neurais a práticas significativas no processo de formação do sujeito.

Alinhamos neste trabalho, conjecturas reflexivas nos entremeios de muitos autores, dentre eles, pontuamos os preceitos elucidativos de Alarcão (2011), onde a autora nos coloca sobre a importância da reflexão/ação em constante movimento e de

forma coletiva levando o educador a atuar e refletir sobre sua ação, num processo constitutivo que não se esvai, mas que se transforma...

Diante dos pressupostos em análise, traremos em evidência no percurso metodológico, um grupo focal direcionado com 6 professores dos anos iniciais - 1º, 2º e 5º anos, e um psicopedagogo da Rede Municipal de Guarujá, sendo sua atuação como moderador do grupo em questão. Essa ação, se subdividirá em duas partes com questões abertas.

Inicialmente, direcionamos uma prévia apresentação sobre a aplicabilidade do método com projetos na turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental – (EF), para posteriormente dimensionar conjecturas de um roteiro com questões abertas para se pontuar discussões pertinentes ao método com projetos, evidenciado nesta pesquisa.

Essa estrutura da prática do Grupo Focal foi pautada nos preceitos bibliográficos de Gatti (2005), onde a autora nos conceitua sobre todo o processo dessa ação, desde a importância do moderador, como também os reflexos atuantes do próprio pesquisador em conjunto com os professores.

É válido registrar que, foi ocupada pela própria pesquisadora, a função de coordenadora pedagógica nesta escola por quase 7 anos em conjunto com os participantes escolhidos, pontuando inicialmente em conhecê-los como atuantes de projetos em sala de aula, pois a proposta pedagógica direcionada no período de trabalho com todo o grupo foi efetivamente positiva, fato esse sempre elucidado pelos educadores sobre as diretrizes em que atuava.

Um dos educadores, ao mesmo tempo em que foi realizando registros das discussões em uma ferramenta digital, também evidenciava suas observações e impressões da temática direcionada no processo de discussão.

Em decorrência dessas ações, o levantamento de análise documental nos subsidiou um aprofundamento alinhado com os registros mencionados, dimensionando aspectos descritivos – bibliográficos, composto por documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, diário de bordo e questionários com registros das impressões e relatos dos estudantes, público-alvo desta pesquisa.

Toda essa concepção de análise nos serviu para o aprofundamento deste trabalho, onde iremos buscar por meio dessa temática de dados, a essencialidade docente em consonância com o chão da sala de aula, na busca de práticas precisas e necessárias, elencando diretrizes construídas de forma a mediar a busca pelo educando por meio da pesquisa em agrupamentos, colocando-os como sujeitos proativos e dinâmicos no método com projetos, evidenciado na proposta de Kilpatrick e Dewey.

Aos autores aqui mencionados, fonte inspiradora desta pesquisa, reverenciamos suas missões elucidando serem filósofos e educadores progressistas, que acreditavam na aprendizagem significativa por meio de práticas experimentais, colocando o estudante em evidência nesse processo, sendo grandes influenciadores em várias partes do mundo. No Brasil, inspiraram o movimento da Escola Nova, protagonizando o alinhamento da atividade prática aos preceitos democráticos na educação, tendo como fonte inspiradora, Anísio Teixeira, que ao ter sua passagem registrada no *Teachers College* nos Estados Unidos, trouxe concepções de uma escola progressista para o Brasil, inspirando-se em John Dewey, sendo o educador Anísio Teixeira o primeiro tradutor de suas obras em nosso país. De acordo com essas colocações, é fato que, a pedagogia de projetos possui prerrogativas essenciais, interligando e contextualizando as temáticas por área de interesse dos estudantes aos conteúdos escolares.

Vivificando assim, formas e meios de se propor ações moldadas por uma aprendizagem significativa, que não só contextualize o meio social dos estudantes, mas que também estimule e amplie as variadas formas de aprender, transpondo, ampliando e ressignificando os conteúdos que, ao serem problematizados nos desafios propostos aos educandos, estes por sua vez, internalizam de forma processual a temática vigente, propondo possíveis soluções nessas questões, conforme a relevância das pesquisas que vão realizando.

Em análise a essas discussões, quando os estudantes se sentem parte da estrutura de um currículo proximal, o processo de democratização do ensino protagoniza-se por meio da dialética dos conhecimentos propostos, levando os educandos a descobrir e se redescobrir por meio de novas formas de aprender num

processo de interação coletiva, o que transparece ainda mais seu desenvolvimento para com os grupos na contextualização de tomada de decisões.

Com isso, fatores estimulantes como o senso crítico e humanizado sobre os preceitos aprendidos favorecem as variadas formas de aprender, mas com um diferencial excepcional: passam a ser construtores de novas aprendizagens, e nesse processo, o educador vai mediando as temáticas conforme as necessidades dos estudantes...

Dentro desse modelo com projetos, repensar as formas da reconstituição de um currículo pautado numa materialidade histórica que se molda ao atendimento de uma parcela mínima e homogênea de estudantes se faz necessário, pois que, enquanto a maioria procura por meio de tentativas ininterruptas em acompanhar um ensino que efetivamente não é para todos, a minoria de estudantes que se “encaixa” nessa prática de um currículo único e engessado, era e ainda é condicionado ao modelo social determinante e desigual, que é o que veremos no decorrer desta pesquisa.

Nesse sentido, é perceptível que os sistemas de ensino precisem se reinventar, saindo dessa visão centralizadora no docente, e assim, promover práticas que não evidenciem uma educação reprodutora, ou seja, pensar em ações pautadas numa estrutura com projetos será fundamental para se promover práticas mediadas com a comunidade local, passando por um viés ideológico de atuação dos educadores, transpondo pensamentos de neutralidade diante de um sistema curricular com políticas públicas neutras, que não atendem a realidade do sistema social vigente.

Aos fatos acima relatados, nos reportamos a Morin (2002), que nos sinaliza significativas reflexões sobre o processo de conhecimento das informações que não podem nos evidenciar dados isolados, sendo necessário situar as informações e os dados para que adquiram sentido. O autor nos relata que os preceitos epistemológicos de que tratam a historicidade das nossas origens, por exemplo, não podem ser ensinados de forma isolada. Entretanto, ainda nos dias atuais, fazemos parte de um contexto realístico-social, onde a fragmentação do ensino se reverbera nos entremeios de um currículo escolar que se corporifica nos ditames desse modelo social, pela qual fazemos parte.

Atrelados a essa linha reflexo-ativa, a fragmentação do ensino vai ao encontro do fortalecimento de uma linha contraditória ao modelo de currículo horizontal e transdisciplinar que a pedagogia de projetos pode vir a transpor, em meio a esses conceitos isolados. Conectando formas, sentidos e significados sobre as bases humanas do que somos, e do que podemos vir a nos constituir, ao entrelaçarmos conhecimentos humanísticos, ao contexto de novos sujeitos produtores e construtores de novas bases históricas num processo formativo de conhecimento que se conecta a cada ponto de um universo traduzido na concepção humana das partes, viabilizadas num todo.

Nesse sentido, o que somos então? Alinhando a nossa existência humana e todo o seu dinamismo evolutivo, é notável como o nosso contexto de existência se entrelaça com os avanços da sociedade em que vivemos, e esse alinhamento é em sua essencialidade a atuação de uma “aventura comum” – porque estamos interligados nesse processo de existência humana. Se somos parte de um todo, qual o sentido de se direcionar um currículo pautado nos moldes da escolarização de forma fragmentada, e que se desvincula do contexto social em que vivemos?

Todos esses conceitos na propositura de Morin (2002), nos entrelaça de forma processual ao conhecimento pertinente, onde a hominização que nos protagoniza como os seres de hoje, precisa ser evidenciada sob a ótica da nossa prática como ser humano produtores de cultura, pois que, nos fazemos e nos constituímos para e pela cultura.

Sem cultura não somos nada, e pela lógica do autor, nós nos realizamos e perfazemos por meio dela, e é exatamente essa a proposta desta pesquisa: formar sujeitos que pensem e reconstruam o seu meio. Como propor isso no universo infantil? Desde que nascemos somos estimulados e construídos a cada dia para nos tornarmos seres pensantes...

O contexto da proposta com projetos deve caminhar com esse mesmo propósito, pois a escola não pode isolar as questões sociais e realidades vividas dos educandos, visto que, a educação deve prioritariamente se processar para a reconstrução de novos saberes / novas vivências / novos meios de vida e cultura social. Essa é realmente a função primordial da escola, e é o que vamos buscar nas tratativas de práticas eficazes dentro da essência da Pedagogia de Projetos...

Ainda caminhando na relevância e emergência dessa forma de conduzir as ações da escola, temos via de regra, o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), que propõe diretrizes e metas que devem se concretizar nesse período proposto, e dentre elas, a meta número 5 propõe alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental (PNE, 2014).

Entretanto, quando chegam no 4º ou 5º ano, ou até mesmo no segmento do Ensino Fundamental II - elucidamos aqui alguns resultados insatisfatórios que veremos mais adiante em turmas de 7º ano e em segmentos posteriores - os estudantes ainda estão num processo de visão de mundo extremamente limitado, pois não nos movemos nos moldes de decodificação de letras, na medida em que queremos estudantes que decodifiquem o mundo. Portanto, o conceito de multiletramentos só é significativo quando objetiva, traça metas e trilha caminhos na construção de um contexto significativo.

A esse respeito, as escolas precisam ressignificar o contexto de currículo, bem como o delineamento das disciplinas e suas aplicabilidades, pois ainda encontramos no interior das escolas propostas e concepções prontas, que devem ser seguidas pelos educadores, sem discutir e mediar práticas que vivifiquem e problematizem conteúdos que podem ser abordados, transpostos e mediados pelos contextos reais de nossas crianças.

Essas questões estarão sendo exploradas mais adiante no Capítulo 1 deste trabalho trazendo elementos históricos na visão do intelectual francês Foucault³ - e outros autores como por exemplo, Paro (1998,2003,2007,2014) e Giroux (1997).

Em capítulos posteriores, temáticas com outros autores como Hernández (1998), Morin (2002), Santos (2002, 2013, 2020), Silva (2005), que norteará reflexões precisas sobre as teorias do currículo e sua multidimensionalidade. Traremos também Freire (1989,1992,2007), Alarcão (2011), Saviani (2007,2008), Laval e Dardot (2016), e outros aportes teóricos, não nos esquecendo dos preceitos bibliográficos da Gatti (2005), que

³ Michel Foucault (1926-1984)_foi filósofo, professor, psicólogo e escritor francês. Foucault revolucionou a filosofia e a psiquiatria do século XX, influenciado por Nietzsche, Marx e Freud.

irá nos dar um norte no percurso metodológico estruturado pelo Grupo Focal, pela qual iremos compreender essa ação mais adiante...

Dentro dessa ótica, iremos compreender o porquê desse sujeito chegar no 4º ano do Ensino Fundamental com vivências e experiências escolares prontas, limitadas, como também, como educandos “prontos”, ou seja, executores de ações didático-pedagógicas prontas para com os preceitos de formação docente, estabelecidas nos dias de hoje.

Nessa concepção, nos referimos ao sujeito com projeções pautadas na receptividade de suas aprendizagens sem se mover nesse universo de informações impostas a ele, com ensinamentos que direcionam habilidades já formatadas e divididas por disciplina e bimestre, com embasamento no currículo proposto, diga-se de passagem, “imposto”, para receber os conhecimentos escolares no viés engessado que sempre receberam.

Com isso, ações essenciais que os educandos precisam desenvolver como a leitura e interpretação de um ou diversos tipos de texto, se esvaziam e perdem a real significância, pois se desvinculam do contexto sócio - histórico dos estudantes. As conceptualizações serão percorridas no capítulo 2, sobre a formação crítico-humanizada dos educandos e a sua real importância de se pensar e fazer essas caracterizações já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que nos causa estranhamento, é que essas questões primordiais quase não são discutidas nos anos iniciais, de acordo com os levantamentos bibliográficos para com a construção processual desta pesquisa. Projetos estruturados de modo a levar o estudante a ser crítico nos anos iniciais? Formação humanizada? Não há quase materiais de discussão em pesquisas sobre essas questões, quando intensificamos estudos científicos para com a Revisão de Literatura, que veremos mais adiante!

Quando se fala nessa temática, em educação crítico-humanizada por exemplo, muito se pensa sobre a afetividade, ou então na própria formação docente para se viabilizar essas abordagens, conforme alguns educadores colocam em seus conceitos e visões de formação de suas práticas, que também iremos protagonizar no decorrer desta pesquisa. É perceptível então que, não se constituem preceitos essenciais no

que se refere às interpelações necessárias e emergentes nesse contexto! É muito mais além...

A afetividade é importante, mas leva muitos educadores a pensar numa concepção ingênua, como “A tríade do Unicórnio” na obra de Santos (2020) que dimensiona essa correlação à questão do Capitalismo/ Colonialismo / Patriarcado - temática elucidada em paralelo a essas reflexões, mediadas pela essencialidade abordada nesta pesquisa.

Entretanto, quando falamos sobre a Pedagogia de Projetos, sabemos exatamente da eficácia de se realizar um processo de construção de ações que nos levem a processar uma educação democrática e libertadora. Nesse sentido, não se tem idade ou fator determinante específico para atuar com uma educação progressista, pois o estudante vive e aprende as concepções que o meio lhes oferece, e só conseguiremos mudar esse paradigma que está posto, quando formarmos sujeitos para repensar novas culturas e construir novos comportamentos sociais, desde os primórdios de sua inserção na Educação Básica...

Convém ressaltar no início deste trabalho, que iremos mais além, pois de acordo com os pressupostos desta pesquisa, evidenciaremos uma análise de dados sobre os alfabéticos funcionais com análises do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) –, onde se identifica que o percentual de alfabéticos funcionais verificados no ano de 2018, aumenta conforme o ano de escolaridade em que se encontram.

Essa parcela significativa de estudantes brasileiros que demonstram uma compreensão limitada sobre leitura e escrita com temas do cotidiano, estão chegando no Ensino Superior com uma formação indevida, e o questionamento essencial sobre essa problemática é instigante, pois ao mesmo tempo que o educando avança no processo gradual de sua formação, sua incompreensão de mundo também aumenta ao ser analisada as questões cognitivas ao saber sistematizado com temas do cotidiano. E nos perguntamos: por quê?

Tal concepção se elucida diante deste percentual apresentado neste estudo por região brasileira, apresentada no gráfico que veremos no Capítulo 1 em nossos estudos. Dentro desse viés de reflexão, é alarmante e emergencial que pensemos em

ações significativas desde o ingresso do estudante no processo de escolarização, e não somente no 4º ano dos anos iniciais.

Apesar dessa metodologia pautada na Pedagogia de Projetos não ser algo novo, pois surgiu no final do século XIX com Dewey e outros autores que abordam essa temática, como seu discípulo Kilpatrick⁴, ainda nos deparamos com contextos educativos que se isolam do meio social, fragmentando cada vez mais as disciplinas, perpetuando a ideia de que a escola deve promover ações que conduzam a uma formação baseada em estímulo-resposta isoladas e sem contexto, levando o aluno apenas a reproduzir conceitos sem compreendê-los ou ressignificá-los. A vigência do legado da “Pedagogia Ativa” proposta por Dewey promove a ideia de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, e que a escola deve representar a vida presente baseada no reflexo tão vital como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1997, p. 56).

1.1 Quem foi William Heard Kilpatrick na perspectiva da atuação com projetos?

O filósofo e educador Kilpatrick (1871-1965) nasceu em White Plains, na Geórgia, Estados Unidos da América – (EUA). Graduou-se em Matemática e em 1908 mudou-se para Nova York iniciando o Doutorado no *Teachers College, Columbia University*, onde John Dewey era professor. Em 1918 publicou - “O Método de Projeto” abordando questões práticas sobre as concepções de Dewey, tornando Kilpatrick muito conhecido a partir dessa publicação.

Assim sendo, suas ideias baseavam-se na essencialidade do pensamento de Dewey, levando em conta a efetividade prática em que se transcorreu seus descritos, demonstrando conceitualmente como as crianças poderiam exercer atividades nos níveis físico, afetivo e intelectual.

⁴ William Heard Kilpatrick, matemático e físico dos EUA (1871-1965). Discípulo de Dewey, destacou-se principalmente pelo seu trabalho no "Método de Projetos." Para Kilpatrick, não basta a atenção, é necessário também a intenção, pois esta torna o educando agente que prepara e executa. O projeto consiste em atividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino. Por exemplo, através da construção de uma casinha de coelhos, podem ser ministrados vários ensinamentos: geometria, desenho, cálculo, história natural etc. (GOTARDE, 2019)

Kilpatrick trouxe excelentes contribuições na abordagem do ensino infantil, ademais, elencou a aprendizagem feita de forma global e sem segregação das disciplinas, com o ensino centralizado no estudante e não no professor. Em aspectos gerais na visão de projetos, destacou características como o trabalho em comunidade, os agrupamentos para a resolução dos desafios, as ações bem administradas por parte dos estudantes durante a aplicabilidade do projeto, e o educador passa a ser um conselheiro das ações, segundo Kilpatrick. Com isso, o professor atende solicitações, encaminha, estimula os educandos quando for necessário. Todas as ações pontuais do educador devem ser mediadas de modo a não inibir ou limitar as práticas dos educandos.

O que vemos nessas análises iniciais dos descritos de Kilpatrick, é um contexto de um modelo de ação necessária para o que se pretende nesta pesquisa, porém, não é uma receita a seguir. O que queremos é partir de uma referência inicial sem nos moldarmos aos estilos da época, como também não queremos nos adaptar a preceitos ideológicos, com base em um prospecto de projeto de reinvenção ao mundo contemporâneo dos dias atuais.

Nossa preocupação na essencialidade desta pesquisa é evidenciar um sistema educacional tradicional que não contribui para o modelo de sujeito que queremos hoje, pois não se forma sujeito para reproduzir as condições sócio-histórico de um sistema social vigente, como também não objetivamos formar sujeitos condicionados às mudanças de um sistema de mercado e adaptá-los a eles. Por outro lado, o que se busca é formar um sujeito que compreenda esse mundo em que está inserido, e se constitua num distanciamento necessário para compreender o que pode vir a ser transformado na coletividade e na individualidade, conforme veremos no decorrer desta pesquisa.

E ao falarmos em preceitos formativos, é perceptível que a prática do educador é visivelmente fundamental nessa concepção de formação, visto que, é no chão da sala de aula onde possivelmente teremos as respostas necessárias para o sujeito que devemos formar. Entretanto, em uma análise cíclica, é inaceitável as condições de formação docente mediante os modelos formativos que se apresentam, estruturando apenas protótipos de informações, sendo os educadores receptores teóricos.

Diante das prerrogativas aqui explicitadas, o que pretendemos é resgatar o aprendizado por meio da experiência, sem pensar em habilidades para com o formato de convicção mercantilista, ou visões surrealistas de uma nova concepção de sociedade. O que se pretende é resgatar preceitos éticos de sobrevivência, onde o conceito de multiculturalidade deve estar presente, em uma visão de mundo mais igualitária e menos competitiva, mais crítica e participativa social e politicamente, no inverso hegemônico dessa nulidade social coletiva que nos encontramos.

1.2 A visão de outros autores na concepção de uma educação necessária.

Diante dos arcabouços contextuais aqui explicitados, nos movemos também por preceitos que estimulam a nossa prática conforme as respostas que vamos recebendo no decorrer da nossa trajetória profissional. Portanto, alinhamos no decorrer desta pesquisa aspectos reflexivos fundamentais das práticas docentes na visão de Alarcão (2011), onde a mesma nos leva a conceituar premissas necessárias sobre a importância do professor reflexivo, onde o mesmo deve, nos moldes da conceituação de reflexão-ação, repensar suas estratégias e formas de ensinar, se reinventando a todo momento em sua conduta pois o mundo é e está em movimento.

Portanto, na visão de Alarcão, como contextualizar esse mundo que está posto mediado pela sociedade da informação, trazendo à tona no interior da escola moldes na conceituação da sociedade do conhecimento para que efetivamente, essa sociedade da informação se conduza à sociedade do conhecimento?

Como fazer acontecer esses pressupostos? Como transcorrer elementos importantes para que a complexidade da ação / reflexão / ação se mova de forma intermitente, ocasionando distanciamentos de nossas práticas, reconduzindo-nos a elas com um olhar procedente e diferenciado da reflexão anterior, para que possamos refletir sobre elas e atuar novamente se reinventando num prospecto de paradigma processual incansável?

São questionamentos que podem e devem ocorrer nos espaços escolares em sua coletividade e não individualmente, como nos propõe Alarcão (2011) - e veremos isso mais adiante no decorrer desta pesquisa com maior profundidade. Com isso,

iremos compreender veementemente que a essência do trabalho moldada na Pedagogia de Projetos dentro da concepção deweyana, nos fará perceber a ótica de seus reflexos significativos nas tratativas com estudantes de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental - “público-alvo desta pesquisa”.

Veremos conceptualmente também que essa discussão nos espaços escolares sobre as nossas práticas, podem vir a ter diretrizes nos preceitos da interlocução da construção de um currículo mais amplo como estamos direcionando nos moldes desse trabalho. Ao aprofundarmos as proposições de Giroux (1997) iremos nos direcionar para a elegibilidade do verdadeiro papel docente nas instituições escolares.

O autor nos leva a ponderar de forma significativa, a problemática referente aos cursos de formação acadêmica para a iniciação à docência, visto que a estrutura formativa se processa continuamente nos arquétipos de um currículo oculto, com técnicas prontas, no viés de uma proposta ideológica que deve ser seguida e reproduzida por todos. Segundo o autor, buscar instrumentos críticos com o intuito de desnudar essa realidade sócio – histórica que nos é imposta, é essencial para o desmantelamento de práticas sociais prejudiciais.

Em análise, ao exposto, se faz necessário pontuar reflexões assertivas dessas questões sob a visão do autor alinhada a questões reflexivas de outros autores, bem como a intencionalidade real a que todos nós vivemos como sujeitos atuantes em sala de aula. Pois que, se ver e se perceber como objeto dessa causalidade, e ao mesmo tempo, questioná-la e intervi-la é, e sempre será nosso papel como docentes atuantes em sala de aula.

Em síntese, as práticas docentes de um educador no viés de atuação crítico-humanizada é o que pretendemos enfatizar no transcorrer desta pesquisa qualitativa, sempre estruturando práticas em uma concepção com base nas ações de projetos e sua real significância nos reflexos de vida e realidade sócio – histórica dos nossos estudantes.

Veremos que essas ações eternizam conceitos epistemológicos na visão dos educandos, onde aprender pela experiência perpassa e transpassa toda e qualquer

visão de práticas significativas por parte desses sujeitos, que nos modificam e se renovam a si próprios constantemente.

Marcas? Legado? Não. Levamos todos, apenas a consciência de que, por onde passarmos, sempre daremos o melhor de nós mesmos nessa coletividade que nos acompanha e cresce nos preceitos da dialética dimensionada por Freire (2007).

E no que se refere à essa inter-relação, nos moldamos diante das nossas falhas para que sejamos reconduzidos ao processo de atuar e refletir em prol de uma práxis que se reinventa, se reestrutura e transforma a realidade, para que se possa dar voz a um grupo que na maioria das vezes são advertidos a se calar e se entrelaçar num prospecto gnosiológico de uma pedagogia vertical, de ordem classista.

Tais pressupostos implementam ainda mais esse processo de análise reflexiva das práticas docentes, onde Freire (1996, p. 12) reitera em outros descritos que veremos a seguir

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

No contexto dessa reflexão que nos identificamos e percebemos como seres aprendentes, pois não há saber mais ou saber menos, todos estamos interligados nesse processo cognitivo que alinha pensamentos e compreensões sobre o que existe, para que seja revisto e questionado, moldando os parâmetros de uma realidade que se considera como padrão social, mas que é inacabada e por isso, sujeita às mudanças.

E quem são os agentes de mudança deste prospecto social? O sujeito? A que universo sócio – histórico esse sujeito se vê como pertencente? Qual o seu papel nos trâmites sociais da vida, do meio que o cerca? Esse sujeito realmente se vê?

O docente nessa perspectiva reflexiva, pode e deve se distanciar também do seu contexto, para que não somente veja o estudante nesse distanciamento de busca reflexo-ativa, pois suas conjecturas, vivências e contextos sociais a que estão inseridos influenciam toda a sua prática e seu papel atuante no interior da escola...

Em análise acima, faremos um aprofundamento dessas tratativas em um capítulo desta pesquisa, com ênfase em três obras de Paulo Freire:

- A importância do ato de ler (1982);
- Pedagogia da Esperança. O reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992);
- Educação e Mudança (2007).

A partir da análise desse núcleo de pensamento alinhada a essas 3 obras, iremos fundamentar questões essenciais com base na Pedagogia de Projetos pautada numa formação crítico humanizada do sujeito, e concomitante a isso, a essencialidade da formação docente nos moldes e práticas necessárias para se pensar e criar propostas de ensino mediadas por um currículo crítico.

Dando embasamentos ainda maiores na concepção da formação docente traremos reflexões precisas pelo viés de Silva (2005), que propõe uma visão curricular nos moldes do multiculturalismo, com percepções identitárias de uma sociedade que não é única, e sim diversa, mas que se interliga e correlaciona em múltiplas facetas, sendo a escola o elemento essencial nessa perceptividade, promovendo uma cultura de trabalho com um currículo proposto nessas dimensões.

Adentramos em nossos estudos com fundamentos bibliográficos estruturados por uma revisão de literatura essencial e necessária para o prosseguimento desta pesquisa.

E veremos em cada aspecto e direção a essencialidade de práticas emergentes que precisam invadir os espaços das salas de aula, para que, de estudantes receptivos e passivos, que recebem informações e devolvem reproduções, passamos a ter educandos que interpõem criticamente ao que é ensinado, que buscam, mediam, discutem e interajam conceitos e formas determinantes, transformando-os em conhecimentos internalizados com projeções de novas culturas e pensamentos, novas condutas e vivências mais humanizadas, frutos dessas inter-relações.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Sob a ótica da Pedagogia de Projetos, esta pesquisa enuncia-se no viés da seguinte hipótese:

- Refletindo sobre o hoje, quando nos debruçamos sobre a escola nos deparamos com uma instituição ainda tradicional, distantes de uma perspectiva humanizadora, o que têm dificultado ou mesmo impedido, uma educação evidenciada por aprendizagens significativas. Contudo, ou as inovações curriculares são assumidas pelos sistemas de ensino em sua amplitude, ou elas acabam não acontecendo.

Problema:

Transformações na prática pedagógica, seguramente, envolvem mudanças nas concepções basilares do professor e têm implicações no currículo, na avaliação e na organização escolar. Desta forma, qualquer experiência deve estar inserida em uma proposta pedagógica consistente, que possa nortear visões amplas sob a forma de se conduzir conceitos epistemológicos que transversalize a formação do sujeito crítico e autônomo. Na configuração da escola tradicional, o professor, em geral, tem como função transmitir o maior número de informações, em um menor tempo possível, ou seja, quando transmite uma informação e o aluno a memoriza, julga-se que ocorre o aprendizado.

Na perspectiva deste estudo, não bastam somente mudanças curriculares, escolas bem estruturadas, com modernas tecnologias, entre outros elementos, se o professor, que é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, não estiver formado para atuar em um novo contexto escolar. Ainda que no discurso pedagógico atual o objetivo do ensino seja a formação de alunos atuantes, autônomos, conscientes e participativos, a inquietação maior do sistema educacional e, conseqüentemente, dos professores está centrada na transmissão de conteúdos prontos, não admitindo aberturas às discussões sobre o desenvolvimento das disciplinas, pois isso significaria perda de tempo e o não cumprimento do programa ao final do ano escolar. Assim, questionamos: a Pedagogia de Projetos é capaz de ensejar uma prática

docente crítica humanizada voltada aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

A respeito do objetivo geral, evidencia-se:

Discutir o processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas docentes humanizadoras, que ressignifiquem a pedagogia de projetos, como forma de superar o senso comum pedagógico, ampliando a visão de currículo e socializando o saber científico ao contexto sócio - histórico dos estudantes.

Nas análises dos objetivos específicos, procuramos:

- Investigar as práticas docentes de que se valem professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública do município de Guarujá;
- Desenvolver ações mediadas pela Pedagogia de Projetos, como forma de ressignificar a aprendizagem de estudantes com defasagens na aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Contribuir na construção de um projeto de intervenção ontológico-reverso, no viés de um currículo proximal, direcionado pela reflexão de práticas ativas, que dialoguem com e nas dificuldades dos estudantes e docentes.

Diante das proposições acima, trilhamos caminhos nas conceituações de uma pesquisa-intervenção, qualitativa e bibliográfica com parâmetros documentais do Projeto Político-Pedagógico da escola em análise, bem como, um diário de bordo com registros de acompanhamento do professor pesquisador da turma de 4º ano dos anos iniciais, que é o público-alvo da presente investigação.

Com as diretrizes do professor pesquisador, foi proposto um questionário semiestruturado direcionado por meio do Grupo Focal, mediante pontualidades referenciais de Gatti (2005), com a participação de seis professores do 1º, 2º, 4º e 5º anos, em conjunto com um moderador (Psicopedagogo da Rede Municipal de Ensino de Guarujá).

O convite à profissional da Secretaria Municipal de Educação ocorreu pois a mesma já acompanha por alguns anos em parceria com os educadores, todos os alunos com defasagens apresentadas na escola em que estamos direcionando a

pesquisa. Tendo em vista as especificidades acima mencionadas, a Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino de Guarujá trabalha em conjunto com a Psicóloga e outros psicopedagogos propondo elucidar caminhos para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

O papel da psicopedagoga convidada dentro do ambiente escolar, em parceria com a psicóloga, a equipe gestora da escola, docentes e as famílias, é fazer um processo de triagem com os educandos, mediante relatório apresentado pelo professor, que se enuncia num processo de apontamento das defasagens apresentadas por alguns dos estudantes.

Entretanto, o convite não foi por esses entremeios, pois que, a turma de 4º ano dos anos iniciais, possui alguns estudantes com esse formato de atendimento de anos anteriores, contudo, o professor pesquisador utilizou-se de alguns desses apontamentos, apenas como ponto de partida para reconhecimento desses registros.

Em face dessas observações, estaremos citando no processo do percurso metodológico todos os entraves apresentados nas defasagens dessa turma como um todo, na perspectiva de uma formação que se espera desses educandos, para com o que existia anteriormente.

Pontos importantes sobre a seletiva dos profissionais:

- Com relação ao três professores dos 1º anos e o docente do 2º ano, há uma preocupação essencial em se fundamentar discussões sobre a prática com o modelo de projetos, segundo a visão de Kilpatrick e Dewey, para que possa vir a despertar nos educadores, ações proativas de questionamentos e problematizações do contexto sócio-histórico dos estudantes, comprovando e levando-os a refletir sobre a viabilidade de se direcionar a essência dessas práticas com estudantes menores, pois os mesmos acreditam que, por serem “estudantes dos anos iniciais”, seria inviável dimensionar uma prática nos moldes como a Pedagogia de Projetos;
- Aos docentes dos 5º anos, levá-los a repensar as ações com projetos, sem intenções centralizadoras e com foco maior em avaliações externas, pois os

mesmos são “absorvidos” com esse paradigma de treinar os estudantes com habilidades para aumentar os resultados de avaliações externas, tendo como parâmetro avaliador dos sistemas de ensino o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso, levar o conceito de reflexão, e criar ações com o método de projetos pode vir a ter resultados positivos em qualquer instância de ações que a escola estiver comprometida.

Outrossim, daremos prosseguimento a esta pesquisa, dimensionando e elencando trabalhos comprovadamente científicos nos moldes da essência do trabalho com projetos, trazendo à tona, abordagens significativas nas prerrogativas do currículo estruturado por projetos, emoldurado nos preceitos formativos das práticas docentes, vislumbrando a formação crítico-humanizada do sujeito aprendiz. Elencando dessa forma, fundamentações positivas com base na essência dessa pesquisa, nos levando a compreender a dimensionalidade dessas práticas.

Em prévia a essas análises, salientamos a dificuldade no que se refere ao levantamento de materiais de estudos com base na pedagogia de projetos dos anos iniciais, o que nos leva a crer a importância na implantação deste trabalho, mediado por um “alerta necessário” aos pesquisadores, para que se tenha um olhar para com os estudantes dessa faixa etária, onde possamos vir a multiplicar as bases desses estudos, projetando mudanças significativas desse segmento...

REVISÃO DA LITERATURA

Diante das reflexões expostas até o presente momento na condução deste trabalho, traçamos diretrizes protagonizadas nas experiências com pesquisas científicas de Dissertações e Teses, consolidadas entre os anos de 2018 a 2020, com temáticas que referenciam a essência do trabalho em andamento, e formatam ideias autorais que perpassam todo o objeto de pesquisa aqui elucidado, mostrando caminhos já trilhados em consonância com os quais percorremos, para elucidar práticas moldadas na Pedagogia de Projetos.

O trabalho aqui exposto dimensionado pelas fontes bibliográficas consultadas - fontes secundárias, evidenciadas por meio de dissertações e teses de 2018 a 2020,

protagonizou-se por consultas direcionadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

As informações pesquisadas na BDTD, possui vasto material conceitual, sendo estruturada por 126 Instituições de Ensino e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em consonância com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC).

As Dissertações pesquisadas, seguiram um organograma de percurso nos anos de 2018, 2019 e 2020 com descritores de eixos temáticos para a pesquisa, realizados da seguinte forma:

- Pedagogia de Projetos;
- Prática Docente;
- Formação crítico humanizada

De acordo com o organograma acima, iniciaremos conceitualmente com a palavra-chave Pedagogia de Projetos, elencando Dissertações que comprovem a eficácia da temática apresentada nessa pesquisa.

Nesse sentido, a partir das consultas na Biblioteca Digital, denotaram-se pouco mais de 600 resultados, apresentando poucos trabalhos sob o eixo dos anos iniciais nas conjecturas estruturadas na Pedagogia de Projetos. Elucidou-se quatro descritos do ano de 2018, onde apenas uma dessas análises aproximam-se com enfoque primordial aos estudos e reflexões aqui explicitados. No ano de 2019, das dez produções apresentadas, duas nos servirão para nortear “pegadas significativas” ao contexto aqui exposto.

E, diante das 7 pesquisas refletidas do ano de 2020, apenas uma temática será discutida como embasamento do trabalho de pesquisa em andamento, o que norteará caminhos significativos mediante embasamentos de pesquisas realizadas com base em práticas que promoveram êxito no método de trabalho com Projetos.

Conforme as estatísticas conceituais, totalizou-se quatro mapeamentos bibliográficos que me serviram de embasamento aos estudos provenientes da Pedagogia de Projetos e da importância do trabalho com Projetos, especificamente.

É o que veremos na tabela a seguir...

Quadro 1: Resultados de busca: Dissertações - Pedagogia de Projetos

Escopo	Autor	Título	Instituição/Ano de Publicação
1	HILLE, Malaica	Pedagogia de Projetos: Uma investigação sobre o Ensino e a Aprendizagem de Matemática nos anos iniciais.	Universidade Federal de Santa Catarina 2018
2	AGLIARDI, Lilian Barcella	A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar <i>com</i> Produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2019
3	TOLEDO, Mayra Almeida	Pedagogia de Projetos: Processos Formativos na parceria entre Educação formal e não-formal.	Universidade do Oeste Paulista, 2019
4	LACERDA, Elaine Silva	Implantação e Desenvolvimento de Projetos no Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2020.

Fonte: Produzida pela autora a partir dos dados retirados da BDTD, 2021

Segue posteriormente, análises minuciosas sobre as dissertações supracitadas na tabela, justificando a relevância de alguns temas abordados em segmentos da Educação pela qual a pesquisa em que iremos direcionar dimensiona aspectos que podem parecer pouco relevantes em alguns momentos, mas são estritamente significativos.

Entretanto, é perfeitamente justificável que se apresente modulado por certos aspectos dos estudos, pois que, a forte argumentação que trilhamos em nossas práticas de sala de aula é que, a Pedagogia de Projetos é um caminho proposto para se erradicar boa parte, ou quase toda ela das questões relacionadas às defasagens apresentadas por nossos estudantes em qualquer segmento ou modalidade de ensino, sendo de total importância argumentar e propor práticas pedagógicas de excelência, permeadas pela temática exposta, bem como a importância do trabalho com Projetos, por ter real significado em toda e qualquer etapa de ensino.

É fundamental que se promova uma reflexão pontual de que não adianta apenas promover o sucesso por meio da Pedagogia de Projetos em turma de 4º ano dos anos iniciais, mas de se criar uma ponte analítica nessa inter-relação do prosseguimento desta pesquisa, em segmentos ou modalidades anteriores e posteriores à práticas que restaurem o verdadeiro papel da educação, promovendo uma proposta de aprendizagem significativa, contextualizada e estruturada em preceitos conceituais de um currículo que promova o desenvolvimento de uma sociedade mediada por novos saberes e novas culturas, pois essa é a real intenção da educação.

Hernández (1998), fundamental ao embasamento teórico da pesquisa, aponta as ações com projetos, em geral, como prazerosas e significativas, na linha de pensamento de Dewey e Kilpatrick, portanto, nos movimentos metodológicos, buscamos demonstrar o grau de importância das práticas baseadas na Pedagogia de Projetos, como fonte transformadora e valorativa em amplos aspectos do ensino, em sua essencialidade, mas não o único caminho a percorrer para transpor conceitos de disciplinas segregadas e ações descontextualizadas.

Dentro dessa ótica, fomos às análises das pesquisas aqui apresentadas, iniciando a primeira base temática de forma assertiva quanto a sua viabilidade conceitual na trajetória de trabalho com projetos, pois elucidou-nos concepções moldadas na concretude dos aspectos formativos direcionados nesta pesquisa em âmbitos iniciais.

Acreditamos que possam existir vários caminhos pela qual uma aprendizagem significativa que seja estruturada não somente pela Pedagogia de Projetos, fruto desta pesquisa em andamento, possa vir a ter êxito, mas que, de acordo com as experiências vividas em sala de aula, a forte crença que perpassa pelas indagações da pesquisadora que vos fala, persiste em reiterar que, todo e qualquer caminho para se chegar ao currículo e suas diversas maneiras de aproximá-lo das vivências de nossas crianças, se perpetue em temáticas que se aproximam da essência / objeto do teor dessa pesquisa, ou seja, o trabalho com Projetos.

Em análise inicial, temos a pesquisa **“Pedagogia de Projetos: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais”** – da autoria de Malaica Hille (2018). A autora busca analisar como a Pedagogia de

Projetos é utilizada nos anos iniciais, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental, evidenciando como os conteúdos matemáticos podem vir a se desenvolver por meio de um projeto desenvolvido com a turma, abordando autores como Hernández (1998) – e Nogueira, trazendo à tona a importância de se trabalhar com essa temática.

Por meio de uma abordagem documental, observações em sala de aula e entrevista com a professora, a pesquisadora constatou nesse processo que a forma como a docente analisada direciona suas práticas com a turma pesquisada, não se protagoniza pela Pedagogia de Projetos, conforme a abordagem do referencial teórico permeado pela análise investigativa em consonância com as práticas de sala de aula na turma supracitada.

Nesse sentido, a pesquisadora constatou que a professora da sala direciona ações diversificadas e significativas, levando o educando a se perceber como coadjuvante em todo o caminho percorrido, sentindo-se parte do conhecimento construído em parceria com o professor nesse processo, porém sem dimensionar etapas provenientes do que é realmente proposto na Pedagogia de Projetos.

A análise feita pela pesquisadora foi minuciosa no sentido de que a professora pesquisada não realiza temáticas transdisciplinares, entretanto, a docente direciona “Projetos de Ensino” relacionados bem mais aos conteúdos, deixando de lado as práticas, mas com ações planejadas conforme a concepção de ideia de “Projeto” como bem coloca o autor Kilpatrick (1871-1965).

Segundo a responsável pela temática, sua pesquisa pode servir como base para novos estudos à Pedagogia de Projetos nos anos iniciais, sendo de grande valia a ação investigativa para possíveis contribuições dessa temática correlacionada aos anos finais do Ensino Fundamental.

A abordagem feita pela pesquisadora é realmente de grande valia, entretanto, apesar de se tratar de uma ação investigativa, o que a autora bem coloca no tema da sua dissertação, acreditamos que se poderia ir mais além da proposta enunciada, encorajando a educadora a direcionar para essa tratativa em específico, pois a docente em análise, já direciona práticas com projetos de ensino planejados, o que seria de grande relevância potencializar uma investigação mediada por uma condução final a

prática, promovendo uma pesquisa menos teórica, contrapondo assim a ideia de se promover apenas um “olhar” do pesquisador conclusivo que se traduz apenas para uma proposta evidentemente discursiva, sem o contraponto da prática efetiva.

Seguindo com as tratativas de análise conceitual, daremos continuidade com o tema **“A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar COM Produzindo Geografias menores no ciclo de alfabetização”** – autora Agliardi (2019). A autora citada, propõe essa pesquisa pois considera preocupante a ausência de práticas pedagógicas da disciplina de Geografia nos anos iniciais, visto que a maior preocupação dos professores é a alfabetização dos alunos nesse segmento (sistematização da leitura e da escrita).

A mesma reforça que o maior direcionamento nesse segmento seriam as diretrizes dadas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – programa do Governo Federal que ainda estava em evidência naquele período. Diante dessa problemática a autora objetivou em sua pesquisa um trabalho focado na Pedagogia de Projetos com enfoque na produção de geografias menores em conjunto com as professoras do segmento de alfabetização.

Por meio de uma pesquisa documental nos cadernos de formação docente do PNAIC, bem como a formação do grupo de pesquisa “com”, além de análises essenciais nos planejamentos e portfólios docentes, mediado por encontros formativos - discussões fundamentais sobre as vivências do grupo, e ensaios pedagógicos – bricolagem, por meio de tratativas de ação abertas, caminhou-se para uma proposta que gerou movimento, expectativas, busca e reinvenção curricular constante com práticas de roteiros de viagem entrelaçando a ideia de imagem e pensamento e vice-versa...

Essa pesquisa dimensionou aspectos importantes sobre a Pedagogia de Projetos em consonância com as análises do cotidiano, promovendo possibilidades práticas de introduzir geografias menores no processo de ensinar e aprender, com interações bem significativas entre educadores e educandos, criando assim um paralelo entre os materiais do PNAIC e práticas proativas por parte dos docentes e alunos. Dessa forma, temáticas de viagem entraram em ação, colocando alunos e professores em movimento...

Acreditamos que a autora ressignificou em todo o seu processo de pesquisa, ações marcantes por parte dos educadores no ensino de Geografia. A proposta do PNAIC promovida por políticas públicas de alfabetização reforçou a preocupação da maioria dos educadores em empreender práticas de ensino focadas isoladamente na alfabetização, colocando em evidência o que a própria autora da Dissertação reforça de forma preocupante a todo instante, servindo como teia de discussão nos encontros de formação com os docentes – público-alvo do processo da realização da pesquisa.

O que podemos perceber na abordagem da pesquisadora, é que não se pode minimizar a prática de outras disciplinas, e sim evidenciar a ideia de que todas elas se entrelaçam, conversam e se dimensionam, estruturando bases sólidas e significativas nas diversas formas de ensinar e aprender. A Pedagogia de Projetos propõe essa visão, pois não se pode isolar ou fragmentar o ensino.

Assim sendo, Morin nos propõe a emergência em se pensar de forma ampla, global, nos dizendo que

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto do qual se enuncia (MORIN, 2000, p. 36).

Em vista disso, aprendizagens contextualizadas levam os alunos e professores a transpor o ensino de Geografia, entrelaçando-se em ideias e práticas que promovam o ensino em sua amplitude. Morin nos evidencia que se as instituições escolares se desconectam do contexto sócio - histórico do sujeito, descontextualiza-se do sentido.

E o que seria esse conceito acima? Acreditamos que desconectar práticas educativas do meio em que vivemos, é simplesmente não dar vida a real propositura de se viver em sociedade, pois somos seres em constante movimento, num processo de avanços culturais que não há retrocessos, pois que, se somos produtores e construtores da nossa história, não podemos negar que somos feitos para e pela cultura...

Caminhando por essas reflexões, a temática analisada na Dissertação a seguir refere-se a **“Pedagogia de Projetos: Processos Formativos na Parceria entre Educação Formal e Não-Formal”** de autoria da Mayra Almeida Toledo (2019). Essa

pesquisa propõe um estudo sobre cultura e aprendizado permeado pela busca de soluções mediadas pelo estudante nas questões sociais e cotidianas.

Sendo assim, a autora objetiva o auxílio às comunidades carentes por meio de projetos sociais direcionados pelos próprios educandos (desenvolvimento sustentável) em parceria com organizações sociais como um projeto chamado **Broto Verde** da região em que a escola é situada. Essa Associação trilha trajetórias socioambientais, em consonância com auxílio às comunidades com baixo poder econômico, pontapé inicial para um trabalho focado na Pedagogia de Projetos entre a educação formal e não formal.

A ênfase na pesquisa trata-se de propor um trabalho mediado pela prática com projetos com o intuito de auxiliar a aprendizagem dos estudantes na resolução de questões sobre o meio ambiente e educação ambiental, pautando-se pelos temas transversais, além de objetivar o protagonismo dos alunos frente às questões sociais, sendo essa prática fundamentalmente significativa para a formação dos educandos, contextualizando ações formadoras e humanas.

A pesquisadora concluiu que é de fundamental importância o envolvimento da equipe gestora na parceria entre educação formal e não-formal para que se efetive um trabalho significativo.

Além dessa constatação, torna-se perceptível em seus descritores a valoração do trabalho proposto com projetos, visto que, todas as vivências processadas pelos alunos no decorrer das análises, promoveu o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos educandos, com diretrizes e estratégias de grande relevância, desde visitas feitas na Associação e Estação Ecológica, até a objetivação à criação de uma horta social.

Partimos então para a pesquisa seguinte, cujo tema é “**Implantação e Desenvolvimento de Projetos no ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo**” direcionada pela autora Elaine Silva Lacerda (2020).

Basicamente, esse estudo busca elucidar o trabalho com a Pedagogia de Projetos na Prefeitura do Município de São Paulo, onde o público-alvo são alunos dos 4º e 5º anos, com intuito de minimizar a passagem dessas turmas dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Muitas questões dessa pesquisa foram levadas em conta, bem como centrar o ensino na criança e sua realidade, o dinamismo do diálogo entre as áreas de ensino, focalizado entre teoria e prática, moldando nas ideias de Kilpatrick, discípulo de Dewey. A metodologia de trabalho de projeto foi proposta por Kilpatrick, em 1918, no seu artigo intitulado "*The project method*", com o intuito de constituir um método de ensino e de aprendizagem alternativo a um ensino abstrato e transmissivo, desligado dos interesses e das necessidades dos alunos (KILPATRICK, 2006).

Todas essas ações com projetos, foram mediadas por meio do Programa Mais Educação, onde através de pesquisa documental, entrevista e questionários com alguns docentes e coordenadores pedagógicos, além do acompanhamento das ações do Projeto, foi percebido pela pesquisadora que havia algumas deficiências no método, não garantindo maior eficácia nas ações...

Entre a definição da estrutura do projeto, a transposição entre as disciplinas e à docência compartilhada, notou-se vasto distanciamento da verdadeira essência do trabalho focado na Pedagogia de Projetos, onde o docente estava sempre em evidência, além da preocupação primordial em se direcionar o Currículo do Município, sendo o aluno o sujeito mais passivo, executando ações propostas pelos docentes.

A pesquisadora enfatiza a falta de estrutura na Docência Compartilhada, sendo um grande desafio para os educadores, por conta de logísticas de encontros, horários e a própria forma como o educador está acostumado a conduzir.

A pesquisadora reitera sobre a questão de uma política pública como essa de se acoplar um Programa (Mais Educação) ao trabalho com projetos, bem como a visão limitada de muitos coordenadores pedagógicos com relação à essência da Pedagogia de Projetos, bem como a falta de formação aos professores, para que a intencionalidade do que se pretende cumprir, se efetive na prática.

Nesse sentido, a mesma conclui que a tese não se efetiva de forma positiva, apesar de ser uma temática bastante relevante, pois a Pedagogia de Projetos, sendo protagonizada por diretrizes entre os anos iniciais e finais, dialoga para a formação do sujeito em sua plenitude e pode vir a ser a válvula propulsora para essa transição e preparo dos alunos nos sistemas de ensino.

Em análises particulares, seria uma política educacional de investimentos com proposituras fantásticas, se municípios adotassem uma estrutura de formação dos gestores e docentes com enfoque nessas diretrizes...

Em continuidade ao processo de investigação do método da Pedagogia de Projetos, foram feitas consultas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática supracitada, com levantamento de descritores das teses que aqui serão destacadas, entre 2018, 2019 e 2020.

Dentro dessa ótica, novamente nos deparamos com poucas bases científicas no que se refere aos estudos com estudantes dos anos iniciais. Entretanto, elencou-se 5 teses do ano de 2018, sendo viável analisar os estudos de 2 teses do ano recorrente, sendo também otimizada 5 teses do ano subsequente, porém sendo considerada apenas 1 tese de 2019. E por fim, das 7 teses de 2020, apenas duas teses serviram de base, porém, todas aqui expostas, extremamente significativas para a condução do meu trabalho.

Na aba “pesquisa” da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi direcionado apenas a temática de investigação em sentido amplo e de forma ascendente com a seguinte descrição: “Trabalho com Projetos no Ensino Fundamental”, totalizando pouco mais de 650 resultados (propensões maiores ao Ensino Fundamental II) - entre teses e dissertações com amplitudes descritas além do contexto analisado.

Segue abaixo as temáticas explicitadas na tabela 2, elementos essenciais para nortear o percurso dessa pesquisa...

Quadro 2: Resultados de busca: Teses - Pedagogia de Projetos

Escopo	Autor	Título	Instituição / Ano da Publicação
1	RIGHI, Marcia Medianeira Toniasso	Metodologia de Projetos e a Formação Continuada de Professores: Uma experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2018
2	ALDA, Lucía Silveira	Metodologias (cri) ativas na escola A multiplicidade da aprendizagem	Universidade Federal de Pelotas

		da Língua Inglesa baseada em Projetos.	2018
3	SANTIAGO, Maria Elizabete Villela	Tecnologias Digitais e Multiletramentos: Projetos On-line no Processo de Internacionalização do Ensino de Inglês na Educação Básica em Contexto Brasileiro	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais 2019
4	SANTOS, Verônica Gomes dos	Contribuições da Aprendizagem Criativa, Aprendizagem Significativa e do Ensino por Investigação para a formação Integral das Crianças no Ensino Público	Universidade Estadual de Campinas. 2020
5	VIVALDI, Flávia Maria de Campos	A Função Social da Escola: A Implantação de um Projeto Institucional para a Convivência Ética	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas 2020

Fonte: Produzida pela autora a partir dos dados retirados da BDTD, 2021

Iniciando a análise das teses tendo como base a Pedagogia de Projetos, a pesquisa “**Metodologia de Projetos e a formação continuada de professores: uma experiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**” – realizada por Márcia Medianeira Toniasso Righi (2018); sua pesquisa objetivou investigar como a metodologia de projetos pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise da pesquisa foi realizada em duas escolas – uma Municipal e outra Estadual, da mesma região, onde por meio de coleta de dados e análise de resultados a autora pôde constituir práticas com oficinas pedagógicas.

Mediando ações de ordem acadêmica por meio de um questionário semiestruturado com questões abertas e estudo de casos, os resultados da coleta de dados permitiu que se criassem essas oficinas em conjunto com os professores, com a temática – Metodologia de Projetos (criação, desenvolvimento e aplicação), Manuseio da Lousa Digital, tendo como recurso explorar o programa *Windows Move Maker*.

Em todo o desenvolvimento da pesquisa, foram criados projetos pelos professores e alunos, sendo protagonizados três projetos no decorrer do ano letivo, apresentando resultados para toda a comunidade escolar.

O que se constatou pela autora nesse processo de pesquisa é que o trabalho com projetos direcionados por ferramentas pedagógicas e tecnológicas, foi de grande relevância para os professores, que puderam ressignificar suas práticas, auxiliando no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, tornando as aulas mais significativas para todos os educandos...

Propondo em sua pesquisa, uma prática de mudança de hábitos alimentares nos alunos, a autora reitera a importância dessa temática para, além de refletir sobre a mudança de conduta na prática dos professores, bem como a forma como os mesmos passaram a associar os conteúdos com a prática de projetos e a utilizar com mais frequência as ferramentas tecnológicas.

Todas as questões apresentadas pela autora, torna ainda mais perceptível a importância do pesquisador na escola, o que nos faz repensar a relevância do gestor pedagógico na instituição escolar, que pode e deve não só rever conceitos de formação dos professores, mas ter em mente que a ótica das formações docentes ocorridas nos dias de hoje, pautam-se em seguir documentos que levam também o educador a reproduzir conceitos e dialéticas prontas, e por isso iremos propor mais adiante um projeto de intervenção na ação pedagógica ontológico-reversa de modo que o educador projete ações consideráveis sob a ótica da visão teórica, mediada por reflexões coletivas, conceituando meios e formas específicas de atuar em sala de aula, sem receitas prontas ou discussões tendenciosas, e a dinâmica da ação com projetos pode vir a ser o conceito chave, em linhagens mais amplas.

A pesquisa subsequente com o tema “**Metodologias (cri) ativas na escola A multiplicidade da aprendizagem da Língua Inglesa baseada em Projetos**” – da autora Lucía Silveira Alda – (2018) conduz essa temática fazendo uma breve reflexão de se repensar as práticas didático-metodológicas do ensino da língua inglesa nas escolas públicas.

A pesquisadora faz uma crítica relevante sobre a supervalorização de avaliações padronizadas, a heterogeneidade dos grupos de educandos cada vez mais presente

nas escolas e a falta de recursos tecnológicos para as práticas de ensino, o que se coloca em evidência grande parte do fracasso escolar presente na disciplina supracitada.

Com isso, a pesquisa direciona para um trabalho investigativo e colaborativo na aprendizagem por projetos, objetivando minimizar essas questões e analisar os efeitos positivos mediados pela Pedagogia de Projetos nas aulas de língua inglesa, cuja finalidade era planejar, produzir e desenvolver a construção de um produto audiovisual, mediado por uma narrativa de um curta metragem feito e editado pelos alunos.

Com base na observação dos dados coletados, bem como, no processo de entrevistas semiestruturadas - questionários, a pesquisadora considerou de grande relevância essa metodologia ativa, onde os alunos ansiavam em todo o processo por atividades práticas de forma colaborativa.

No decorrer da pesquisa, sua narrativa expõe todos os pressupostos adquiridos pelas experiências vividas, bem como a proatividade dos educandos mediante os desafios apresentados para a produção final de um curta metragem. Práticas essas, que proporcionaram aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida dos aprendizes.

A pesquisadora concluiu que, as ações pautadas nas práticas comunicativas da língua, colocando em evidência a produção oral e escrita em diversos contextos partindo da metodologia pautada na Pedagogia de Projetos, protagonizou-se como uma alternativa positiva para a promoção da aprendizagem eficiente e sustentável.

Em contínuo processo dos estudos bibliográficos, prosseguimos para a tese seguinte, cuja temática **“Tecnologias Digitais e Multiletramentos: Projetos On-line no Processo de Internacionalização do Ensino de Inglês na Educação Básica em Contexto Brasileiro”** da autoria de Maria Elizabete Villela Santiago (2019)

A pesquisa supracitada, direcionada como estudo de caso, aborda a metodologia da Pedagogia de Projetos, onde a autora visa uma preocupação de se trabalhar a língua inglesa de forma significativa, pois que, na maioria das escolas brasileiras, a conduta desse processo ainda é muito enraizada nos preceitos tradicionais.

Com isso, a necessidade de ressignificar os diversos contextos da sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem da LI - Língua Inglesa, em uma escola pública de Minas Gerais com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, procurou-se proporcionar um trabalho diferenciado, onde os alunos foram autores de suas práticas.

Objetivando investigar a utilização do ambiente *e-pals* - ferramenta gratuita com turmas de 6º ano em consonância com a prática da Pedagogia de Multiletramentos, a pesquisadora buscou direcionar os alunos por meio de ferramentas tecnológicas, utilizando-se do trabalho sobre o gênero pôster, incluindo a construção de textos multimodais, tendo nesse processo mediado pela pesquisadora (professora), um trabalho colaborativo pautado por uma aprendizagem ativa, bem como a utilização de *hardwares e softwares* para a construção do produto e a gramática do design visual (na língua aqui proposta).

Todo esse processo conduzido pela autora da pesquisa em conjunto com as turmas de 6º ano, desde o uso das ferramentas tecnológicas de construção colaborativa do pôster, até a mediação entre seus grupos como prática da língua inglesa, proporcionou aos alunos construir seu produto se utilizando de meios tecnológicos para com o trabalho com a Língua Inglesa em diversos contextos.

Nessas interações reais entre os grupos, oportunizou-se a operacionalização do ensino da língua Inglesa de forma a levar o aluno a ser o construtor desse processo de entendimento da língua, internalizando diversas aprendizagens no processo de aquisição do saber...

Partimos agora para a tese com o tema **“Contribuições da Aprendizagem Criativa, Aprendizagem Significativa e do Ensino por Investigação para a formação Integral das Crianças no Ensino Público”** – de autoria da Verônica Gomes dos Santos (2020).

Essa temática direcionada pela pesquisadora supracitada, proposta por uma pesquisa qualitativa busca redimensionar o ensino de Ciências de forma mais significativa, tirando a disciplina em si, da passividade e transmissividade, fato esse que ocorre na maioria das instituições escolares, sendo esse um contraponto negativo, pois o ensino dessa disciplina se remete a instigar a curiosidade das crianças na idade escolar.

A pesquisadora atuou com o público-alvo de um grupo com 24 alunos com faixa etária entre 8 e 11 anos, de uma escola pública municipal. Esse estudo ocorreu por 2 anos no contraturno das aulas, por meio de análise e observação.

Dentro dessa perspectiva, a autora correlaciona a intencionalidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando a real necessidade de extrapolar as propostas de um currículo que deve transpor todas as disciplinas.

Com isso, protagonizar práticas mais ativas na Educação Básica, em específico os anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário, para que se possa propor aos alunos condições propícias de um ensino científico pleno, demasiadamente integral para os educandos.

Nesse sentido, a pesquisadora objetiva avaliar como as estratégias diferenciadas, abordadas por metodologias ativas, podem vir a estimular a aprendizagem criativa e o ensino por investigação. Dentro dessa visão inovadora, a autora da pesquisa afirma que haverá reflexos mutáveis para o desenvolvimento da sociedade, alinhando o ensino de Ciências para com as necessidades sociais.

Diante dos fatos que norteiam a pesquisa qualitativa, ilustrada pela DBR Pesquisa Baseada em Design (DBR) a autora propõe a partir das abordagens selecionadas, a organização de um *Framework* – construindo por meio dessa projeção o Design Ideal Projetado – conduzindo uma sequência de aulas de acordo com cada abordagem estruturada em seus estudos.

Com efeito, criou-se um Projeto chamado “Clube de Programadores” como produto aplicável da DBR onde por meio de processos investigativos, elencou-se problemáticas reais em conjunto com os estudantes, que puseram a “mão na massa” e elaboraram produtos reais com funcionalidade expressiva de impactos do cotidiano de toda a comunidade envolvida.

Os dados gerados pela pesquisadora se estruturaram em três momentos:

- Um olhar para o potencial cíclico e qualificador dos produtos (baseados em DBR);
- O segundo observou a coexistência das três abordagens de forma natural e complementar;

- E o terceiro categorizou as análises a partir dos itens construídos do *Framework* da pesquisadora.

Todo o encaminhamento da pesquisa para a elaboração do *Framework* se tematizou em estruturas subsequentes para esse produto, evidenciando “Conhecimentos prévios; Problematização; Espiral da Aprendizagem; Interações Argumentativas; Aprofundamento Conceitual; Liberdade Criativa”.

A pesquisadora conclui que todo o processo e os encaminhamentos realizados repercutiram de forma positiva, tendo assim contribuições significativas no desenvolvimento dos alunos (âmbito interpessoal, intrapessoal e cognitivo), tendo assim efeitos positivos para o ensino de Ciências conforme as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Essa pesquisa trouxe reverência a práticas alinhadas com a Pedagogia de Projetos, pois sua essência mais uma vez nos comprova que todo e qualquer método ativo, evidencia desmistificar práticas que sigam sinalizações prontas, como a própria BNCC preconiza, por meio de habilidades específicas, que engessam os conteúdos, mesmo preconizando um olhar ideológico sobre conjecturas das realidades locais.

Apesar da pesquisadora em específico elencar a BNCC como um objetivo alcançado em sua pesquisa, é fato discordante vivificar questões que se alinhe a prospectos de métodos didáticos que a própria pesquisadora criou, que ampliam e transpassam qualquer objeto de estudo pautado nas disciplinas fragmentadas da BNCC.

Em processo de reflexão de análise aos referenciais de estudos consecutivos, abordaremos o tema “**A Função Social da Escola: A Implantação de um Projeto Institucional para a Convivência Ética**” da autoria de Flávia Maria de Campos Vivaldi (2020).

A referida pesquisadora faz uma correlação dos efeitos da globalização nas formas ampliadas das pessoas de se relacionarem entre si, bem como os reflexos da democratização das informações e as formas hábeis de se chegar nas pessoas, corroborando para as novidades rápidas e momentâneas, pautada nas consequências da convivência diária do ser humano e sua desenvoltura comportamental no meio social em que vivem.

Especificamente, a pesquisadora conceitua esses reflexos na escola, que sempre é notada por ações monótonas e repetitivas nas salas de aula, assim como os reflexos de uma educação permeada pelo autoritarismo presente nos espaços educacionais, revelando posturas inquietas por parte dos alunos e em suas relações.

Diante desse cenário, a autora revela efeitos condicionantes na esfera escolar referente à falta de intencionalidade e planejamento nos sistemas de ensino para com a temática das relações interpessoais, sem objetivar um trabalho evidenciado na qualidade de convivência entre todos da comunidade.

Dentro dessa ótica, a pesquisadora buscou contribuir efetivamente para uma educação democrática e respeitosa, selecionando uma instituição pública, com o intuito de objetivar um estudo quanti-qualitativo, permeado por uma pesquisa-ação, em uma escola pública municipal do interior de São Paulo.

Implantou-se então um programa de Formação de Professores, avaliando e identificando dessa forma quais transformações ocorreram, bem como os efeitos indicativos dos principais avanços e dificuldades da escola na área de convivência, para que se pudesse mediar essa pesquisa e transformar o espaço escolar de forma positiva. .

Desenvolveu-se o Projeto Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) – inserindo uma disciplina semanal na matriz curricular dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, colocando em pauta discussões sobre a moral e a convivência, além de haver a formação semanal dos profissionais da escola em análise, formação quinzenal para os gestores e professores envolvidos com a disciplina dessa temática.

Além das ações citadas, a pesquisa envolveu também o protagonismo juvenil, mediados por equipes de ajuda e acompanhamento das ações do projeto. A coleta de dados da pesquisadora contou com diversos procedimentos, dentre eles, sessões de observação na escola, questionários avaliativos sobre as etapas de intervenção, questionários avaliativos sobre o clima da escola (antes e depois após um ano de aplicabilidade), entrevistas com professores, gestores e alunos, mediados por relatos e depoimentos nos encontros entre os envolvidos nesse processo.

A pesquisadora, em conjunto com o projeto corroborado na pesquisa, elaborou quatro categorias de análise: as relações sociais e os conflitos na escola; as situações de intimidação entre alunos; transformações pessoais; as habilidades sociais em processo de mudança.

De acordo com a pesquisadora, os resultados foram eminentemente expressivos, mediante o compromisso da escola nesses processos interativos, intencionalmente planejados para a melhoria da convivência. As regras da instituição escolar foram revistas em parceria com a comunidade e elaborou-se um novo documento.

A autora da pesquisa reitera que, um novo documento não possui tanta força quanto a própria mudança de comportamento no ambiente escolar em todo esse processo. Em minhas palavras, acredito que qualquer projeto desenvolvido nos espaços escolares contribui positivamente para mudanças significativas, desde que se tenha essa visão de uma prática transformadora, fazendo-se entender que um currículo proposto pode e deve ser reconduzido e diversificado, colocando-se em evidência as diversas formas de aprender por parte dos alunos.

É perceptível que o teor da pesquisa acima, assim como todas as referências aqui elucidadas, possui grande relevância, pois o maior impasse nos dias de hoje no interior das escolas são as relações entre todos e sem dúvida alguma, questões inter e intrapessoais refletem tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos, assim como as estratégias de ensino precisam ser tematizadas, colocando o aluno não como plateia, mas como construtor de novos saberes.

Dando continuidade à análise sobre a temática Pedagogia de Projetos, servimo-nos com base no teor da pesquisa aqui elucidada, proposituras necessárias diante do papel do Gestor em parceria com o educador nesse processo de elegibilidade para com um currículo mais significativo.

Nesse sentido, para que se coloque em prática um método como a Pedagogia de Projetos, mediada por uma visão pautada nas diversas formas de acesso ao ensino para o educando, nos leva a pensar que, uma reestruturação de Currículo não se faz por si só em consonância com educador e educando.

Há que se evidenciar também o papel das famílias, a visão dos educandos e o próprio gestor pedagógico, cuja essencialidade deve ser pautada no conceito de gestão democrática.

Em constatação segundo Paro (1998, p. 6), nos leva a crer que:

Entendida a democracia como medição para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se inicialmente, como instrumento a que a população deve ter acesso para exercer o seu direito à cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de democracia social.

Em vista disso, estar junto na constituição do verdadeiro ensino democrático, envolve uma rede complexa e necessária para que a escola se constitua em seu verdadeiro papel. Não é somente pensar no contexto de estratégias de ensino pautadas na Pedagogia de Projetos que iremos efetivar a democratização do ensino, propondo práticas que levem os alunos a se constituírem no meio em que rodeia.

É preciso sim, que a escola amplie práticas participativas, ao mesmo tempo que desnude esse currículo imposto, e, de forma recorrente, humanizada e transformista, dialogue com o contexto sociopedagógico e político, destituindo uma visão simplista e isolada do ato pedagógico, propondo um contexto vivo dessas inter-relações; e o gestor precisa acompanhar esse movimento em conjunto com o educador.

A partir dessa representatividade do verdadeiro contexto da prática docente daremos continuidade ao processo investigativo desta pesquisa, elencando nesse segundo momento, temáticas de Dissertações e Teses que contribuem efetivamente para com essa visão.

Com isso, em pesquisa à BDTD, foram consultadas na ferramenta intitulada Práticas Docentes, colocando-se em evidência aproximadamente 868 resultados de Dissertações e Teses.

Dentro dessa ótica, propiciou-se de forma ascendente uma busca entre os anos 2018, 2019 e 2020, desconsiderando as representações cronológicas de outros anos, pois o enfoque dessa análise servirá não somente para respaldar a temática presente,

como também nos proporcionar uma visibilidade mais contextualizada e amparada em práticas efetivas em sala de aula, que dará vida a essa pesquisa, com evidências científicas proximais.

Diante da análise supracitada com o alinhamento proposto no que tange ao objeto de pesquisa, suscitou-se 13 temáticas do ano de 2018, 14 do ano de 2019 e 9 dissertações do ano de 2020.

Em conformidade com esses dados, das 13 Dissertações pesquisadas no ano de 2018 apenas 1 temática possui dados proximais com o objeto de estudo aqui elucidado. Ao que se refere ao ano de 2019, das 14 dissertações analisadas, apenas 2 autorias bibliográficas nos darão um embasamento maior, diante dos contextos proximais dos estudos aqui elucidados.

Em relação aos índices pesquisados no ano de 2020, elencou-se 9 dissertações, onde 1 dessas literaturas, será descrita como base primordial para se constituir uma análise sistematizada das reflexões que aqui serão expostas.

Em conformidade com os levantamentos das dissertações de 2018, 2019 e 2020 supracitados, cuja temática “prática docente” se evidencia nas tratativas deste trabalho, segue abaixo a tabela com os temas, autores e ano das dissertações:

Quadro 3: Resultados de busca: Dissertações - Práticas Docentes

Escopo	Autor	Título	Instituição/Ano de Publicação
1	SANTOS, Mônica Regina Colaço.	Dimensões Lúdicas: Prescrito, Ensinado e Vivido.	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2018
2	SILVA, Nordeci de Lima	Pedagogia dos Multiletramentos em um Projeto de Leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2019
3	PEROZA, Odaléia Terezinha	Ensinar e Aprender a Ler: Projetos de Leitura na Escola.	Universidade Federal da Fronteira Sul 2019

4	ESPÓSITO, Laura Natália Coelho	Práticas Docentes e a instituição de relações democráticas entre professor e alunos.	Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2020
---	--------------------------------------	---	---

Fonte: produzida pela autora, a partir dos dados retirados da BDTD 2021

Através das representações temáticas contidas na tabela acima, iremos transcorrer com uma breve análise reflexiva que será conceituada por meio de redes analíticas que irão atravessar as mais variadas formas de pensamento do verdadeiro propósito das práticas docentes, objetivando maiores embasamentos que serão trilhados no levantamento de dados científicos, formatando a essencialidade dessa pesquisa.

Nesse sentido, faremos um breve relato discursivo sobre a temática **“Dimensões Lúdicas: Prescrito, Ensinado e Vivido”** – da pesquisadora Mônica Regina Colaço dos Santos (2018), onde a vivência proximal da abordagem referenciada à Pedagogia de Projetos, é sem dúvida parte da essência desse método.

Dentro dessa ótica, a autora estrutura sua pesquisa baseada num documento na região pesquisada (Distrito Federal), onde a prerrogativa do mesmo intitula-se “Currículo em Movimento”. Nesse sentido, a pesquisa de ordem qualitativa busca comprovar a eficácia da aprendizagem e a aproximação do indivíduo ao currículo, pautado nas formas lúdicas de aprender...

A pesquisadora se utiliza do documento normativo direcionado para o segmento do Ensino Fundamental (Currículo e Movimento) da Secretaria Estadual da Educação do Distrito Federal, onde se estabelece o lúdico como eixo integrador, tendo a pesquisa como eixo central a relação do lúdico com as estratégias pedagógicas dos docentes, bem como a vivência dos estudantes.

Nesse processo, a autora entrevistou três alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, relacionando a transição do Infantil para o Ensino Fundamental, elencando suas brincadeiras favoritas, doando suas produções para a autora da pesquisa.

A pesquisa aborda o entrelaçamento das disciplinas de Arte e Educação Física nessas tratativas, sendo perceptível no decorrer da pesquisa, a inconsistência lúdica

entre o Projeto Político Pedagógico e o documento “Currículo e Movimento” em análise. A autora pautou-se nas associações das diretrizes dessa proposta com elementos essenciais para a aprendizagem – autonomia, criatividade e pensamento matemático.

Ao questionar sobre os aspectos do lúdico inseridos em documentos normativos e no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, a pesquisadora direcionou a temática da pesquisa por meio de entrevistas roteirizadas com os educadores, associando os aspectos do lúdico e a aprendizagem dos alunos, sendo abordado nesse processo o PNAIC - programa do Governo Federal que ocorreu em nível nacional, onde os professores tinham formação e aplicavam ações em sala de aula, associando o lúdico aos processos de linguagem matemática e práticas de leitura.

Sua análise concluiu nos anos iniciais que, o lúdico associado às diversas formas de aprender, protagonizam nos educandos a autonomia, desenvolvimento cognitivo, criatividade, ritmo, expressividade, práticas corporais, matemáticas e entre outros.

Dentro dessa perspectiva, apesar de não se estruturar em etapas temáticas e de pesquisa, colocando os alunos a questionar o seu meio e por meio dos desafios entrelaçados às disciplinas, buscar respostas e ser protagonistas do conhecimento (Pedagogia de Projetos), o lúdico associado ao currículo e às diversas formas de explorar e desenvolver a autonomia dos educandos, entrelaçando algumas disciplinas, aproxima-se da ideia da prática com projetos, resignificando saberes e espaços de forma contributiva para os diversos conhecimentos dos alunos.

Dando continuidade às nossas tratativas bibliográficas, a temática seguinte é **“Pedagogia dos Multiletramentos em um Projeto de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Construção de Base para um Projeto de Compartilhamento Pedagógico”** – autora Nordeci de Lima Silva (2019).

A pesquisa supracitada propôs diretrizes focadas em ações com um projeto de leitura evidenciado numa turma de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Protagonizado por práticas de multiletramentos, a ação desse projeto mediada por intervenções pedagógicas viabilizadas por uma conduta de estratégias com os alunos, ocorriam em consonância com o compartilhamento pedagógico colaborativo por parte de outros educadores.

Nesse sentido, trabalhar as múltiplas linguagens, bem como o reconhecimento e ações em suas mais diversas simbologias literárias, direciona não só uma repercussão proativa e curiosa por parte dos alunos, como também colocar esses educandos em evidência autônoma, interativa, desestimulando uma pedagogia isolada, única e desvinculada do contexto social dos aprendizes ativos, dinâmicos e reconstrutores de linguagens, valores e formas variadas de pensamento em cada cultura internalizada do ser em desenvolvimento.

Essa proposta de análise de pesquisa não é pautada na Pedagogia de Projetos especificamente, e sim na prática docente como forma única e viva no interior da sala de aula, onde sua essência busca a desconstrução desse currículo imposto, desnudando ideias e os compartilhamentos ocorridos entre os docentes público-alvo de análise dessa pesquisa, denota vastas transformações e descobertas...

É perceptível aos olhos do pesquisador, que esse sim é um caminho significativo e prudente de valoração da aprendizagem. Os educadores precisam discutir ações, trocar experiências, que ao meu ver, não necessitam de algo coordenado por meio de uma reunião pedagógica...

É mais que isso, pois esse processo de formação crítico-colaborativo entre os professores, pautadas pela essência da pesquisa aqui analisada, é o que conduz ao real sentido de interação contextualizada entre educadores, pois é preciso ressignificar suas práticas, sem a imposição de ações prontas onde o educador torna-se apenas um executor daquilo que em sua essência do saber, deixa de existir e passa a coexistir.

A própria existência do termo Multiletramentos citada pela autora da pesquisa mostra que os multiletramentos surgiram por conta de um grupo de pesquisadores (também educadores) na década de 90, por meio de uma discussão na evidência de uma nova pedagogia.

Com isso, é relevante pensar que, discussões como essa, em cada interior da escola, pode vir a ser validado por mudanças conceituais necessárias para que a escola se reconduza e se transforme, desmistificando essa ideia fortemente presente de uma escola única para todos, pois nos dias de hoje, sabemos ser surreal e com consequências desastrosas nas defasagens de aprendizagem dos nossos alunos.

No decorrer dessa pesquisa, os alunos da turma de 3º ano do Ensino Fundamental – público-alvo dessa análise, são proativos a todo momento, pois pesquisam, refletem, discutem, analisam, sempre com ações mediadas pelo professor. E o docente por sua vez, compartilha suas ações com os demais educadores, demonstrando práticas significativas de multiletramentos para todos, colocando em evidência a real significância do trabalho com projetos.

Nesse sentido, elencamos aqui uma breve reflexão de Freire (1979, p. 8) – em que o educador humanista nos coloca que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Por meio dessa reflexão, coaduno com a intenção dessa pesquisa de grande relevância para com o cenário educacional que vivemos atualmente, onde a autora da pesquisa demonstra essa preocupação real em suas considerações finais sobre a forma como as práticas de ensino ainda são conduzidas de forma descontextualizada nos dias de hoje.

Paulo Freire, ao nos colocar o verdadeiro papel de um profissional comprometido, nos mostra que é através do distanciamento de sua própria realidade que o educador pode vir a refletir sobre suas ações, pois é preciso ter um olhar distanciado sob a ótica do que se ensina, como também ter uma visão transformadora daquilo que se pretende, transformando não só o que está a sua volta, mas que essa prática o faça entrelaçar-se nas mudanças do destino de cada aluno aprendiz...

Em processo das referências aqui expostas, seguimos para a temática “**Ensinar e aprender a ler: Projetos de Leitura na escola**” – de autoria da pesquisadora Peroza (2019).

Nessa pesquisa, a autora nos traz um embasamento sobre projetos, enfatizando as práticas docentes, viabilizando a ação de uma pesquisa pautada no contexto de projetos, mas que se pronuncia no planejamento de ações focadas em temas relevantes para o processo de ensinar e aprender, e nessa inter-relação entre educador/educando/projeto, o currículo vai paulatinamente criando vida, revestindo-se

de estruturas significativas no contexto escola, promovendo o que se espera do verdadeiro sentido epistemológico da educação.

Sabemos que os sistemas de ensino brasileiro, precisam reconduzir propostas de políticas públicas que promovam quesitos essenciais, que vão desde a formação continuada dos professores à projetos Municipais e Estaduais condizentes com a comunidade escolar e seus participantes, pois a educação é o elemento fundamental para a construção e reconstrução histórica da nossa sociedade.

Segundo Paro (2007, p. 21-22):

A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais.

Dentro dessa ótica, a pesquisadora conduziu uma pesquisa estereotipada pela ação com projetos de leitura em cinco escolas de uma rede estadual de ensino, durante o ano letivo de 2018.

Notoriamente se percebeu a necessidade por parte das escolas de maior fundamentação teórica, bem como, questões básicas essenciais para a elaboração desses projetos, ou seja, as escolas pesquisadas se distanciavam muito das questões psicolinguísticas. Em paralelo a essa constatação, foi notável também os índices negativos dos resultados do IDEB.

Acredito que a pesquisadora relacionou o fato dos baixos índices, apenas para comprovar ainda mais a ineficácia de um projeto de leitura, que não percorria preceitos teóricos eficazes para a autonomia e compreensão leitora das escolas de Educação Básica, público-alvo dessa pesquisa. Diante de tal análise, a pesquisa revelou que faltam políticas públicas de formação continuada dos professores, elencando maiores possibilidades de parcerias entre universidades e escolas públicas.

Com relação à falta de investimentos na formação dos educadores, bem sabemos ser a realidade da maioria das escolas públicas do nosso sistema de ensino brasileiro, infelizmente.

Essa breve constatação está amplamente citada na parte introdutória deste trabalho, em análise aos resultados da defasagem em leitura dos nossos alunos da Educação Básica, apresentados pelo PISA e pela OCDE.

A temática dessa pesquisa é então finalizada com uma breve reflexão sobre a real intencionalidade correlacionada aos projetos de leitura desenvolvidos nas escolas público-alvo da pesquisa e os caminhos trilhados para o empoderamento de questionamentos essenciais entre a forma como os projetos foram abordados em documento e o distanciamento de questões que deveriam ser referenciadas no mesmo, pois praticar a leitura e não a compreendê-la, é esvaziá-la de sentido, de contexto e de significado.

Ao que foi aqui exposto por essa pesquisa, reforçamos a relevância dessa análise percorrida para o trabalho com a Pedagogia de Projetos, porém, mediada por práticas pedagógicas que se firmem em políticas públicas da formação docente, cuja eficácia vem sendo exposta no decorrer das análises bibliográficas até o presente momento.

Em pesquisa posterior, a temática **“Práticas docentes e a instituição de relações democráticas entre professores e alunos”** da autoria de Laura Natália Coelho Espósito – ano 2020. A pesquisa elucidada de forma qualitativa é direcionada a partir do discurso docente, os elementos que identificam ou não o processo democrático nas relações professor – aluno no interior da escola.

De forma processual, mediada por análise documental e entrevista, com diretriz bibliográfica como forma de embasar seus descritos, essa pesquisa evidenciou-se na análise de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, atuante de uma escola pública.

Os materiais teóricos abordados foram vastos, tendo autores como Libâneo (2012; 2016), Benevides (1996) e muitos outros autores, além da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e Plano Nacional de Educação, que embasou e fortaleceu de forma substancial as reflexões da pesquisadora no decorrer dos seus descritos.

Evidenciou-se por parte da pesquisadora durante a pesquisa, que a docente em análise não atua de forma plena, em práticas pautadas no processo democrático com seus alunos no decorrer da interação para com eles.

Com isso, elementos contraditórios por parte de combinados e outras questões puderam ser evidenciados e a autora dessa pesquisa elencou o grande desafio de se perpetuar esse processo nas relações com o aluno, em consonância com a formação continuada dos professores nesse sentido, pois que, apesar da professora mostrar-se aberta a essas questões, seu discurso apresenta certas limitações nos preceitos da gestão democrática atuante, na perspectiva de ações no universo da sala de aula.

Em análise minuciosa, a autora vai direcionando com a docente aspectos das relações interativas em sala de aula que denotam ou não características de tomada de decisões e partilhamentos coletivos nas práticas rotineiras de sala de aula, fazendo um paralelo no Projeto Político Pedagógico da escola, que se mostra nos princípios da gestão democrática, porém, as questões cotidianas denotam a ineficácia desse documento no que se refere ao chão da sala de aula.

A pesquisadora conclui que todos esses aspectos elencados são questões desafiadoras, pois um coletivo de professores por exemplo, há uma divergência de visão sobre diversos aspectos, como citado sobre a docente na pesquisa que a todo momento procura fortalecer esse processo democrático na relação com seus alunos, porém, a mesma não é bem vista por parte dos professores mais velhos que são mais autoritários em suas práticas.

Nesse sentido, a pesquisadora ressalta sobre a importância dos processos formativos para que a escola crie uma prática pautada na gestão democrática, direcionando a formação dos educandos nesses aspectos, constituindo assim cidadãos críticos e reflexivos.

Em análise aos referenciais de estudos, abordaremos o tema **“A Função Social da Escola: A Implantação de um Projeto Institucional para a Convivência Ética”** da autoria de Flávia Maria de Campos Vivaldi (2020).

A referida pesquisadora faz uma correlação dos efeitos da globalização nas formas ampliadas das pessoas de se relacionarem entre si, bem como os reflexos da democratização das informações e as formas hábeis de se chegar nas pessoas,

corroborando para as novidades rápidas e momentâneas, pautada nas consequências da convivência diária do ser humano e sua desenvoltura comportamental no meio social em que vivem.

Especificamente, a pesquisadora conceitua esses reflexos na escola, que sempre é notada por ações monótonas e repetitivas nas salas de aula, assim como os reflexos de uma educação permeada pelo autoritarismo presente nos espaços educacionais, revelando posturas inquietas por parte dos alunos e em suas relações.

Diante desse cenário, a autora revela efeitos condicionantes na esfera escolar referente à falta de intencionalidade e planejamento nos sistemas de ensino para com a temática das relações interpessoais, sem objetivar um trabalho evidenciado na qualidade de convivência entre todos da comunidade.

Dentro dessa ótica, a pesquisadora buscou contribuir efetivamente para uma educação democrática e respeitosa, selecionando uma instituição pública, com o intuito de objetivar um estudo quanti-qualitativo, permeado por uma pesquisa-ação, em uma escola pública municipal do interior de São Paulo.

Implantou-se então um programa de Formação de Professores, avaliando e identificando dessa forma quais transformações ocorreram, bem como os efeitos indicativos dos principais avanços e dificuldades da escola na área de convivência, para que se pudesse mediar essa pesquisa e transformar o espaço escolar de forma positiva. ■ ■

Desenvolveu-se o Projeto GPEM – inserindo uma disciplina semanal na matriz curricular dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, colocando em pauta discussões sobre a moral e a convivência, além de haver a formação semanal dos profissionais da escola em questão, com formação quinzenal para os gestores e professores envolvidos com a disciplina dessa temática.

Além das ações citadas, a pesquisa envolveu também o protagonismo juvenil, mediados por equipes de ajuda e acompanhamento das ações do projeto. A coleta de dados da pesquisadora contou com diversos procedimentos, dentre eles, sessões de observação na escola, questionários avaliativos sobre as etapas de intervenção, questionários avaliativos sobre o clima da escola (antes e depois após um ano de

aplicabilidade), entrevistas com professores, gestores e alunos, mediados por relatos e depoimentos nos encontros entre os envolvidos nesse processo.

A pesquisadora, em conjunto com o projeto corroborado na pesquisa, elaborou quatro categorias de análise: as relações sociais e os conflitos na escola; as situações de intimidação entre alunos; transformações pessoais; as habilidades sociais em processo de mudança.

De acordo com a pesquisadora, os resultados foram eminentemente expressivos, mediante o compromisso da escola nesses processos interativos, intencionalmente planejados para a melhoria da convivência. As regras da instituição escolar foram revistas em parceria com a comunidade e elaborou-se um novo documento.

A autora da pesquisa reitera que, um novo documento não possui tanta força quanto a própria mudança de comportamento no ambiente escolar em todo esse processo. Em minhas palavras, acredito que qualquer projeto desenvolvido nos espaços escolares contribui positivamente para mudanças significativas, desde que se tenha essa visão de uma prática transformadora, fazendo-se entender que um currículo proposto pode e deve ser reconduzido e diversificado, colocando-se em evidência as diversas formas de aprender por parte dos alunos.

É perceptível que o teor da pesquisa acima, assim como todas as referências aqui elucidadas, possui grande relevância, pois o maior impasse nos dias de hoje no interior das escolas são as relações entre todos e sem dúvida alguma, questões inter e intrapessoais refletem tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos, assim como as estratégias de ensino precisam ser tematizadas, colocando o aluno não como plateia, mas como construtor de novos saberes.

Ao se findar reflexões sobre as dissertações elencadas acima, com amplas visões a fundo sobre as práticas pedagógicas diante do papel do educador em amplo sentido, segue-se para pressupostos com foco na temática “Práticas Docentes” - com levantamento de dados das Teses na BDTD.

Após levantamento com a temática supracitada, revelou-se dados entre 600 a 750 resultados, onde foram direcionadas abas da área interesse, totalizando cinco teses do ano de 2018, porém, sem base de análise mais específica com relação às

temáticas apresentadas em 2018, por serem estruturadas por apontamentos que se distanciam de análises processuais à essência do trabalho aqui exposto, ampliando-se em outros aspectos que não vão de encontro ao que se espera do método com projetos em suas especificidades.

Em análise ao ano de 2019, do levantamento de 7 teses, apenas três promovem vínculos proximais ao que se pretende elaborar para o direcionamento desse trabalho. Por fim, das sete teses de 2020, apenas uma possui abordagens relevantes à temática desta pesquisa em andamento, denotando com precisão as correlações fundamentadas na temática deste trabalho.

Diante do parecer acima, segue a tabela das temáticas que serão discutidas por meio de um breve relato discursivo e sistemático, pautando-se com algumas visões referenciada pelas reflexões e pareceres em particular, mediadas por associações bibliográficas em determinados momentos objetivando correlacionar bases científicas realizadas na essência de práticas de ensino que corroborem com a ideia de projetos de formação proativa dos estudantes...

Quadro 4: Resultados de busca: Teses – Práticas Docentes

Escopo	Autor	Título	Instituição / Ano da Publicação
1	DIAS, Dorotéa Bittencourt.	Autoria Interdisciplinar: o reconhecimento do professor da Educação Básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos.	Universidade Católica de São Paulo. 2019
2	CARNEIRO, Flávia Helena Pontes	A linguagem em uso na sala de aula: oportunidades para ler e escrever no contexto do projeto autoral didático docente	Universidade Federal de Minas Gerais 2019
3	BASTOS, Clarisse Zan de Assis	Clima Escolar: Estudo de Caso em uma escola Democrática do Estado de São Paulo.	Universidade Estadual Paulista. UNESP 2019
4	GUELERE, Francielle de Camargo	A organização escolar e a participação da família e da comunidade em uma escola de educação secundária básica em Cuba.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE. 2020

Fonte: Produzida pela autora a partir dos dados retirados da BDTD, 2021

Iniciando o percurso de análise das teses sob o delineamento da temática Práticas Docentes, iremos direcionar a síntese reflexiva inicial – Prosseguindo em nossas tratativas, a pesquisa **“Autoria Interdisciplinar: o reconhecimento do professor da Educação Básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos”** de autoria de Dorotéa Bittencourt Dias (2019).

A Tese aqui apresentada como base de referencial e análise de estudos para com o trabalho com projetos no campo interdisciplinar, coloca em evidência o papel do professor pesquisador como pré-requisito primordial para atuar em sala de aula de acordo com as especificidades do ciclo Interdisciplinar dos alunos de 4º, 5º e 6º anos na Educação Básica do Município de São Paulo.

Nessa trilha de análise, a autora, que também atua como Coordenadora Pedagógica, realiza uma pesquisa pautada no Projeto Mais Educação do Município de São Paulo, que tem como foco a Interdisciplinaridade, baseada nos preceitos de Autoria e Protagonismo dos educandos, onde nesse ciclo de aprendizagem, os caminhos traçados são mediados por ações com projetos curriculares totalmente voltados para a intervenção social, por meio do protagonismo dos alunos.

A autora reitera que os caminhos com base na pesquisa direcionados pelo educador, precisa ter pressupostos teóricos e formativos para o mesmo, pensando em sua atuação como docente, pois que, se faz imprescindível pensar em sua formação como pesquisador, para que se conduza e prepare o próprio educando nesse processo.

E o que vemos, conforme a pesquisadora nos coloca, é que a formação para a pesquisa não é elencada para o exercício do magistério nos sistemas de ensino, pois há uma grande lacuna na formação do educador, onde todo o caminho percorrido em sua formação, baseia-se apenas em conduzir técnicas prontas de ensino.

Essas evidências na formação acadêmica, contabiliza no interior das instituições escolares, reflexos negativos de práticas prontas e acabadas, mesmo com certas intervenções mediadas pelo educador, a essência das proposituras curriculares é fato notório no interior das escolas...

Acreditamos que seja necessário repensar toda essa estrutura acadêmica de formação para atuação no Magistério, pois o maior desafio ainda presente nas instituições escolares, é criar preceitos formativos para o educador, pautados no desenvolvimento do aluno proativo, pois como nos coloca Freire (1996, p. 39) – “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, refletir, conduzir e melhorar a própria prática requer que o docente transfira essa conduta para o próprio alunos, pois é preciso transpor essa reflexão para o protagonismo do educando, propondo métodos de *Autoria* na conduta das diversas aprendizagens que o aluno está envolvido.

Retomando os processos de análise da pesquisadora, a mesma então objetiva a importância da *Autoria* nos projetos interdisciplinares, conforme está propondo o Projeto Mais Educação no Município de São Paulo.

Recurso esse, eficaz e fundamental para a igualdade de condições, acesso e permanência na escola, por parte dos alunos. Sua conduta nesse trabalho, propõe como análise, um desses projetos direcionados no ciclo Interdisciplinar, colocando em evidência a dicotomia entre ensino e pesquisa, bem como seus reflexos na garantia de direito da aprendizagem, sendo fundamental esse processo, para que a mesma se efetive...

Em todo o percurso da pesquisa, sendo a autora desse objeto, uma coordenadora pedagógica atuante, se faz presente análises minuciosas nos planejamentos, avaliações diagnósticas, práticas desenvolvidas por meio de um processo investigativo, em um conjunto de partituras sutis.

Em contrapartida, torna-se perceptível por parte da pesquisadora, que os educadores não se dão conta do seu papel de “investigador”, mais que isso, não se veem como intelectuais, e se faz necessário rever essa conduta, pois, conforme a pesquisadora relata, o docente é um ser pensante sobre as práticas que está desenvolvendo. É preciso haver um certo distanciamento do que se “ensina” e reconduzir novas temáticas para tal prosseguimento.

A autora finaliza sua pesquisa com a discussão sobre a real importância de se fazer políticas públicas de formação que revertam essa conduta do papel do professor da educação básica, bem como nos processos da fenomenologia de autoria interdisciplinar, caminhando assim para a legitimidade do professor como pensador nessa relação de ensino aprendizagem.

Partindo para análises posteriores, a tese seguinte tem como temática – **“A linguagem em uso na sala de aula: oportunidades para ler e escrever no contexto do projeto autoral didático docente”** – autoria de Flávia Helena Pontes Carneiro (2019).

A Tese em análise propõe ações de letramento mediadas por práticas discursivas (como o ensino se dá por meio da linguagem) nesse processo social em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte, buscando compreender os reflexos de letramento na escola, com uma proposta de prática social pautada por preceitos da Etnografia Interacional.

Com um referencial teórico-metodológico pautado na Etnografia Interacional, na combinação da análise do discurso, bem como a análise crítica do discurso, protagonizada pela observação participante e pesquisa de campo com registros de fotos e filmagens, procurou-se analisar as construções interacionais dos textos em sala de aula, mediados por estudos da contextualidade e intertextualidade do grupo alvo dessa pesquisa...

Dentro dessa ótica, a pesquisadora buscou analisar a professora observada em ação, que proporcionou aos alunos um projeto didático de sua própria autoria, com temáticas discursivas e textuais, onde a autora da pesquisa foi direcionando no decorrer da mesma, questionamentos e embasamentos do discurso proferido pela docente na turma de 3º ano, e como essa interação linguística refletia na aprendizagem dos alunos, objetivando a conduta e a aprendizagem dos discentes nesses aspectos interacionais.

Analizou-se também os prospectos discursivos nas temáticas dos *memes*, dentro das oportunidades para ler e escrever no contexto dos alunos.

Todo o processo da pesquisa mostra como os educandos são direcionados nos desafios propostos, conforme as temáticas dos desafios que são instigados a buscar, bem como toda a interação discursiva entre eles, nas condutas realizadas por meio das

ferramentas tecnológicas, mediadas por temáticas de textos e discursos que encaminhavam os alunos para a pesquisa, tornando-os protagonistas em suas ações, com a mediação didática da professora.

Em considerações pessoais baseadas nessa ideia da pesquisadora em análise, não se torna difícil pensar que, no contexto de práticas significativas, construir discursos pautados em letramento interativo conforme o contexto social dos educandos, em consonância com a respeitabilidade de seus conhecimentos linguísticos sociais, nos faz perceber que mais além de uma prática significativa, essa pesquisa não está pautada na Pedagogia de Projetos pontualmente.

Entretanto, a temática em análise, se constrói por um caminho inter-relacional com a essência evidente de nos fazer refletir sobre todas as premissas de se chegar nessa proposta, ou ao menos delinear a ideia de uma prática que nos conduza a essa intencionalidade, pois todo e qualquer caminho que ressignifique práticas e promova oportunidades ao aluno para buscar e compreender desafios, propõe internalizar uma aprendizagem em que o indivíduo e conhecimento tornem-se um só...

Em análise a tese seguinte, sendo o tema abordado como **“Práticas Pedagógicas Contemporâneas: Uma análise da série Destino Educação: Escolas Inovadoras”** – da autoria de Antônia Regina Gomes Neves (2020).

As tratativas desse estudo bibliográfico, tem como base para o pesquisador, uma análise detalhada de uma série intitulada como Destino: Educação – Escolas Inovadoras, com 26 episódios apresentada no Canal Futura.

Essa série procura mostrar e acompanhar práticas pedagógicas de 24 escolas de diferentes continentes apresentadas em cada episódio. A intencionalidade do Canal Futura é evidenciar práticas inovadoras em todos os níveis da Educação Básica, que ocorrem em diversas escolas públicas e privadas ao redor do mundo.

Dentro dessa ótica, colocar em evidência práticas que se distanciem de métodos tradicionais é o foco, mostrando diversas práticas significativas baseada em projetos, em todos os âmbitos da educação mostradas nessa Série.

A autora da pesquisa, utilizando-se de uma perspectiva foucaultiana tem como objetivo de estudo, analisar, investigar e descrever essas práticas, buscando compreender subjetivamente as ações produzidas nessas escolas.

Em específico, a pesquisadora busca investigar essas práticas que sustentam a essência desses métodos inovadores, analisar as matrizes de referência associadas à essas ações e identificar as subjetividades produzidas nas instituições escolares protagonistas dessa Série. O teor teórico-metodológico da pesquisa, é direcionado pela matriz ou foco de experiência, com embasamento nos estudos de Michel Foucault.

Nesse sentido, a pesquisadora percorre sua análise pelos episódios fazendo apontamentos correlacionados às práticas dos professores e alunos, intercorrendo nos processos mediados pelo professor e o reflexo das aprendizagens ocorridas pelos educandos quando são protagonistas de suas práticas, e, ao mesmo tempo, se situam nas orientações docentes, onde nem sempre estão por perto, coordenando as ações pedagógicas para acompanhar os comandos recriados pelos alunos.

Subjetivamente, os episódios em sua totalidade mostram que há um hipercontrole ensinado aos estudantes, onde o professor não sabe quem realizou as ações ou não, mas conseguem identificar o reflexo dessas aprendizagens.

Ao entender que esses episódios são evidenciados por labirintos em que os alunos devem percorrer na realização de muitas das ações, a pesquisadora os correlaciona dentro da temática de seus estudos, ao duplo papel do professor, que é de, ao mesmo tempo em que o docente “acompanha” cada aluno em suas tarefas, ele precisa ter uma visão macro sobre todos (disciplinamento e controle na visão de Foucault).

A autora faz uma breve reflexão em sua pesquisa, elencando que sua intenção não é classificar se as práticas são ou não são inovadoras, pois a própria Série já constituía essas diretrizes em seus episódios. A essência de sua pesquisa procurou evidenciar o que se estabelecia como novo e significativo, e de compreender como essas inovações eram colocadas em prática.

Em seus estudos, sua pesquisa foi concluída de forma a analisar o “currículo labirinto” que era proposto, assim como a responsabilidade de cada aluno pelas suas ações e o reflexo das mesmas no grupo (senso de responsabilidade internalizado e

imperceptível, permeados pela disciplina e controle), fazendo com que o próprio discente se autodiscipline para aprender mais.

A autora finaliza que os ângulos das câmeras, sons, imagens visuais e todo o processo conduzido nessa análise, foi possível enxergar essa temática da inovação (ainda que sob suspeita) e que esses estudos devem ter muitos caminhos ainda a percorrer...

O presente estudo bibliográfico acima, nos remete a ideia dos pressupostos da instituição escolar de hoje, vista pelos moldes subjetivos e parametrizados de uma escola que não se reinventa, ao contrário, estratifica, fragmenta, corrompe e aliena o sujeito nos preceitos da sua formação.

Ao analisar as ações pedagógicas das escolas nos moldes de Foucault, a pesquisadora procura investigar se as práticas dessas instituições escolares são realmente inovadoras, e procura explicitar as ações e os compassos dos comandos e da mediação dos educadores.

Visto por esse ângulo, e encerrando reflexões necessárias sobre o embasamento bibliográfico de Teses e Dissertações de autores que buscaram elucidar em suas pesquisas questões essenciais que movem a essência dessa pesquisa, é notável o material restrito sobre estudos referentes à Pedagogia de Projetos nos anos iniciais.

Diante do exposto, reiteramos ser preocupante e expressivo que haja mais pesquisas nesse segmento, pois acreditamos ser a base para o andamento de descobertas significativas correlacionadas às práticas de sala de aula, como também ao próprio currículo, eixo norteador e fundamental para se trilhar caminhos de sucesso para com os nossos estudantes.

Em muitas das análises aqui descritas no levantamento da literatura, são elencadas reflexões sobre temáticas de pesquisa, onde os autores delineiam discussões com tamanha eficácia, que fundamentam cientificamente a necessidade e emergência de se pensar e revalidar um prospecto de mudança nos sistemas de ensino, consubstanciando toda essa relação de força e de poder da docência, no que se refere ao controle e exigência de produtividade por parte dos estudantes.

Esquemas neoliberalistas implantados no saber fazer pedagógico, que não se desnuda ao fazer e depois saber, com teorizações vazias e desconexas com a prática, nos levando a compreender o produto de um sujeito “formatado” para adentrar o meio social em favor de uma classe social que almeja acompanhar a sua docilidade, que reproduz e não conduz e constrói a sua história...

Dando continuidade ao processo de investigação científica na BDTD, daremos enfoque ao conceito chave - “formação crítico-humanizada” que nos é, ainda mais notável e preocupante aos levantamentos teóricos, pois nos deparamos com um universo restrito de pesquisas nos anos iniciais, que norteiam a identidade desse sujeito que devemos formar.

Ao se pensar em conceitos chaves como formação crítica, muitos educadores se deparam com questionamentos que se protagonizam como - “São crianças, não sabem pensar como adultos” – ou então - “Você acha mesmo viável construir ações para formar esse sujeito crítico em uma turma de 4º ano? É trabalhoso, pois muitos estudantes chegam ao Ensino Médio sem essa visão”.

Em continuidade a essas reflexões do chão de sala de aula, conceitos de formação humanizada levam muito educadores a pensar em ações afetivas e bem sabemos que o processo de humanização vai muito mais além de pensamentos limitados como esse, pois que, afetividade em uma visão mais ampla refere-se ao compromisso ético de mediar ações significativas que venham a formar sujeitos em sua plenitude, refletindo nesse processo de interiorização de sujeito e sua essência de ser e estar no mundo...

Mas não como um direito momentâneo no viés de pesquisas como essa e tantas outras direcionadas com um propósito, mas como um dever docente traçado para viver e formar pessoas que pensam, sentem e agem no mundo que os rodeia, sendo capazes de transformar seus contextos, de se reinventar como seres humanos em sua trajetória social. Em poucas palavras, como nos coloca Freire (1992, p. 22)

Na verdade, toda essa incontinência verbal, este desmando de palavreado não têm nada que ver com uma exata compreensão da luta enquanto práxis política e histórica. É bem verdade, também, que essa discurseira toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar consequências que retardam ainda mais as mudanças necessárias.

Tendo em vista os aspectos observados, reiteramos a fala do autor supracitado sobre o ato de se pensar a função docente a todo instante, pois formar cidadãos é se reconstruir a todo instante no universo dialético de pensarmos num projeto de sociedade que não é estática, e esse constante movimento precisa ser revisto, contextualizado e refletido pelo educador como algo inerente à sua prática.

Levando-se em consideração esses aspectos, formar estudantes e, ao mesmo tempo conectar-se ao contexto em que vivem, nos permite ressignificar as nossas práticas para que possamos compreender a propositura do sujeito que vive o seu universo social desde que nasce...

Em diretrizes dos argumentos apresentados, daremos continuidade aos referenciais literários com o conceito chave supracitado, iniciando com as dissertações pesquisadas na BDTD – entre os anos 2018, 2019 e 2020.

O levantamento feito, suscitou-se em pouco mais de 20 resultados proximais das 130 Dissertações apresentadas. O conceito chave utilizado foi “formação crítico - humanizada do estudante” (1 de 20 resultados) e “formação discente crítico-humanizada” com 1 de 13 resultados.

Diante do levantamento aqui exposto, de quatro pesquisas selecionadas no ano de 2018, elencou-se uma Dissertação, no ano de 2019, de três dissertações, apenas uma nos evidencia como base mais próxima à essa pesquisa, e em 2020, tivemos temáticas proximais de dois trabalhos, onde apenas um nos servirá de base correlacionada ao desenvolvimento desse trabalho.

O que nos instiga diante desse levantamento, é que todas as Dissertações selecionadas (e muitas delas que foram pesquisadas), focam na essencialidade da Literatura no que se refere à formação discente crítico-humanizada, na desenvoltura do sujeito leitor como descobridor de mundos diante de um novo olhar.

A esse respeito, achamos considerável o trabalho com gêneros literários no interior da escola, evidenciando ações didáticas formativas em um processo de interação entre os estudantes, delineadas por meio da reflexão crítica de ser e estar no mundo, mediados pelo processo essencial da leitura discursiva do trabalho com gêneros literários que abordam esquemas associados não somente a prática social que

vivemos, como também as associações necessárias para se conceituar criticamente o mundo em que vivemos.

Além de ativar as entrelinhas do que não é dito, alinhando temáticas sociais ao processo de compreensão sobre a diversidade e contexto de mundo de forma crítica, como por exemplo as associações dos gêneros e obras abordadas nas pesquisas, colocam em evidência as questões climáticas e a preservação do meio, sendo considerada altamente significativas.

Contudo, pontuamos questões essenciais nessas reflexões, onde essas tratativas precisam ir além dos muros da escola e da praticidade de se experienciar intrinsecamente essas questões, colocando os sujeitos para atuar e refletir sobre a problematização do meio, propondo pequenas e médias soluções, como por exemplo a Pedagogia de Projetos, essência dessa pesquisa.

Dentro dessa linha de pensamento, Freire (2007, p.8) nos coloca que

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Nesse sentido, as pesquisas aqui evidenciadas, nos inspiram ainda mais a seguir nos preceitos de ações pedagógicas que venham a despertar a formação crítico-humanizada dos estudantes, no teor do trabalho mediado pela Literatura de forma mais abrangente, ou seja, mediada pela ação e reflexão, como também a reflexão sobre a ação propriamente dita, que se faz necessária.

Nesse processo, as formas de pensar e agir se concretizam em causa e efeito a todo instante, com projeções transformadoras não só pautadas pela discussão e criticidade do que está posto, e sim, na transposição da problematização do cotidiano para mediar as ações do sujeito em busca de alternativas.

A partir desses discursos apresentados, sabemos que a dialética associada ao contexto das leituras e das representações sociais do meio em que os estudantes vivem, viabiliza-se por estratégias que devem ser evidenciadas no interior das escolas, pois esse processo leva os estudantes a se perceberem no mundo, bem como a se moldar e se reconstruir diante do que está exposto.

Contudo, ao se conduzir aos efeitos de uma práxis nessas inter-relações, não somente passam a desnudar o mundo à sua frente, como também a se modificar e ressignificar por meio do contexto das suas ações.

Com isso, é relevante a significância da pedagogia de projetos, que se destaca mediante a essência do saber fazer crítico-reflexivo em práticas mediadas pelas temáticas do meio em que pertencem...

Veremos no decorrer desta pesquisa em andamento, ações variadas nas temáticas dos multiletramentos, pois sua construção é pontuada por gêneros diversificados nas práticas do método com projetos.

Entretanto, não se delinea como essência maior a apropriação da literatura no contexto desse trabalho, mas as projeções feitas das leituras de outras pesquisas em que são reverenciadas no teor do mesmo.

Nesse sentido, serve de alerta para que novas pesquisas do contexto literário venham a ocorrer, mas com a premissa de se pensar em ações mais amplas, como por exemplo a relevância do cotidiano dos nossos estudantes, levando-os a serem mais proativos nas questões do meio em que vivem.

Dentro dessa ótica, projetando-se do contexto literário, ao contexto experimental das reflexões evidenciadas nas leituras e seus efeitos progressivos no meio social em que estão inseridos, os estudantes passam a transpor o campo das ideias, que, fundamentalmente trabalhadas no campo da conscientização, precisam de um “*norte*” que se protagonize no campo da experiência de forma a levá-lo para o campo da ação-reflexão-ação (Alarcão, 2011).

Nessa perspectiva, deve-se pensar em contextualizar estruturalmente um ambiente reflexo-coletivo não somente por parte do exercício da docência, mas que se leve adiante esse conceito essencial que a autora nos traz, e que precisa se emoldurar em todos os ambientes da instituição escolar, dimensionando aspectos do fazer pela experiência, para que se corrobore esse caminho reflexivo entre o fazer e o pensar, redimensionando práticas anteriores e aprimorando por meio de novas reflexões, novas formas do agir, é o que acreditamos...

Feitas as observações possíveis sobre o transpassar teórico-prático para com os efeitos significativos de novas experiências, bem como, os aspectos práticos-reflexivos do contexto da leitura prática-funcional, segue a tabela abaixo com panorama para as nossas discussões dentro do conceito chave aqui elucidado, que efetivamente irá corroborar para a transposição de questões efetivas sobre o ato docente que possa vir a ter reflexos conceituais no sujeito e na forma como ele atua no mundo, é o que queremos.

Quadro 5: Resultados de busca: Dissertações - Formação crítico-humanizada

Escopo	Autor	Título	Instituição / Ano da Publicação
1	ÂNGELO, Maria do Socorro Maurício de Queiroz	Ensino de literatura, poesia e ecologia: tríade na arte de humanizar	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, RN 2018
2	VIDIGAL, Letícia	A formação do sujeito leitor no 5º ano do Ensino Fundamental: Possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio - histórica.	Universidade Estadual de Londrina 2019
3	ALBANO, Sandra Aparecida dos Santos Magatti.	Formação Literária: Uma Experiência Prototípica Multiletrada.	Universidade Estadual Paulista UNESP 2020

Fonte: Produzida pela autora a partir dos dados retirados da BDTD, 2021

Em primeira análise de levantamento com base em estudos científicos das dissertações supracitadas, faremos uma breve reflexão sobre a temática **“Ensino de literatura, poesia e ecologia: tríade na arte de humanizar”** da autora Maria do Socorro Maurício de Queiroz Ângelo, do ano de 2018. A pesquisadora utilizou-se do instrumento poético com referência ao autor José Paulo Paes, com temáticas do gênero “Natureza”.

Dentro desse teor poético, a pesquisa objetivou refletir sobre a real necessidade da Literatura como instrumento de consciência crítica e cidadã dos estudantes de duas turmas de 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com temáticas sobre a natureza, de categoria analítica, a autora buscou humanizar o pensamento dos estudantes, tornando-os sensíveis aos elementos que alinham a condição humana, ao mesmo tempo que, críticos sobre as problemáticas do meio ambiente diante do desenvolvimento econômico e a real destruição que ele causa quando pensado prioritariamente sobre as necessidades da humanidade.

A autora utilizou-se da metodologia da sequência básica de Cosson (2014), sequenciada por meio da “Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação” além de abordagens bibliográficas fundamentadas em alguns autores como Candido (2004), Bossi (2013), Todorov (2009) e entre outros, a pesquisadora evidenciou por meio da aplicação do texto poético em sala de aula como forma de desenvolver a vivência da leitura, reflexão e produção escrita de textos poéticos, aproximando os estudantes do universo literário, de forma a desenvolver nos mesmos não somente a capacidade de se expressar e aproximar do gênero, como também de produzir ideias literárias de descritos poéticos em forma de antologia.

Em projeções mais amplas, a pesquisadora evidencia uma proposta interventiva de letramento literário dos estudantes por meio de poesias infanto-juvenis de José Paulo Paes, ampliando a capacidade dos educandos de modo a se perceberem como corresponsáveis sobre o meio ambiente em que vivem, correlacionando intertextos aos problemas sociais de preservação e conservação do meio, por meio de produções de seus próprios textos poéticos, tendo como produto final um Sarau Literário na instituição em análise.

Dentro dessa ótica, os estudantes produziam seus próprios poemas com abordagens reflexivas do contexto poético apresentado, elucidando os problemas sociais proeminentes com a temática “Natureza”.

A autora da pesquisa em análise, nos elucida em suas considerações finais que, direcionar essa prática significativa com os estudantes não foi tarefa fácil, mas teve aspectos bem relevantes e positivos no desenvolvimento e na capacidade de analisar,

refletir e produzir seus textos poéticos, denotando uma desenvoltura fascinante nos educandos, que passaram a ter um outro olhar sobre o mundo que os rodeia.

Abordamos aqui em tratativas sobre a pesquisa acima, a relevância da formação crítico-humanizada dos estudantes em relação ao trabalho desenvolvido pela autora.

O que fascina ainda mais, é que a abordagem por meio do gênero poético proporcionou uma experiência de visão crítica sobre o mundo que nos é exposto, ao mesmo tempo que, uma visão sensível ao despertar dos sentidos por parte dos estudantes ao gênero proposto...

Em segunda análise, temos a temática **“A formação do sujeito leitor no 5º ano do Ensino Fundamental: Possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio –histórica”** da autoria de Letícia Vidigal do ano de 2019.

A pesquisa - ação de teor qualitativo com abordagem crítico - dialética em discussão, se dimensionou com a problematização focada nas questões da prática pedagógica docente direcionadas a leitura literária com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental elucidadas pela questão sócio – histórica mediante suas contribuições de formação do sujeito leitor, bem como o papel da leitura literária no contexto escolar, propondo investigar as relações dos estudantes participantes da pesquisa à ação da leitura em seu cotidiano.

Inicialmente, a professora pesquisadora relata sobre o primeiro encontro literário, onde os estudantes puderam escolher uma obra do acervo exposto, e a partir dali teriam 20 minutos para uma breve leitura, e em seguida, dispuseram numa roda de conversa a comentar suas primeiras impressões sobre a leitura escolhida.

Dando prosseguimento aos elementos da pesquisa científica, a autora utilizou como análise de dados categorias dialéticas, bem como: práxis, mediação, trabalho, totalidade, concreto, abstrato, fenômeno e essência; conteúdo e forma; singularidade, particularidade e universalidade.

No entorno de cada categoria, a professora pesquisadora se utilizou de uma obra literária diferente com sequências didáticas contextualizadas, onde, em cada categoria, por meio de estratégias de ensino correlacionadas às dialéticas, se analisou

minuciosamente as impressões dos estudantes diante das vivências e apreciações produtivas de cada obra categorizada conforme exposto acima.

Com as categorias previamente estabelecidas, a pesquisadora direcionou as análises de compreensão leitora que não se sustentam somente na prática do ato de ler, mas para a formação humana numa concepção de leitura formativa humanizadora.

A autora da pesquisa nos evidencia que a experiência vivida pelos estudantes foi protagonizada com vivências muito próximas da realidade social dos discentes de acordo com as leituras direcionadas, pois eram escolhidas por eles.

Exemplificando, dentro da dialética **práxis** foram utilizadas as obras **Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo e Clientes, Go Home!** E assim, realizavam as análises sobre atividades organizativas de leitura. Todas as temáticas literárias, segundo a pesquisadora, eram proximais entre os conhecimentos e as práticas sociais dos educandos, por meio de inferências às leituras, com discussões e registros das impressões dos estudantes.

O processo do desenvolvimento dessa pesquisa por parte da professora era bem instigante, ao passo que, em cada dialética proposta, havia uma categorização didática que movia os estudantes e os estimulava a descobrir e redescobrir, alinhar e contextualizar, em rodas de conversa, por meio de um processo de discussão de descobertas. Em uma das etapas, a pesquisadora destaca a dialética do **“conteúdo e forma”** promovido pela inserção da discussão de tempos e lugares.

Diante do exposto, a pesquisadora conclui que, em cada etapa da dialética apresentada, os acervos literários propiciaram aos alunos um comportamento literário permeado por uma desenvoltura positiva, mediada por uma formação humana e crítica, que os permitiu enxergar “texto e contexto” norteando em seus preceitos uma maior valorização da escola que contribui excepcionalmente para a formação crítico-humanizada desses estudantes, com base no desvendamento da leitura com norte para uma sociedade mais justa e igualitária...

Em última análise das Dissertações alinhadas a minha pesquisa, a temática **“Formação Literária: Uma Experiência Prototípica Multiletrada”** da autoria de Sandra Aparecida dos Santos Magatti Albano, do ano de 2020.

O trabalho da autora citada, baseou-se numa pesquisa qualitativa-interpretativa, pautada numa pesquisa-ação e interventiva-processual, pautada no significativo de leituras literárias significativas aos estudantes.

Os estudos se promoveram nos preceitos de Bakhtin mediados pelo processo interativo e dialético da linguagem na disciplina de Língua Portuguesa, cujo público-alvo eram alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Baurú - SP.

Objetivando práticas de múltiplos letramentos em textos multissemióticos, por meio de gêneros literários discursivos com enfoque na criticidade alinhada ao mundo e as vivências dos estudantes, a pesquisadora buscou direcionar ações com leitura, objetivando formar leitores proficientes humanizados com evidências em potencialidades a contextualizar criticamente o contexto social em que o estudante está inserido.

Seus embasamentos bibliográficos, posicionou-se além da teoria dialética-dialógica de Bakhtin e seu Círculo - ressignificando processos interativos como bem coloca esse autor, além de outros embasamentos bibliográficos - Cândido, Castro, Zilberman e entre outros...

Baseando-se em alguns gêneros como filmes, músicas, vídeos, teaser, desenhos e bordados, o autor criou um protótipo de atividades e leituras analíticas correlacionando um diálogo nesses contextos para se chegar no conto "A moça tecelã" - propondo discussões com o intuito de despertar a leitura crítica dos estudantes, evidenciando o papel da mulher no conto e na vida social (antiga e contemporânea).

Segundo a pesquisadora, os resultados demonstraram por meio de um diário de campo, que os estudantes alinhavam as leituras e discussões realizadas aos discursos de *bullying*, racismo, misoginia e entre outras questões promovidas por reflexões do acervo contextualizado às problemáticas sociais vividas.

A autora nos mostra os efeitos positivos do letramento literário mediado pelo conto, que atravessa o contexto social e cultural dos estudantes, levando-os a analisar criticamente questões fundamentais para a sua formação humanizadora, por meio das inferências aos vínculos necessários para se compreender e questionar o mundo que os rodeia.

Em cada sequência didática estruturada, os estudantes faziam agrupamentos, liam, discutiam, ilustravam e ampliavam seus horizontes por meio das leituras e intertextualidades que inseriam na realização das ações artísticas e até mesmo teatrais na representação do conto – eixo central da pesquisadora.

Em análises finais, a autora coloca algumas evidências de dificuldades, como a escassez de recursos materiais (mas que foram contornadas), além dos estudantes não levarem a ação com mais seriedade inicialmente, entretanto, as interações e agrupamentos foram surtindo efeitos positivos e despertando a motivação dos estudantes, pois os educandos se sentiam com voz nesse processo dinâmico de ações.

Suas questões era justamente propiciar o engajamento dos estudantes nesse universo dos multiletramentos, além de se argumentar sobre o viés da intencionalidade de se ir além do texto escrito - leitura, discussão, inferências, contextualização, argumentação, criticidade – sendo os educandos protagonistas de um discurso que os levassem a ir além do texto escrito e a autora comprova por meio das ações da pesquisa que é possível sim acionar todas essas variabilidades nos estudantes!

Diante da exposição das discussões da pesquisa acima, é notável que a formação dos estudantes, precisa perpassar o universo da sala de aula de modo que despertem os educandos para uma formação crítica, humanizada, protagonizando-os como conhecedores de mundo.

Conforme apontamos acima, quais estratégias e caminhos a seguir? Se pode trilhar por tantos caminhos, permear inúmeros objetivos, evidenciar diversas práticas que transpassem o universo da sala de aula, transponham um currículo engessado e viabilizem ações significativas que promovam a formação do estudante que queremos!

A forma como será feita? São tantas, que podemos enumerá-las, entretanto as escolas, ainda nos dias atuais, repetem e reproduzem práticas reprodutoras, desconexas e sem sentido.

Portanto, é perceptível que se faz necessária uma formação pautada em projetos, seja no método de Dewey que defendemos nesta pesquisa, ou nas múltiplas formas de letramento em disciplinas ou áreas de conhecimento, pois que, o que se faz emergente, é criar pontes com o saber sistematizado.

E a Pedagogia de Projetos não somente pode vir a criar pontes nessa formação crítico-humanizada que tanto almejamos no interior das escolas, como também, vivifica e elucida pensamentos e reflexões, trazendo à tona não somente o potencial criador dos nossos educandos, como também, dando asas à sua autonomia de ser e estar no mundo, conscientes de seu papel no meio em que vivem...

Em complementaridade ao exposto, Paro (2003, p. 35) nos diz que

Em qualquer época e em qualquer sociedade, os indivíduos nascem igualmente desprovidos de qualquer atributo cultural. É pela educação que cada indivíduo integra-se ao estágio de desenvolvimento histórico do meio sociocultural onde nasce e cresce.

Dentro dessa perspectiva, se a educação se dá por meio da ação pedagógica, onde, Paro (2003) nos evidencia, nessa correlação entre objeto e sujeito, que se apreende, se modifica e se transforma como produtor de novas culturas, é fato então que sua condição histórica de sujeito não pode ser negada, e é por meio dessa condição histórica que se conceitua o sujeito em sua caracterização não de produção, mas de construção de novos preceitos sociais e humanos...

Partindo para novas análises por meio de buscas na BDTD, traremos à tona as teses encontradas com o conceito chave “formação discente crítico-humanizada” – onde iremos fundamentar conceitos fundamentais que se entrelaçam aos processos norteadores desta pesquisa.

De dez teses de 2018, não foi possível elucidar achados que pudessem nortear reflexões essenciais à minha pesquisa. Das quatro teses de 2019, somente uma estará em evidência no teor desse trabalho, enquanto que, das três teses de 2020, apenas uma nos trará subsídios essenciais para refletirmos sobre as questões aqui elucidadas.

Dentro do exposto, foram encontrados nesta busca 1 – 20 resultados de 130 apresentados aproximadamente. Reitero as limitações de estudos científicos no que se refere à formação crítico-humanizada nos anos iniciais, com poucos trabalhos apresentados.

Além dessa constatação, o conceito chave apresentado trouxe muitos estudos sobre a formação docente para o trabalho baseado nos preceitos pedagógicos dessa

temática, onde torna-se perceptível a preocupação focada no educador do que propriamente no educando.

Com isso, percebemos o quanto ainda precisamos avançar nessas pesquisas, pois temos comprovadamente no sistema educacional brasileiro uma lacuna importante no que se refere às práticas docentes focadas na intencionalidade aqui prevista, sendo de suma importância pontuarmos essa observação com relação ao grau de essencialidade da minha pesquisa.

E essa pontual observação que se evidencia na notável carência de práticas pedagógicas, cuja intencionalidade se move para uma formação discente crítico-humanizada, onde é perceptível o quantitativo de trabalhos científicos apontados na BDTD, nos leva ao bom senso de se refletir que, sem o trabalho docente cujo papel mediador é fundamental para a formação dos nossos estudantes, não há como recorrer a uma formação discente propriamente dita, e com isso, as pesquisas nesse sentido ficaram escassas.

Dentro dessa ótica, a escassez apresentada nos levantamentos de Revisão da Literatura, faz-nos perceber a relevância conceitual da essencialidade desta pesquisa focada na Pedagogia de Projetos, objetivando uma formação discente crítico-humanizada.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, outros aspectos instigantes nos moveram para uma certa questão, onde também foram elucidados na Revisão de Literatura do levantamento das discussões anteriores e que pretendemos também elucidar por aqui...

Muitos trabalhos focados na formação crítico-humanizada dos estudantes nas pesquisas de teses levantadas, se evidenciam por meio de práticas com enfoque Literário, com dimensionamentos estruturados nos Multiletramentos.

Esse fato não seria tão instigante assim, mas devemos reconhecer que se situam por abordagens significativas, pois se pararmos para pensar, as ações didáticas com enfoques literários podem e devem realmente mover os estudantes ao estímulo da criticidade e formação identitária humana.

O diferencial do teor da pesquisa com base em projetos em andamento, é justamente o despertar dos estudantes diante da problematização do meio, colocando-os à prova dos desafios alinhados ao saber sistematizado, valorizando a cultura local como saber científico, denotando em sua essência uma educação progressista, que leve o estudante a modificar o seu meio mediante práticas que ele irá “solucionar” ou, por conseguinte, “minimizar” as problemáticas apresentadas.

Contudo, nos moldes positivistas, as proposituras são tenuamente fechadas, onde, de um currículo que se pensa, se reflete e contextualiza questões do seu meio no interior da sala de aula, podem ou não vir a moldar o comportamento dos estudantes, pois o teor e a força dominante que atua na sociedade em que vivemos, na maioria das vezes faz estagnar comportamentos isolados, que são apreendidos no interior da escola.

Tais pressupostos apresentados não minimizam o teor e a essencialidade dos trabalhos acadêmicos aqui expostos focados na Literatura, pois essa por sua vez trabalha questões internas dos estudantes, além do processo de maturidade e consciência humano-crítica que irão desenvolver.

Porém é notável que as evidências da pesquisadora, conforme seus relatos, nos fazem perceber a proeminência dos resultados apontados pela autora em questão. O que nos leva a crer que, conseqüentemente, irá moldar a consciência crítica dos estudantes, em associação à suas condutas no contexto social em que estão inseridos.

É notável que a força para essa concretização não se desvia dos fatos elucidados pela autora da pesquisa em análise, que transcorreram por caminhos um pouco mais longos, porém necessários para o despertar da consciência coletiva. E bem sabemos que o despertar dessa consciência é a mola propulsora para o desenvolvimento do sujeito em sua amplitude ...

Dando prosseguimento às análises dos trabalhos científicos, segue a tabela abaixo com as teses que iremos transcorrer e alinhar ao conceito de formação discente crítico-humanizada.

Cada temática apresentada nos aponta o teor do trabalho focado na Literatura e Arte, conceituada no teor de práticas de leitura.

Quadro 6: Resultados de busca: Teses – Formação crítico-humanizada

Escopo	Autor	Título	Instituição/Ano de Publicação
1	WISNIEWSKI, Rudião Rafael	A Literatura como Rede de Saberes: Fios e nós no enlace de conhecimentos.	Universidade Federal do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2019
2	CAETANO, Camila Gomes Arellaro	Humanização e Arte: O teatro em uma formação cidadã.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2020.

Fonte: produzida pela autora, a partir dos dados retirados da BDTD 2021

Em análise inicial, o tema **“A Literatura como Rede de Saberes: Fios e nós no enlace de conhecimentos”** da autoria de Rafael Rudião Wisnieski, que evidencia sua pesquisa no ano de 2019 e nos referencia um estudo com teor bibliográfico, estruturado numa investigação com uma proposta vinculada ao uso do texto literário buscando alternativas para se minimizar a crise educativa em que vivemos, como bem coloca o pesquisador.

O autor da tese em análise, propõe a literatura como múltiplas possibilidades na ampliação do pensamento e formação do sujeito humano - crítico, ético, fraterno, sensível, arguto e criativo.

Com um público-alvo de estudantes de Química, a proposta interdisciplinar com enfoque na Literatura, se evidencia na linha de pesquisa “Currículo e Formação de Professores” com embasamentos bibliográficos e de análises complexas, como Morin, Lopes e entre outros.

Em seu percurso teórico, traça estratégias como Entrevistas, grupo focal, contos e peças teatrais, sendo a análise de conteúdo pautada na teoria de Bardin (2016). O pesquisador constata em sua análise que, a literatura contribui positivamente para a educação brasileira, tendo aspectos positivos para as questões de aprendizagem por parte dos sujeitos.

Com isso, a pesquisa acima evidencia que o contato contínuo com o texto literário por parte dos estudantes, possibilita maior flexibilidade na aprendizagem, além de ampliar a visão de mundo, o intelecto e a sensibilidade dos educandos.

Ao se propor a leitura e discussão de contos, poesias, romances e peças teatrais com uma geração que valoriza somente as redes sociais, o autor nos leva a refletir sobre a propositura de “metáforas” mediante as possibilidades de enlace de nós de conhecimentos frente à rapidez da era digital com milhões de fios de informações devido à rapidez da era digital.

Diante do exposto, propõe-se esse enlace no contexto da literatura, desmistificando as incertezas no que se refere à era digital, possibilitando as múltiplas formas de ensinar e se fazer pelo ensino trazendo à tona o conhecimento pertinente, multidimensionando toda essa complexidade para uma formação humana mais consistente.

Dentro dessa ótica, o autor viabiliza metáforas como, fio= informação, recepção de dados; nó= laço - representa o conhecimento, a informação interpretada, e rede= conjunto de conhecimentos que se entrelaça em sua complexidade e desata nós entre esses saberes, trazendo a consistência do conhecimento nesse entorno de ideias...

Com isso, a tese do autor defende a literatura como propulsora das diversas formas de conhecimento, desnudando o viés de que a educação deva ser vista apenas como acúmulo de informações, formando então sujeitos humanos e criativos, abertos a não receber essas informações, sem transformá-las em conhecimento humano-crítico.

O autor da pesquisa propõe ações didáticas diversas com os gêneros citados, conceituando conhecimentos de Química na produção de gêneros em quadrinhos, contos, textos narrativos e outras linguagens literárias, mediadas por concursos literários e discussão das produções dos estudantes...

Em análises pessoais, acreditamos que alinhar a literatura aos conceitos químicos por meio de produções intertextuais dos próprios estudantes, viabiliza uma compreensão mais ampla sobre as teorias conceituais da disciplina, intercalando outras disciplinas na conceptualização do saber sistematizado.

Com isso, a formação dos estudantes, público alvo dessa pesquisa, sem dúvida alguma permeou possibilidades de compreender a Química em seu universo sócio – histórico conceitual, além de propor elementos formativos essenciais no processo do saber crítico, estimulando a consciência humana e sensível de cada indivíduo.

E isso se torna perceptível nessa pesquisa quando os estudantes, mediados por estratégias propostas pelo educador, contextualizavam no interior da sala de aula, formas diversas de criar, produzir, conceituar, humanizar e internalizar processos interativos de leituras, produções, análises e associações produtivas que se ampliavam significativamente e transponham os conhecimentos de química ao universo da poesia, da cultura e da arte, intercalando o saber sistematizado a uma formação discente crítico-humanizada.

Partimos para a tese seguinte, onde o tema **“Humanização e Arte: O teatro em uma formação cidadã”** da autoria de Camila Gomes Arellaro Caetano, do ano de 2020.

A pesquisadora evidencia em sua hipótese que, para se pensar em políticas públicas que viabilizem em uma sociedade mais democrática, se faz necessário pensar em um projeto político focado em cultura e educação, tendo a Arte como peça fundamental dessa construção.

A autora desta pesquisa evidencia essa temática mediada pelo teatro como forma de despertar na formação de estudantes e educadores, o estímulo a sensibilidade, o lúdico, a curiosidade e o encantamento, contribuindo para uma verdadeira transformação social.

Dentro dessa perspectiva, a autora da pesquisa se fundamenta nos preceitos bibliográficos de Freire (1982, 2012, 2018), Santos (2013), e entre outros autores. Sua pesquisa de ordem qualitativa se reverberou pela revisão de literatura, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, além de formação de práticas e contextos.

O questionamento feito como premissa essencial do seu trabalho foi baseado na contribuição do teatro como forma de promover uma formação humanizadora estruturada na transformação social. Seu objeto de estudo, pautou-se num Programa de Arte criado na cidade de Bolonha (Itália) – uma ação de Gestão Pública (teatro, creches) colocando a arte teatral na vida social comunitária do local.

Denotou-se que a formação dos educadores com práticas educativas nesse teor, teve impactos altamente positivos na formação cidadã e a pesquisadora buscou compreender esses contextos alinhados ao pensamento de Paulo Freire.

Nesse sentido, a pesquisadora concluiu esses aspectos formativos nos preceitos da formação discente humana, crítica e participativa, denotando essas práticas pedagógicas artísticas como elementos primordiais no convívio e na participação social por parte dos sujeitos, elencando seus reflexos na transformação da realidade da comunidade atuante.

A tese aqui elucidada pela autora em questão, denota-se a Arte como patrimônio essencial para a construção de uma educação cidadã, sendo proposta por um viés democrático como nos coloca bem a autora.

Em análises pessoais, essa pesquisa possui grande relevância no que se refere aos preceitos formativos por meio da Arte, o que contribui de forma plena para com as analogias que fazemos no decorrer desse trabalho investigativo, ao teor e essência da pesquisa em andamento.

Enfatizamos essa questão, pois que, estaremos colocando em evidência mais adiante nesse trabalho, quesitos fundamentais sobre essa temática da Arte, pois ao realizar os agrupamentos com temáticas de interesse para problematizar questões do cotidiano (Pedagogia de Projetos), um dos grupos de análise desta pesquisa, criou um teatro para a finalização do trabalho de pesquisa que fizeram e foi fascinante.

Toda a autonomia em que o teatro proporciona em suas diretrizes, o campo do “criar, produzir, dirigir e encenar” se molda de forma viva nas ações dos educandos, levando-os não somente a essa sequência categórica que o teatro possibilita, mas também a essência viva de se extrair de uma pesquisa, personagens marcantes que dão vida por meio dos estudantes, que internalizam os saberes que buscaram de forma que irão trilhar certos conhecimentos por toda a vida.

Quando falamos em formar cidadãos críticos, bem sabemos que os diversos tipos de linguagens são essenciais para com a desenvoltura dessas descobertas. Sabemos que o ato de se descobrir a si mesmo, concomitante ao processo de identidade de ser e estar no mundo, viabiliza-se ainda mais quando a linguagem do teatro - arte de desnudar ideias, sentimentos e expressões, nos faz perceber como que

diante de um espelho o sentido e a significância de nós mesmos para com o outro, e veremos mais adiante, o quanto esses resultados de mudança são significativos.

Nesse sentido, mediante os trabalhos expostos até o momento, daremos prosseguimento à essência deste trabalho, e adentrando-se ao capítulo 1, faremos um paralelo com Foucault (1975), analisando nas entrelinhas os efeitos subjetivos da prática docente emoldurada no prospecto de um currículo e seus reflexos mais amplo-subjetivos nos dias atuais...

Ao que nos parece, essas questões subjetivas permeiam o universo escolar de tal modo, que transcorre não somente os materiais pedagógicos e demais recursos como os livros didáticos que sinalizam da forma mais natural possível todo esse aparato formativo oferecido ao sujeito, como também o próprio ato docente que materializa esse processo.

Portanto, nosso produto final desta pesquisa se ampara num projeto pedagógico-interventivo ontológico-reverso, pois é na essência reflexiva da prática pedagógica, que podemos trazer à tona o eixo norteador fundamental para desmaterializar todo esse contexto “multifacetado” de currículo, de forma a levar o professor a trazer essa concepção existencial para dentro de si, promovendo uma transformação reversa sob a ótica da pedagogia de projetos.

Iremos evidenciar elementos essenciais para as nossas reflexões no que se refere ao modelo caótico de escola que nós temos e o que lutamos para vir a ser. Pois, segundo Paro (2003), o que nos rege como matéria e produto na aquisição de conhecimentos e seres produtores de cultura, quando adentramos os espaços escolares e somos tratados apenas como receptores de informações acumuladas como única verdade científica dos efeitos da produção histórica estática e única? Somos seres produtores de cultura ou receptores de concepções prontas e acabadas?

Quando falamos em luta, projetamos um ideal de educação que o próprio sujeito no interior da sala de aula clama por ele, e de alguma forma expressam essas questões por meio da falta de estímulo e desinteresse no modelo curricular ainda existente.

Temos aspectos de projeções de mudanças evidenciadas pelos programas do sistema educacional brasileiro como o evidenciado pela proposta obrigatória da BNCC – Documento de caráter normativo que se evidencia pelas aprendizagens essenciais

que o estudante deve ter, propondo inclusive aos Estados e Municípios que elaborem suas propostas com base nesse documento, evidenciando projeções da parte diversificada aos seus prospectos, mas com direcionamento obrigatório das diretrizes da parte comum do currículo a que ela se destina.

Em suas projeções, a BNCC se reverbera na educação brasileira em tessituras de formação humana integral, movida pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao analisarmos o documento, sentimos seus reflexos nas escolas, com educadores recebendo vários livros didáticos e paradidáticos, com projetos prontos, sendo os mesmos, executores dessas ações, sem levar em conta os preceitos formativos e os recursos materiais que os sistemas de ensino estão longe de ter.

E qual o papel dos docentes diante da variabilidade de projetos didáticos chegando nas escolas? Atuar e seguir materiais considerados significativos, que propõem mediar recursos pedagógicos que a escola pública não tem.

Em consonância ao desestímulo que os educandos projetam diante da materialidade a que estão expostos, correlacionamos ainda à essa questão, a problemática da indisciplina escolar, que se evidencia como um dos reflexos negativos frente ao contexto de um currículo apresentado e mediatizado pelo docente, sendo o mesmo na maioria das vezes, agente reprodutor de conteúdos desconectados do contexto dos nossos estudantes, conforme temos colocado no decorrer desse trabalho.

Ao problema exposto, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – realizou uma pesquisa com docentes de 22 países (dados de 2013), onde colocou os professores brasileiros em 1º lugar no *ranking* das queixas relacionadas à indisciplina.

Com isso, o educando não deve ser visto como receptor de algo pronto, e sim, ser preparado para atuar como autor diante da materialidade histórica que chega no interior da sala de aula, para que possa se conduzir e transformá-la.

3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE COM BASE NA VISÃO DE MICHEL FOUCAULT E OUTROS AUTORES: UM OLHAR ALÉM DA DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS.

Iniciamos este capítulo com uma breve reflexão sobre a etimologia da palavra prática, que se deriva do grego “*praktiké*” – pelo latim, “*practicus, a, um*” com o sentido de laborioso; em que há uso contínuo, hábitos enraizados ou costumes; convenção.

Em análise a essa padronização descrita sobre o significado de prática, nos reportamos ao universo da sala de aula com base em discussões sobre a ação docente diante de amplos desafios no que se refere ao currículo. E com ela, nossos estudantes que adentram a instituição escolar e são condicionados a receber conteúdos que os fazem enxergar uma realidade sócio - subjetiva absoluta, que não se move, mas que parametriza, fragmenta e separa o sujeito de acordo com suas condições.

E, parafraseando as fundamentações iniciais de Foucault (1975), vemos em uma parcela significativa do sistema educacional brasileiro, um soldado que conhece os movimentos da sua marcha, e que segue o ritmo de todos para não perder o compasso coletivo do movimento grupal a que ele está submetido para com a sua formação.

Esse “soldado”, curiosamente é fruto de inspiração e respeito para muitos, onde percebemos a notável e perigosa ideologia que transcende nos espaços escolares, vivificando os entremeios de propostas didáticas prontas para serem executadas por aqueles que deveriam mover pensamentos a mudanças e transformações, mas que se aprisionam diante de uma materialidade histórica que determina e estabelece a forma como nos aculturamos no processo educacional...

Tal constatação, ampara-se em consequências negativas no que se refere aos aspectos da aplicabilidade de um currículo que não se mostra, apenas reproduz mecanicamente as ações de quem não os percebe em sua subjetividade, e que conseqüentemente irão formar conceitos e relações de força social e docilizar os sujeitos, padronizando suas formas de ver e pensar o mundo que já está posto.

Mas posto por quem? Quem os conduz? Se somos produtos da nossa história, quais relações de força estão presentes neste currículo imposto, e que também é um produto histórico?

Se o sujeito que objetiva buscar conhecimento, também possui uma história, assim como o sujeito que “transmite” conhecimento também possui saberes intrínsecos à suas vivências, quais ações se vinculam e norteiam esse processo? E quem é esse sujeito do conhecimento? Quais são as demandas desse período? O que ele busca?

Nos direcionando a reflexões como essa, traremos à tona nas diretrizes deste capítulo, temáticas reflexivas sob a ótica de Foucault (1975), fazendo correlações com outros autores como Giroux (1997), Saviani (2007) e Freire (1989, 1992, 2007), para que possamos mediar reflexões amplas sobre as conjecturas da prática docente conduzida por um currículo que se faz necessário repensar a sua estrutura.

Dando continuidade às nossas reflexões na visão de Foucault, o sujeito do conhecimento conforme o autor nos evidencia, possui uma história, o que bem sabemos e concluímos diante da lógica dos fatos, estar essa reflexão alinhada aos sujeitos que chegam nas escolas, não serem “vazios” obviamente. Entretanto, os estudantes são vistos desde as bases iniciais do processo da escolarização, como indivíduo iniciante aos saberes sistematizados, quando ingressam na primeira etapa escolar. Esse apontamento apenas nos leva a reafirmar essa desconexão do currículo que deveria estar alinhado com os saberes e as culturas locais, porém não são reconhecidos, o que vimos afirmando desde o início deste trabalho.

Em conformidade a essa análise, onde iniciamos a afirmação de que o indivíduo possui uma história, a verdade também possui uma história. Em vista disso, como a verdade é uma produção humana, é a partir dessa produção que nós também nos produzimos, pois nada é determinante.

Ao passo que, o sujeito em fase escolar, deveria ser, não a mola propulsora de origem reprodutivista, e sim o eixo norteador dessa construção x reconstrução, delineando o ser em desenvolvimento de uma sociedade inacabada, mediada por novas projeções históricas, atendo-se ao fato do conhecimento constituído de suas origens, conectando-se com os preceitos formativos à novas formas de cultura e sujeito, local e global.

Dando prosseguimento à essas reflexões, sabemos que o indivíduo que se constitui conforme a ordem social, período e local em que ele está inserido, culmina-se naquilo em que ele é, ao mesmo tempo, no que pode vir a ser, de acordo com o meio que faz parte...

Com isso, quais as práticas, discursos, saberes e relações de poder que nos formam? O que nos constitui como seres em processo? A que formas e variáveis de Currículo nos é introduzido quando iniciamos o processo de escolarização, se já somos sujeitos com materialidade histórica previamente “estabelecida” e que deveria estar aberta a novas transformações?

A esse respeito, é fato que a estrutura do currículo que está posto nos dias de hoje, não atende grande parcela da população educacional, refletindo na formação dos nossos estudantes, diante da sua contextualização histórica inicial que deveria ser reconhecida, mas que não se intitula como verdade e conseqüentemente, esses sujeitos saem das instituições escolares alfabéticos funcionais, em sua maioria, como nos apresenta o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF.

Desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) – Ação Educativa, o INAF é estruturado para analisar brasileiros entre 15 e 64 anos por meio de testes parametrizados nas habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática.

Conforme a elucidação dos resultados, a classe de alfabetos funcionais se divide em dois grupos: os absolutos, que são 8% (não conseguem ler palavras ou frases e números telefônicos), e os rudimentares – 21% (dificuldades para identificar ironias e sarcasmos em textos curtos, além de operações matemáticas simples envolvendo cálculos monetários).

Em análise ao exposto, o INAF apresentado nesta pesquisa está em sua décima edição e a metodologia desses levantamentos são estruturadas por meio de entrevistas domiciliares, estratificadas com alocação proporcional à população brasileira por região.

O estudo é realizado em um teste cognitivo e um questionário contextual, envolvendo leitura e interpretação de texto com temáticas do cotidiano (bilhetes, notícias, gráficos, tabelas, mapas, anúncios etc).

E o que nos leva a crer diante desses resultados? Quais conjecturas curriculares estão predispostas nos sistemas de ensino, onde a aceitabilidade dos conhecimentos prévios e o contexto do sujeito é praticamente nula quando ele adentra a escola?

É fator alarmante as questões direcionadas e refletidas no teor desta pesquisa, pois que, por trás dessas constatações negativas, temos sujeitos das mais variadas culturas, adentrando os espaços da sala de aula, sendo apenas receptor de propostas e estratégias de ensino que não convalidam a sua essência como ponto de partida para os aspectos formativos do educando. Mas, por que elucidar resultados na idade em questão, se a essência desta pesquisa é realizada com uma turma de 4º ano dos anos iniciais?

Como viabilizar uma prática com projetos de forma a validar-se por meio da reestruturação curricular e o próprio Projeto Político Pedagógico das escolas? Resignificando a cultura local e redimensionando saberes alinhados aos conteúdos curriculares, para que se flexibilizem e dialoguem veementemente com as diversas culturas que adentram as escolas e são subalternizadas e doutrinadas a seguir uma estrutura curricular que se enleva como verdade, por meio de conjecturas hegemônicas, subjetivadas por uma força considerada natural e única para todos.

Em conformidade a esses e outros questionamentos, a lógica dessas reflexões são factuais, pois que, se os estudantes chegam na faixa etária dos 15 anos - nem vamos nos ater à faixa etária final de acordo com o Inaf, com essas defasagens apresentadas, e que, com o passar dos anos, a trajetória educacional vai dimensionando um quantitativo ainda maior de estudantes com defasagens mais acentuadas. Com isso, quais aspectos precisam ser repensados desde os anos iniciais, para que possamos formar estudantes em cada etapa da educação de forma plena?

A resposta é simples, porém em alto teor de complexidade, pois amplos aspectos que permeiam questões sociais, políticas, históricas, econômicas, que devem ser consideradas no interior das escolas, mas que se esvaziam diante de materiais didáticos conteudistas e desconexos com a sociedade em que se vive!

E o maior e essencial está por trás de práticas pedagógicas significativas, que recontextualize as estratégias de ensino, com espaços de discussão coletiva nos moldes não de um corpo dócil e produtivo, mas de um corpo que pensa, cria suas próprias marchas e, por meio da coletividade se reconduza a novos saberes e novas culturas.

Sabemos que nada resolve, quando Estados e Municípios criam “Projetos Formativos Docentes” como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁵ – uma plataforma de formação docente estruturada para cursos à distância, mas que, por ser impessoal e sem programas interativos para troca de experiências - fóruns de discussão, se perde em qualidade e projeções eficazes para com diretrizes efetivas, apontando apenas número de acessos e participações, ao nosso ver, consideradas neutralizadoras.

Portanto, sem investimentos essenciais nas instituições escolares, como também, estruturar um currículo único para ser aplicado nas escolas sem propor formas de fazê-lo e reconstruí-lo pelos próprios docentes?

O que se torna perceptível nessas questões, é a hegemonia dominante de um processo vinculado à políticas neoliberais, estruturada nos moldes de produção e regulação do Estado, que veremos no capítulo posterior mediante reflexões sobre as sequelas das patologias de uma democracia sócio-histórica e que caminha para o esperar de novas formas e conceitos de democracia emancipatória (Santos, 2002).

Também, de acordo com Saviani (2007), questões subjetivas sob a ótica do aprender a aprender ante o cerne das ideias pedagógicas no Brasil. Segundo Saviani,(2007), ao fazer uma síntese de todo o processo pedagógico desde a América portuguesa até os dias atuais, o autor nos leva a refletir questões processuais de uma perspectiva histórica acenando para a compreensão da evolução do pensamento pedagógico no Brasil, no viés de cinco princípios. Esses princípios corroboram desde a complexidade pedagógica ao longo de toda a história, com fundamentações expressivas até a problematização da pedagogia nos dias atuais.

Toda a discussão perceptivelmente essencial por Saviani (2007) denota períodos fundamentais na história educacional do nosso país, com abordagem da pedagogia tradicional sob o controle da ordem religiosa, que emana desde a

5 AVAMEC. **Educação Conectada**. Disponível em: www.educacaoconectada.mec.gov.br/plataforma-avamec Acesso em: 20 dez. 2021

catequização dos índios na ótica da pedagogia tradicional, passando por fundamentações históricas do escolanovismo até a pedagogia pautada na essência das ideias viabilizadas pelo domínio do capital humano, emolduradas pela busca da eficiência e produtividade.

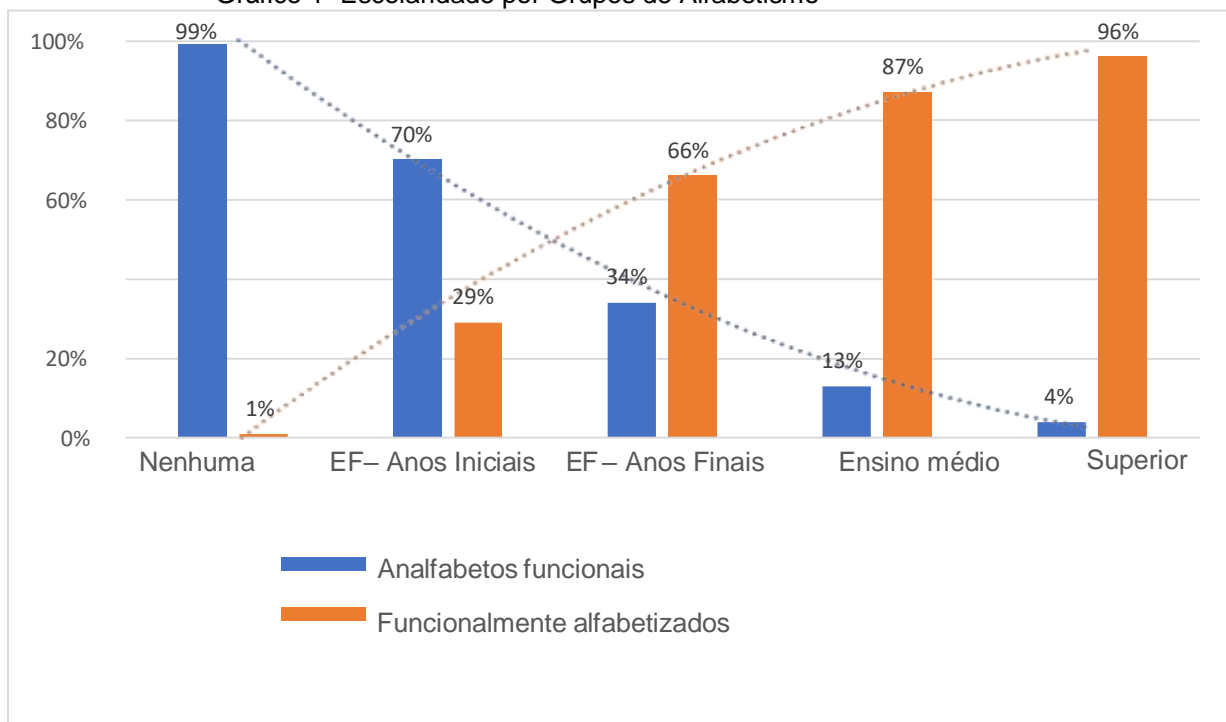
Ao que nos consta, pela visão de Saviani (2007) os efeitos desse processo histórico se reverbera na ordem capitalista, com ditames inovadores de controle de classes, no contexto do neoliberalismo e, pontualmente, os ditames de um escolanovismo, que segundo o autor, reforça elementos subjetivos de formação para uma possível adaptação à essa nova ordem neocapitalista.

Diante de tais fundamentações, veremos então a lógica da ordem formativa que queremos, em contrapontos magnânimos dessa visão formativa que Saviani reafirma sob a ótica desse novo modelo de sociedade, vista por ele como elementos de força maior sobre o que já protagonizava-se, visto que suas fundamentações nos levam a análises essenciais sobre essas questões. Tal qual se apresenta, iremos aprofundar essas discussões no próximo capítulo...

Dando prosseguimento às questões do índice do Inaf, segue a tabela com alguns índices preliminares, tabulados em 2018, que demonstra em números que a escolaridade se confirma como o principal fator explicativo da condição de Alfabetismo, e esse nível que se apresenta, mostra avanços lentos e preocupantes para com os preceitos formativos necessários.

Quanto mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas alfabético-funcionais nos níveis mais altos da escala Inaf, e com isso, o que vemos é o caminhar de uma escola que a cada passo que dá, traz à tona consequências alarmantes desses processo formativos discentes que denotam um aumento lento de alfabéticos funcionais, que ao nosso ver, apresenta certa melhora, mas com um resultado expressivo de formação preocupante, como evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Escolaridade por Grupos de Alfabetismo



Fonte: Resultados Preliminares Inaf (2018)

Segundo a estatística, o INAF nos possibilita analisar que

Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais, e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor (INAF, 2018, p. 4).

A tabela nos mostra que essa relação não se protagoniza de forma absoluta ou linear, pois há pessoas, por exemplo, que mesmo tendo alçado o Ensino Médio ou Superior, não conseguem alcançar os níveis altos das taxas de alfabetismo, onde pela lógica, seria o que se esperava.

Nesse sentido, 13% daqueles que chegam ou concluem o Ensino Médio, podem ser considerados Analfabetos Funcionais. Em contrapartida, apenas 34% das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes de acordo com a escala do INAF.

Dentro dessa ótica, é consensual analisar essas questões, pois que, os sujeitos ingressam na escola e são conduzidos por práticas pedagógicas que se evidenciam na transmissão de conteúdos, sem embasamento do contexto sócio - histórico a que eles

fazem parte. Quem são esses sujeitos? O que pensam? Quais elementos históricos trazem consigo?

Concomitante a isso, se faz necessário que o educador passe a pensar também que sempre há uma intencionalidade por trás daquilo que fazemos, pois que, o ato de ensinar não é neutro. O que está por trás desses métodos? Qual o nosso papel dentro da escola? Quais mecanismos didáticos são dimensionados pela ação docente e a que tipo de clientela esse currículo é proposto?

O educador precisa ter acesso a espaços de discussão que o leve a se perceber como autor de suas práticas e a quem se deve formar nos tempos atuais, compreendendo sua posição política no mundo e o seu compromisso profissional com a sociedade, como bem nos coloca Freire em sua obra *Educação e Mudança* (FREIRE, 2007).

Portanto é de fundamental importância não somente trazer à tona o direito de aprender dos sujeitos, mas o direito a uma formação plena e humanizada, podendo os mesmos, se conduzirem no mundo com autonomia e criticidade mínimas para atuar no meio em que vivem.

Em face dessa abordagem aqui elucidada, ainda vivemos nos preceitos de uma educação bancária, prosseguimos com as reflexões de Freire (1997, p. 12)

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Freire nos leva a refletir sobre a prática docente em sua obra “Pedagogia da Autonomia” e reitera a questão de que somos seres inacabados, em constante evolução.

Para isso, evoluir significa reconstruir o que está posto, ressignificando essas “verdades absolutas” e o educador precisa conduzir uma prática do ensinar do ponto de vista democrático, e isso se reverbera em conduzir e rever a todo instante, maneiras, caminhos e formas de ensinar, pois a autenticidade vivida pelas relações do ensinar-aprender - uma inexistente sem a outra, promove experiências vívidas, porque estão em movimento nas relações transformadoras em que se encontram.

Sob essa ótica, estética e ética os moldes da prática docente se evidencia, porque o educador deve possuir o compromisso ético do saber fazer conduzido a novos conhecimentos que se dinamizam na boniteza do encontro entre práticas e processos

significativos; política porque novos conhecimentos despertam o ato político internalizado, que se elucida nessa teia de relações sociais e refletem ações referenciadas no papel dos sujeitos no meio em que vivem...

Nessa mediação de conceitos essenciais na visão de Freire (1992), com apontamentos em outra obra inspiradora desse grande educador, o autor nos evidencia o verbo “esperançar” - com conjecturas de que devemos agir diante das questões problemáticas e pertinentes no panorama político – educacional brasileiro, onde é notável que algo precisa ser feito, e que a esperança no sentido de espera não nos moverá para o cenário educacional que almejamos.

Nesse ínterim, nos reportamos à essencialidade deste capítulo, onde na terceira parte da obra de Foucault (1975) – “Vigiar e Punir”, tendo como temática “Disciplina”, o intelectual francês nos leva a refletir sobre a forma como nos docilizamos na modernidade, evidenciando quais práticas, discursos, saberes e relação de poderes que nos formam.

Exemplo agravante dessa questão, está no gráfico apresentado, que mostra uma representação de “melhora subjetiva” num prospecto de formação que não é o que esperamos para quem atinge, por exemplo, o nível superior. É notório, por conseguinte, que essa “provável” melhora nos índices estatísticos do INAF, demonstra para muitos educadores certa positividade em conquistas governamentais, tal qual sabemos, que se deve ter um olhar mais agravante sobre esse quadro educacional.

Em prosseguimento aos fatos, Foucault nos mostra 4 mecanismos em que se protagonizam esse processo de docilização dos corpos, emoldurados por um controle com efeitos de produção, para que haja corpos úteis na manutenção e reprodução da ordem, sem a intencionalidade repressora, porque não seria conveniente conter corpos por meio da força, se a intencionalidade é denotar o que nós produzimos por meio do corpo e não o que mutilamos por meio dele.

Nesse sentido, manter um currículo moldado nos preceitos sociais de interesse a uma sociedade neoliberalista, mantenedora do “comando” e que conduz os docentes a práticas mecânicas e descontextualizadas do contexto sócio-histórico dos educandos, onde cada vez mais evidencia seus reflexos de desigualdade social, denota-se somente a formação do sujeito para atuar no mercado de trabalho nos meios de produção e não para se perceber como um indivíduo que pode e deve mudar o percurso da sua história.

O que se abre a essas questões de forma perceptível e que achamos fundamentalmente necessário reiterar, é que Foucault (1975), mostra-se preocupado não com as formas de repressão, mas com a ideia de produção e sua real significância, pois que, para ele não existe uma verdade acima de nós, no sentido de alcançarmos essa verdade, pois ela é fabricada pelo próprio sujeito, ou seja, a verdade varia durante a história, e com essa variação, precisamos nos perceber como seres em movimento, fazendo-se necessário transpor essa subjetividade para que possamos nos constituir por meio da transposição desses mecanismos de manipulação social.

Diante do exposto, os educandos são condicionados a comportamentos de recepção de conteúdos pautados em conhecimentos universais inquestionáveis, dentro de uma visão positivista daquilo que já está posto, mas que variavelmente precisa ser revisto e reestruturado.

Dentro dessa ótica, o currículo aqui se apresenta como um caminho simplista a seguir, sem “proporções complexas” e sem nenhuma amplitude que venha a transpor os muros da escola e se alinhar com o contexto social vivido, para que se tenha amplo significado às variadas formas de ensinar e aprender, que deve ser empreendido em diversos contextos dos sujeitos a que se destina.

Então nos deparamos mais uma vez com a visão caótica desse instrumento de formação de massas, pois se a verdade é variável e inacabada no decorrer da história, como nos coloca Foucault, o que nos faz pensar que a escola deve seguir um instrumento como verdade absoluta, se fabricamos essa verdade histórica, em diversos momentos e contextos a que pertencemos? E se cada sujeito possui a sua própria história, quais são as demandas desse período? O que ele busca?

É nessas projeções reflexivas que consideramos primordial contextualizar esse conceito de currículo, e que não pretendemos mascarar ou subjetivar denominações ensaísticas do aprender a aprender, denominando essas etimologias no cerne da essencialidade de modismos pedagógicos do neoliberalismo, acionando temáticas e silogismos no ensino pautado na experiência, apenas para acomodar preceitos formativos de um sujeito adaptado às novas lógicas de mercado.

Por conseguinte, devemos nos questionar a todo momento essas interfaces de uma pedagogia que se busca, sem a preocupação de apontar o “para quê” – e sim “para quem” e por quê? O que ensinar? O que nos move? Como educador, qual a

realidade dos educandos aqui exposta, para que se direcione práticas que contextualizem e ressignifiquem as variadas formas de aprender, ser e estar no mundo?

Diante de todas essas indagações, prosseguimos com análises precisas no decorrer deste primeiro capítulo, nos moldes da escola e sua estrutura em que se encontra desde séculos anteriores, sendo preservada uma dinâmica de uma logística física emoldurada num sistema de controle e de significado, como o paradigma do bom estudante, suas produções no interior da escola, seus movimentos e marchas na troca de aula. Em contrapartida, o educador, com suas práticas controladas por um sistema de produção de notas e padrões a serem seguidos...

Todas essas questões entrelaçadas com os autores aqui citados e colocadas na essencialidade por Foucault (1975), faz-nos pensar notavelmente a forma que nos constitui como sujeito, tensionada com base no determinismo. Entretanto, conforme constatamos inicialmente em profundas reflexões, é ao contrário, pois ao afirmar que a verdade é uma produção humana, é a partir dessa produção que nós nos produzimos, ou seja, um sujeito constituído na Grécia Antiga por exemplo, é diferente do sujeito desenvolvido no Brasil no século XX.

Dessa forma, para o autor em análise, os efeitos de poder por meio da docilização dos corpos, vai conseguir extrair o máximo do outro nesse processo de controle, tornando-o respectivamente, mais útil.

O que alinhamos à essa reflexão do autor é a forma como o currículo é posto e aceito, sendo conduzido por práticas humanas em toda a sua concepção - práticas docentes mecanizadas, carteiras enfileiradas, provas, punição social para quem não acompanha os conteúdos e não se enquadra no padrão a ser seguido etc. - que se repetem de forma histórica.

Com isso, a escola como reprodutora dessa condição para com os mecanismos de controle da sociedade, não é questionada por parte de quem a segue nos preceitos em que é colocada porque não é vista com essa complexidade à que Foucault nos reitera, sendo evidenciada por normas e padrões históricos considerados naturais...

Em termos reflexivos o que temos, nos reverencia num processo histórico-social em que as normas para um corpo saudável do soldado que marchava em conjunto com os demais, de forma ritmada e cíclica, nos reporta aos dias atuais, onde um corpo que se encaixa às normas de hoje, é o corpo do educando estudioso que deve seguir as normas para que seja considerado dentro dos padrões sociais exigidos.

A partir dessa colocação, o que, como e de que forma um sujeito é alinhado às formas de produção ditas normais? Quais os artifícios que a escola de hoje utiliza para fazer esse enquadrinhamento do sujeito útil e produtivo?

Em virtude dessas colocações, caminhamos para um processo reflexivo efetivamente necessário, pois o estudante é posto à prova a todo momento em seu contexto escolar, histórico e social, dobrando-se aos desmandos de normativas curriculares, incontestáveis aos olhos da sociedade vigente.

Todavia, com esse processo questionador, chegamos aos intermeios dessas normativas, e com isso, a escola “mergulha” num processo conservador, mantenedor e natural, em conceitos de avaliações externas, práticas meritocráticas e punitivas, e muitas outras formas de docilizar o sujeito para que se enquadre nos padrões nesse processo de escolarização arcaico-moderna...

E o docente? Deve seguir a padronização de formar educandos por meio de técnicas consideradas eficientes que o preparem para efetivamente serem produtores no meio social, como sujeito cumpridor do seu papel na concretude da matemática neoliberalista da vida.

Com efeito, traçar estereótipos moldados no conceito do neoliberalismo alinhado a conjecturas de currículo que forma sujeitos para adaptar-se às novas concepções de mundo, mercado e trabalho, leva-nos a pensar sobre diretrizes pré-moldadas da pedagogia do aprender a aprender, e que Saviani (2007) nos coloca, entretanto, é possível refletir essas questões de modo a transpor essas fundamentações pedagógicas, que podem sim, nos levar para o campo neoliberalista de uma reinvenção adaptável ao cerne dos ditames sociais, mas a escola de hoje, pode vir a ser revista como parte da essencialidade do fazer pela experiência que almejamos.

3.1 OS MECANISMOS DE CONTROLE ASSOCIADOS AO CURRÍCULO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE.

Inicialmente, Foucault (1975) faz um comparativo em sua obra elucidada –“Vigiar e Punir”- no terceiro capítulo com a temática “Disciplina” sobre o soldado do século XVII e um soldado do século XVIII. A princípio, o soldado serve de inspiração para todos: o estudante, o operário, o louco, o paciente, o criminoso, etc.

Todos o admiram em sua plenitude. Ao passo que, em conformidade com a descoberta nessa época do corpo como alvo de poder, emergiu-se na significância de se propor então diversas técnicas procurando decifrar como o corpo funciona, ou seja, seus gestos, movimentos, velocidade, nos conduzindo a ideia de eficácia entre tempo e espaço. A partir dessa concepção, surge essa visão entre utilidade e docilidade...

Em tratativas reflexivas sobre os mecanismos de controle, o currículo e seus efeitos na prática docente, façamos um paralelo mediativo, onde Foucault nos reitera sobre as demandas que o processo de disciplinarização dos corpos irá trazer. A respeito das falas apresentadas a pouco, essas questões têm relevância quando as Ciências Humanas se organizam como conhecemos na atualidade a partir do século XIX, colocando o homem como objeto de conhecimento, estudando sua natureza, bem como, explicações sobre a conduta dos sujeitos (Psicólogo, Psicopedagogo, Psiquiatria e entre outros). Nesse sentido, Foucault conclui que esses saberes são provenientes da disciplinarização dos corpos, denotando 4 mecanismos de como os corpos são adestrados na modernidade.

Nesse processo, atrelamos a questão das ciências aos efeitos de um currículo pronto e homogêneo, que se evidencia por práticas pedagógicas docentes destituídas de um processo em que se reconheça a individualidade dos sujeitos, seus anseios, especificidades, características e contextos sociais, anulando o sujeito e exteriorizando sua utilidade e formas variadas de como levá-lo a ser um corpo produtivo.

Com isso, teremos então como consequência, uma pequena parcela de estudantes que irão conseguir “acompanhar” os conteúdos propostos (o soldado eficaz), e boa parte dos educandos que não terão o mesmo êxito, porque serão desprovidos de instrumentos necessários para o alcance da aprendizagem. Dessa forma, aos que não se encaixam nos padrões da normalidade curricular, devem ser medicalizados ou tratados por essas áreas das ciências humanas aqui expostas, pois precisam se encaixar no modelo previsto...

Nessa concepção dualista entre o que projetamos para os efeitos de currículo proximal e contextualizado, para com a projeção real que ele é conduzido, partimos agora para a análise dos mecanismos propostos pelo autor, mas no contexto apresentado, já percebemos a força subjetiva e sócio - histórica das relações de

controle exigidas para que um indivíduo seja moldado nos protótipos de controle e disciplina correlacionados pelo autor.

Foucault então chama essas técnicas de “Microfísica de Poderes”, porque visam tornar o corpo ativo economicamente (útil) e passivo politicamente (dócil). A presente observação descrita referente à sua obra, amplia visões em vários contextos e lugares, como quartéis e igrejas, por exemplo, mas é perceptível nossa condução reflexiva ao eixo central desta pesquisa e que o autor também nos reverencia: as escolas!

Quanto às diretrizes dos mecanismos, temos o primeiro, denominado “Arte das Distribuições” – ou seja, a distribuição dos corpos no espaço, sendo necessário um lugar amplo, demasiado grande - escola, propondo-se então a estrutura do “Quadriculamento” - cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo.

Diante dessas colocações, Foucault (1975, p. 169) nos evidencia:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.

Dessa forma, o espaço disciplinar será dividido conforme as necessidades de controlar seus movimentos e sua produtividade, e as tratativas desse quadriculamento nos evidencia a ótica objetiva desse controle discente, cuja intencionalidade é a otimização organizacional nos princípios claros de corpos produtores. Outrossim, se formos analisar os espaços e as estruturas físicas de qualquer ambiente escolar, fatalmente encontraremos ambientes tendenciosos, sob os efeitos práticos da vigilância e controle dos sujeitos.

Indubitavelmente, acrescentamos a essa análise discursiva o segundo mecanismo -“O Controle do Tempo” onde vemos as escolas nesse processo estruturante ainda nos dias de hoje, e cada aluno reside em sua carteira, na turma, no ano em que estuda,

tendo-se então extrema facilidade em localizar esse aluno conforme a estrutura desenhada, tendo a escola total controle sobre cada indivíduo.

Em vista dessas especificidades, localizar o sujeito e controlar seu corpo, como também sua conduta considerada viável nos padrões a que estava submetido, otimizou os reflexos de sua linha de produção curricular” - em análise correlacionada aos sistemas de ensino, envolto no teor discursivo da própria pesquisa aqui exposta.

Dentro dessa ótica conclusiva, o tempo e a aprendizagem são organizados, tornando-se a instituição escolar em uma máquina de ensinar, de vigiar e hierarquizar recompensas. Ao tirar uma nota alta, há que se premiar o educando, e, ao contrário, esse retrocesso nos viabiliza que o estudante está fora da norma e será necessário “corrigir” para que se padronize...

Em todos os aspectos, há a disciplina e o controle do tempo... O sinal toca, o educando adentra a escola, e Foucault vai pormenorizando sobre os gestos, a postura em sua carteira, os movimentos do estudante, descrevendo com detalhes a desenvoltura para produzir a escrita e como o sujeito deve se portar diante do seu mestre, tudo em conformidade linear e coletiva para que se produza com eficiência.

Para a escrita perfeita, a postura na cadeira e o apoio sobre a mesa deve ser bem emoldurada, onde todos devem ter posturas padronizadas, para que a escrita no caderno seja eficiente, conduzindo o sujeito produtor de forma eficaz. Em seu terceiro mecanismo Foucault fala sobre “A Organização das Genesis” – propondo compreender como se dá a evolução das técnicas para a aprendizagem...

Com isso, no século XVIII a escola vai se organizar a partir de seriações e gradações conforme o nível de dificuldades, exemplificando aqui a Escola de Arte, denotando os níveis de dificuldade apresentados no desenho.

Aos melhores estudantes, a recompensa e aos considerados piores, a penalidade! E assim se constitui toda uma estrutura de ranking e metas para medir os estudantes, num processo meritocrático permanente, que se dimensiona e fortalece, até os dias de hoje.

O que vimos até aqui foram questões reflexivas e fundamentadas, extremamente semelhantes aos dias atuais... O que mudou? Como se avaliam os educandos? As

escolas continuam em busca de metas, os educadores cada vez mais tendo que aplicar técnicas com apostilamentos prontos, executando mecanicamente ações pedagógicas por bimestre e em escala avaliativa com controle do tempo parametrizado a cada conteúdo direcionado.

Aos alunos que acompanham, são premiados de todas as formas e aos que não conseguem, são penalizados por meio de apontamentos técnicos e pontuais, que não vem ao caso evidenciá-los, pois as Ciências Humanas vieram para cumprir tão bem esse papel, sendo evidenciadas no capítulo dessa pesquisa anteriormente.

Em seu quarto e último mecanismo, Foucault nos coloca sobre “A Composição das Forças” que se propõe a disciplina através da análise do indivíduo, ou seja, cada estudante vigia o outro, como se cada corpo passasse a se constituir numa peça de engrenagem.

Nesse sentido, combina-se também gestos e movimentos nas ações em sala de aula com comandos combinados e viabilizados pelo educador para a disciplina e o controle, tudo isso em prol do aumento da produtividade.

O docente então, a cada gesto combinado, a comunicação rege sobre o que é ordenado para o grupo, para que se cumpra! Façamos aqui uma pequena menção à obra, onde pudemos vivenciar um professor que, em sua prática se comunicava com os estudantes na perspectiva do controle: quando a turma tentava interagir de alguma forma, as luzes da sala de aula se apagavam e os estudantes já sabiam que deveria reinar o silêncio. Por quê? De certo, porque o corpo já havia sido treinado para os movimentos otimizados entre espaço e tempo, como o corpo de um soldado do século XVIII, e porque precisavam produzir!

Todas essas reflexões aqui elucidadas nos remetem a sala de aula nos dias de hoje, como bem relacionamos acima, talvez com pequenas diferenças em certas questões, porém em outras, veementemente semelhantes. Mas sua estrutura se mantém numa perspectiva de um currículo que direciona todos esses conceitos aqui descritos.

E por que não há mudanças de comportamentos tão enraizados no fazer pedagógico? Simplesmente, porque somos frutos de produções históricas que

precisam ser revistas e um currículo servil, engessado e homogêneo, que se faz necessário ser ressignificado, sendo construído pelos professores por meio de processos formativos.

A partir dessas conceituações apresentadas, reiteramos a fundamentação de práticas docentes que venham propor e ampliar a visão de um paradigma curricular existente, onde se faz necessário e emergente, pois que, cada vez mais estudantes saem das escolas para atuar em sociedade - preparação para o trabalho produtor - apenas para atuar e não serem protagonistas da sua história.

Segundo Foucault (1975), esse indivíduo dócil e controlado, constitui-se como uma peça fundamental para o funcionamento da sociedade moderna controlada pelo governo. E o conceito de disciplina aqui exposto em consonância com o autor, vai de encontro a três conceitos fundamentais, ou seja, a partir da norma e da vigilância que o exame será possível. Nesse sentido, se o estudante tira nota baixa - exame, vai estudar para melhorar, mas se não consegue, é porque está com déficit e precisa se medicar para tornar o corpo mais produtivo - norma.

Com isso, o sujeito que se comporta sabe que está sendo vigiado e a norma serve para controlar esses desvios, e o exame, para classificá-los em bom ou ruim - produtivos ou improdutivos.

Com todas as reflexões contidas neste capítulo da obra de Foucault aqui analisado, nos reportamos enfaticamente ao que está posto hoje: práticas pedagógicas e ações avaliativas mediadas por punição ou premiação, que exercem e estimulam a competitividade, que excluem os sujeitos que acompanham ritmos diferenciados de aprendizagem, que classificam os mais e menos capacitados.

A condição curricular precisa ser revista e ser constituída por uma proposta, onde o docente seja evidenciado na construção de um currículo crítico, mediado por práticas significativas no processo de escolarização ampla e humana do sujeito.

E que proposta seria essa? Como recondicionar a essência da pedagogia de projetos, que se consubstanciou em tempos tão distantes e que revive essa prática na dinâmica fundamentada desta pesquisa? Seria algo que clama por vida no interior das escolas, para que apenas se molde nas características sociais subjetivas de uma

demanda de mercado neoliberal, que requer um modelo de sujeito adaptado a ela, conforme os apontamentos dessas discussões? Ou estamos realmente acionando mecanismos de libertação para o acesso aos conhecimentos na amplitude de maior visão sobre conceitos epistemológicos, promovendo esquemas de efeitos de sentido num processo gradual de desenvolvimento dos nossos estudantes, de modo a trazê-los para concepções realísticas da conduta humana?

Essas indagações, nos permite abordar reflexões primordiais sob a ótica dos meios de controle contemporâneo - o neoliberalismo, que possui um sistema que transcende toda e qualquer ordem subjetiva no viés do sujeito composto pelas relações sociais a que ele está submetido. Na visão de Dardot e Laval (2016), segundo a obra - "A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal", os autores denotam o conceito do termo liberalismo clássico em épocas anteriores, que se corporificava com base a um sistema capitalista econômico tendo o Estado uma função reguladora desse sistema, com discussões mediadas pelas relações individuais e na liberdade de empreender sob o controle de determinada estrutura.

A partir das ideias apresentadas sobre as questões da refundação intelectual, Dardot e Laval evidenciam que o sistema liberal já não mais abarcava as questões de mercado, surgindo o neoliberalismo. Com efeito, criou-se duas correntes – Ordoliberalismo e a corrente áustrio-americana, referenciando com isso, arcabouços discursivos no empreendedorismo pautado na economia como um ato de cidadania, conclamando o princípio constitucional da concorrência sem a regulação do Estado, pois esse modelo se constituiria na livre concorrência, tendo o estado um papel fundamental como elemento estruturante, mas com força reduzida, pois também faz parte dessa teia de relações em conjunto com os sujeitos.

E nesse ínterim, todos submetidos a essas relações de força, com projeções e normativas sociais emolduradas pelos ditames do neoliberalismo, baseado em três características principais, conforme Laval e Dardot (2016) enunciam, ou seja, no princípio sistêmico, pois é um sistema que permeia toda uma estrutura social e a comanda, é construtivista, pois foi se constituindo de forma processual, e é um dispositivo de normas no que se refere às nossas condutas sociais, com diretrizes enfáticas de controle humano. E a escola em meio a esse processo? Como se conduz?

Equipara-se a esses meios de reprodução de uma sociedade controlada por essa racionalidade política!

O que nos cabe, é buscar elementos de formação docente embasados em preceitos que se conectem com práticas pedagógicas direcionadas para o protagonismo crítico e autonomia dos sujeitos em construção, na busca de concepções contra essa hegemonia social a que estamos expostos.

E mais uma vez reiteramos a essencialidade de se pensar um modelo de currículo que ressignifique esse contexto de controle e normativas subjetivas sociais, não nos moldes de transformações radicais, mas na aquisição e reconstrução de conceitos epistemológicas, que irá transpor a escola de tal forma, a ponto de projetarmos novas concepções de mundo e relações sociais, numa composição de forças de cada cultura e grupo local...

3.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO NO CONTEXTO DOCENTE: MEDIAÇÃO DE SIGNIFICADOS.

Esse presente estudo de um currículo refletido por Foucault nos moldes das práticas atuais, nos direciona às tratativas de Giroux (1997) que em sua obra “Os professores como intelectuais transformadores” nos evidencia sobre conceitos essenciais no que se refere ao papel docente em sua participação na elaboração do Currículo.

O autor faz uma crítica, onde o sistema reduz os professores a meros técnicos que devem se submeter ao cumprimento de um currículo pautado por especialistas que não conhecem o “chão da sala de aula” - com isso, os educadores são moldados a seguir propostas prontas sem levar em conta os conceitos reflexivos que trazem a respeito de suas práticas e os reflexos positivos que poderia se adquirir, caso os professores obtivessem espaço para construir o processo curricular com base em suas práticas.

Giroux (1997) pondera sobre as questões problemáticas que precisam melhorar a atividade docente, pela qual a desburocratização e a pormenorização do educador a ser considerado meramente um técnico reproduzidor de suas práticas. É necessário

destituir essa visão reducionista que se tem do educador, levando em conta o potencial intelectual dos professores, com melhores condições de trabalho e espaços de discussão para essa reestruturação curricular. Segundo Giroux (1997), os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas do seu trabalho e precisam assumir as condições do seu papel nos processos de desenvolvimento, sendo vital nas conjecturas de formação para uma sociedade livre.

E, ao pensarmos numa sociedade livre, postulamos aqui um conceito mais amplo do sujeito que se constitui na escola e vai assumir a responsabilidade social do seu papel no meio em que vive, redimensionando concepções existentes, por meio de conceptualizações epistemológicas condicionadas para as mudanças dessa sociedade que se projeta nos dias atuais...

Mais que isso, sendo o professor um mero executor de um currículo, como propor metas em que o mesmo se sinta parte de uma construção pedagógica em sala de aula, pela qual o educador não participou da base de elaboração de um documento fundamental para a reflexão do seu trabalho? Nesse sentido, Giroux (1997) enfatiza essa questão da visão do professor como sendo um intelectual transformador.

Diante dessa problemática, Giroux (1997, p. 162) nos coloca que

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Diante do exposto é perceptível que, enquanto o educador não for visto como um ser proativo e apenas um executor tecnocrata de ações distanciadas de práticas mais significativas, se faz necessário reconduzir o currículo proposto, que deve ser reestruturado pelos educadores, atores e profundos conhecedores do processo educativo na formação crítica dos estudantes.

Em paralelo ao exposto, para que esse ser atuante crítico e humanizado se construa como sujeito nos trâmites de práticas mediadas pelo docente, se faz necessário que essas práticas se intitulem por meio do ato político mediado pelo

pedagógico, incorporando interesses políticos por parte de educadores e educandos de natureza emancipadora e não submissa e dócil nos preceitos de uma sociedade disciplinada na visão de Foucault (1975), braçal e eficiente!

De acordo com Giroux (1997), essa desvinculação da docência ao processo de construção de um currículo, levando o docente a se constituir numa prática constituída pelo domínio de técnicas pedagógicas pautadas na transmissão de conhecimentos, fruto de uma pedagogia tradicional na sociedade em que se predomina a visão de mundo dos tradicionalistas, é perceptível que, para uma educação tradicional, a escola é vista apenas como um local de instrução, pois que, na verdade, os tradicionalistas frente ao processo educativo tendem a descaracterizar a essência da escola pública como natureza política em seus processos formativos.

Com isso, a descaracterização dessa visão, está incutida num discurso positivista, que se evidencia em cumprir um papel determinante na execução de técnicas pedagógicas pautadas apenas na transmissão de conhecimentos.

Diante desses apontamentos, Giroux nos leva a refletir sobre a temática necessária da produção de um novo discurso, evidenciando que

Implícita em minha análise está a necessidade de construir-se um novo discurso e modo de análise acerca da natureza da escolarização que serviria a um duplo propósito. Por um lado, ele deveria analisar e indiciar os fracassos e as deficiências inerentes à visão tradicional da escolarização. Por outro, ele deveria revelar novas possibilidades de pensar e organizar as experiências escolares. A fim de explorar as possibilidades de reorganização, gostaria de focalizar especificamente os seguintes conceitos: racionalidade, problemática, ideologia e capital cultural (GIROUX, 1997, p. 35).

A partir dos discursos apresentados acima, evidencia-se que as escolas são locais políticos e culturais, em contrapartida, a intencionalidade real da visão da Pedagogia Crítica é nos alertar sobre a visão da teoria tradicional, que omite essa contraposição, imposta pela missão que acreditam que a escola pública tenha, no que se refere às relações entre conhecimento, poder e dominação.

A fim de compreender melhor essa questão, Giroux (1997) nos leva a refletir essas problemáticas ditas ou não ditas com relação aos aspectos da racionalização,

onde materiais didáticos transmitem implicitamente as técnicas de ensino, tendo os professores em suas práticas, uma visão reducionista do seu papel mediante ao que se ensina na condução desses materiais, sem a menor possibilidade de se pensar no professor como autor da construção desses materiais, passando a ter controle sobre a atuação do professor quanto ao que deve ser ensinado.

Em complementaridade a essa questão, as ações direcionadas com propostas curriculares que definem os caminhos já traçados na aplicação do material didático, pormenoriza o docente, que efetivamente é reduzido a uma prática mediada pelo programa curricular que o mesmo deve seguir e obedecer.

Conseqüentemente, os preceitos apreendidos já moldados a um modelo de sociedade que se quer ter, fragmenta e evidencia o sujeito que é preparado para o trabalho braçal, ao mesmo tempo que projeta a tipologia de quem irá comandar essa maioria que se move na conceptualização da escola constituída no pré- determinismo.

E a partir dessa diretriz, se legitima as formas de conhecimento, valores, estigmas da linguagem, fala, corpo e movimento, além da composição das relações sociais, que a própria escola legitima e controla ideologicamente, interpõe e legaliza os preceitos de uma sociedade dominante.

Todas essas questões que Giroux (1997) nos expõe, correlacionam-se à base de uma estrutura conservadora e a Pedagogia Crítica deve trazer à tona o real direcionamento que o processo de escolarização tem o dever de se enunciar.

E quem deve enunciar-se diante dos reflexos desse controle dominante? A quem se destina o papel intelectual que pode vir a ter maior engajamento nessas propostas prontas com ideais culturais de preservação implícita dessas condições pré- estabelecidas?

As proposituras marcantes de um contexto histórico que embasa a escola como um local das necessidades industriais e a produtividade econômica, dá-se espaço como teor de sucesso a esses quesitos, tal e qual se predomina nos dias atuais.

Reverberando assim, as reflexões de Foucault (1975), na obra elucidada neste capítulo, que como num movimento cíclico, continuamos a produzir corpos para o sucesso nas avaliações externas, normalizando e padronizando sujeitos, que devem

aprender a se mover numa sociedade orientada por uma ideologia racional-conservadora, preocupada apenas em como fazer, sem correlacionar conhecimento e poder, ou cultura e política.

Em consonância com as breves e significativas discussões que Giroux (1997) nos propõe, sabemos que o papel da escola deve transpor esse modelo tradicional proposto, pois alguns dos apontamentos elencados no decorrer desta pesquisa, nos mostra os insucessos presentes dentro do panorama educacional brasileiro.

É emergente e sério que se proponha maiores ressignificações nas propostas pedagógicas das instituições escolares, pois se faz necessário contrapor esse modelo de currículo reprodutor e caótico, pois não mais dinamiza a visão formativa de um sujeito para atuar em seu meio, de forma a contrapor esse processo de hegemonia dominante.

A questão etimológica do caos pauta-se no sentido de não conduzir a novas formas de se repensar o modelo social vigente, e que, portanto, não serve aos nossos estudantes e sim a interesses ideológicos e sociais de conservação da condição desigual que presenciamos em nosso contexto presente.

A escola precisa pensar em estereótipos de mudança, se reconduzir e emoldurar a um paradigma proposto na formação de estudantes motivados, atuantes e conscientes de seu papel social.

E o trabalho estruturado nos moldes da prática com Projetos mediatizada por conceitos aqui já expostos, na concepção de Dewey, traz não somente concepções de práticas pedagógicas significativas, mas referencia o professor e suas reflexões conceituadas em métodos inovadores e mediativos.

Ao mesmo tempo que, o educador se mobiliza como autor de suas ações e condutor reflexivo desse processo baseado nos preceitos de um currículo amplo e construído em sua autenticidade. Em síntese, os educadores e a comunidade escolar como um todo, precisam encarar a materialidade da escola como espaço de um processo focado na reconstrução social.

Colocar em evidência os pormenores da cultura dominante, nos leva a compreendê-la e com isso, invalidar os conceitos fechados de uma cultura pensada

para uma minoria, sendo necessária uma conduta de análise interna sobre o capital cultural que carregam, quais os contrapontos e benefícios correlacionados aos estudantes que esses educadores devem promover, mediante o distanciamento reflexivo de suas práticas, para que se possa validar e se reconstruir por meio de suas ações.

Sabemos que fornecer as bases para uma pedagogia crítica, proposta por uma cultura formativa em prol do desenvolvimento e formação dos cidadãos, como bem nos coloca Giroux (1997) nas tratativas aqui elucidadas, não é tarefa fácil, porém é bem possível.

Os moldes do método com projetos, evidencia-se nas diretrizes das práticas docentes que pode vir a levar os estudantes na condução de temáticas estruturadas nas problematizações do meio alinhado ao saber sistematizado, e que se pronuncia de forma a transpor as disciplinas na busca de pequenas soluções.

A esse respeito, propor aos educandos esse dinamismo pautado na proatividade, onde por meio de pesquisas na elucidação do desmembramento conforme a área de interesse dos mesmos, traz à tona, leituras constantes, agrupamentos e discussões entre os estudantes com a mediação do professor.

E com todas essas questões dessa diretriz aqui exposta, o educando se vê em meio à tomada de decisões, e vai se moldando de forma politizada e crítica, com isso, o docente reacende formas de ser e estar no mundo não somente dos estudantes, como também os reflexos da viabilidade de suas práticas.

E essas práticas passam a ser internalizadas e contextualizadas conforme as reflexões das ações pontuais do ato pedagógico, propondo um viés necessário nos processos interativos em sala de aula, consubstanciando um modelo de ensino que nos é primordial na formação e na concepção de um modelo de sociedade que precisa ser repensada.

Nesse processo conduzido de forma democrática, os estudantes vão se constituindo de forma humanizada, se posicionando diante do meio em que vivem, e o grau de responsabilidade e importância que carregam no meio social em que estão inseridos, se consolida.

Trazendo à tona também, os pressupostos reflexivos de forma ainda mais aprofundada, para que se possa perceber os entraves do trabalho pedagógico, e de que forma ele pode vir a se enunciar com a mediação de esquemas voltados para um ensino significativo e libertador, que eleve e amplie condutas docentes aos efeitos de propostas com ações didáticas que vivifiquem e internalizem um currículo proximal e racional para com o universo dos estudantes.

Coadunando assim, meios e formas de se promover preceitos formativos transformadores, de modo a constituir mudanças significativas do indivíduo em construção em paralelo ao meio social que ele vive.

Nesse âmbito, de acordo com os preceitos de Giroux (1997) em análise à obra supracitada no decorrer deste capítulo, segue a figura abaixo, para que possamos sintetizar as ideias aqui elencadas em consonância com as projeções da pesquisa em andamento.

Figura 1: A Pedagogia Crítica e o método com projetos



Fonte: Produzida pela autora com base na obra de Giroux (1997) Set/2021

A figura em evidência, nos leva a compreender ainda mais os reflexos de ações estruturadas na Pedagogia Crítica, conforme os ideais reflexivos de Giroux (1997), alinhado à prática com projetos, essência dessa pesquisa.

Até o presente momento, temos evidenciado reflexões de uma cultura social dominante que amplifica esse controle na atuação da escola, reproduzindo paradigmas de conceitos sociais que determinam as formas de ser e viver de uma sociedade capitalista, formando cidadãos por meio de materiais didáticos que impulsionam ideologicamente, uma cultura da submissão e controle dominante.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, essas questões nos levam a refletir no decorrer deste capítulo, amplas possibilidades de levar os estudantes a aprender, pois que, a escrita tão comumente utilizada em sala de aula, estabelece relação com o pensamento crítico.

Porém existem formas de se estabelecer essa correlação da escrita que não deve ser pautada nas diretrizes reflexivas de apenas uma disciplina, como nos coloca Giroux (1997), viabilizando modos de ser repensada por meio da prática docente, para que se molde a ações significativas, como o método com projetos aqui elucidado.

Podendo vir a conduzir temáticas de escrita na perspectiva do exercício do “pensar” sobre as abordagens das informações recebidas em sala de aula, para que, por meio da ação docente, seja proposto conceituar essas informações, transformando-as no saber “crítico” transpondo-se ao exercício do “pensar” e, ou seja, na categorização do agir.

A escrita, é o instrumento que, se bem utilizada, transpassando as disciplinas e objetivando certas habilidades, por meio de um sistema referencial, coleta de informações precisas conforme a temática da aula planejada, com abordagens organizativas conceituadas pelo docente, validade das evidências, e, por conseguinte, nas tratativas da problematização de algum desafio que o estudante precisamente iria “solucionar”, vai ao encontro de ideias moldadas na construção do pensamento crítico.

Complementando a essencialidade do autor evidenciado, o ato de transformar as formas de pensar e do seu próprio conhecimento vinculada a Pedagogia de Projetos, de forma intencional e tendenciosa, se alinha às proposituras de Giroux (1997), delineadas pela Pedagogia Crítica na estruturação da dialética de seu pensamento...

E o que permeia essas questões aqui elucidadas? É possível que a escrita possa ser consubstanciada nos moldes da transformação ou a reprodução de ideias impostas por um currículo que se move nos preceitos de cópias de textos?

Como em contrapartida, o instrumento de algo tão antigo, descoberto nos primórdios da pré-história, onde os homens faziam desenhos de pinturas rupestres nas cavernas, como forma de se comunicar, pode ser o instrumento de validação ou contraposição libertadora do contexto histórico-social dos nossos estudantes?

É perceptível que existam caminhos propostos para a escrita, ação tão comum e pouco refletida no interior da sala de aula. Entretanto, sabemos que essa prática pode mediar “o mover docente” na construção de significados essenciais no contexto da formação crítica, viabilizada por um currículo pensado nos moldes do educador, ou simplesmente pode estagnar o educando, num processo constituído por longas cópias de textos memorizados e esculpidos para se formar o bom soldado (FOUCAULT, 1975), que apenas segue os parâmetros de reprodução ideológica, sob o viés da ação pedagógica técnica do docente.

E desde os primórdios da origem da escrita, tantas mudanças ocorreram, tendo hoje os recursos tecnológicos complementados com a *Internet*, que nos trouxe os “letramentos digitais”, e se protagonizam nos dias atuais em formas de encurtamentos, objetivando também conforme análises pessoais, o encurtamento das formas de apreender e compreender o mundo...

A fim de compreender essas questões, Giroux (1997) vai mais adiante em suas colocações, nos enfatizando sobre a temática da escrita e quais os reflexos da mesma quando selecionamos esse instrumento nos sistemas de ensino, nos dizendo

[...] para que o conhecimento seja usado pelos estudantes, a fim de dar significado a suas existências, os educadores terão que usar os valores, crenças e conhecimentos dos estudantes, como parte importante do processo de aprendizagem, que, como assinala Maxine Greene, “um salto para o teórico possa ser dado” (GIROUX, 1997, p. 100).

Em tal reflexão, o processo de escrita, mediado pela leitura em sala de aula, valida-se como crítico quando se otimiza nos estudantes o processo de empatia, convidando os educandos a se portarem nos pensamentos e nas premissas do autor a

que se destina a leitura, otimizando os conceitos de pensamento crítico nas formas de se fazer e alinhar a essas leituras, com práticas do cotidiano otimizadas pelo contexto do método com projetos, socializando e correlacionando as leituras e produções pretendidas, ao universo dos desafios da problematização do meio que os estudantes se propõem a “solucionar”.

Dentro dessa ótica, propor uma prática docente na constituição do ser crítico, vai mais além do que simplesmente decodificar contextos propostos na definição de “Alfabetismo” caracterizado pelas ciências sociais, como se vem colocando desde o início desta pesquisa, alinhando-se também às ideias de Giroux (1997), onde propomos veicular uma proposta de desnudar essa visão de que o estudante do 4º ano decodifica o texto impresso e é visto como alfabetizado, e que o autor em análise nos evidencia com tamanha veracidade, sobre a importância de se estruturar uma concepção do ensino na constituição do saber crítico e de ação social efetiva...

Evidentemente, que no decorrer deste trabalho de pesquisa, temos colocado as defasagens apresentadas desses estudantes por apresentarem leituras técnicas, mecanizadas e pontuais, sem projeções expressivas e articuladas com seus contextos e visão sobre o que leem e como leem.

É fato que a alfabetização deve ser vista de acordo com a amplitude a que nos reportamos, na promoção de diálogos e interações por meio de agrupamentos e discussões sobre as leituras que se apresentam.

Com isso, a essencialidade da aplicabilidade com projetos se prenuncia a práticas que transpassam as leituras para se efetivar o contexto crítico das mesmas, por meio de práticas sociais que entonam vida e promovem a formação crítica do educando propriamente dita.

Nesse sentido, Freire (1992), nos reitera que, aprender a ler, a escrever e a alfabetizar-se, é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreendendo o seu contexto, numa relação dinâmica entre linguagem e realidade, sem manipulação de palavras. Se a aprendizagem da leitura e da alfabetização são atos de educação, esta é, por sua vez, um ato fundamentalmente político.

Ainda a respeito das falas apresentadas em consonância com Freire (1989), nos referenciamos sobre a essencialidade de se viver a educação como uma prática concreta, pontuando sermos em meio à essa ação, sujeitos solidários no ato de se promover a construção de uma sociedade onde não existirá mais exploradores e nem explorados...

Nesse aspecto, Freire (1989, p. 13) nos coloca que

[...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente.

Em conectividade às reflexões de um educador grandioso como Freire, torna-se ainda mais evidente que os mecanismos de leitura e escrita são armas docentes poderosas que podem promover o exercício político da consciência crítico-libertadora na formação do educando.

E, com estratégias planejadas e refletidas, permeadas por um currículo que se reconstitua na amplitude de significados por meio da prática docente que se viabilize na apreensão dos preceitos de modalidades organizativas com projetos protagonizados para reescrever uma sociedade inacabada, a composição formativa dar-se-á sempre, por sujeitos em reconstrução.

Diante de tamanha amplitude das exposições aqui elucidadas, é substancial trazer à tona elementos significativos para o universo da sala de aula, que anule os mecanismos de poder e controle do corpo para se produzir com eficiência o ato de escrever (Foucault, 1975), levando o contexto de eficiência para a amplitude de um processo formativo que eleve a condição do sujeito como ser inacabado, e em constante evolução social.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, se faz emergente pensar no contexto de práticas docentes movidas pelo “poder do educador” de se guiar por um currículo referenciado em proposituras do universo da sua comunidade em que atua, moldado e estruturado de forma coletiva, para que possa se protagonizar no universo da sala de aula, por mãos e pensamentos conceituados naquilo em que se acredita.

Em face à todas as proposições aqui expostas, temos enfaticamente a correlação entre teoria e prática que se protagoniza por meio de uma busca por parte das massas para moldar essa sociedade que transita apenas nas estruturas dominantes, distanciando essa mediação com objetivos próprios de mudança de paradigma, processado por ações emancipadoras por parte das camadas populares.

Por outro lado, temos as conjecturas elitistas de se promover o distanciamento dessa dialética com o intuito de enfraquecer essa busca de parâmetros viabilizados para o desenraizamento dessa dominação, emoldurando os preceitos da teorização alinhados à técnica, limitando os objetivos dessa dialética entre teoria e prática estruturados numa dinâmica viva dos problemas do cotidiano dos oprimidos, contextualizados nos preceitos de transformação social.

Por isso a essencialidade nas proposituras de Freire (2007) ao enfatizar a importância da teoria e prática evidenciados como ações políticas de natureza pedagógica, popular e democrática. Dentro dos processos reflexivos que Freire nos coloca, ao mesmo tempo que o contexto teórico se caracteriza, é preciso que haja o distanciamento dos fatos para que se “leia de forma libertadora”, reflita e se conduza à prática.

Nesse processo mediador entre um e outro, há o enquadramento de reflexões e conceptualizações críticas, dentro da especificidade da situação em que se é colocada. Com isso, tornar evidente a relação de forças do contexto de trabalho com “leitura” na amplitude em que posicionamos nessa pesquisa, é o que se valida, pois que, nos posicionamos sobre teorização contextualizada e mediada pela prática, certo?

E, de que forma factual a Pedagogia de Projetos se corporifica? Como esses entremeios de ações pode vir a levar o estudante a apreender, conceituar, gerar padrões específicos de criticidade produzida por meio dos agrupamentos, discussões e levantamento de ideias, por conseguinte, fazer as associações práticas da problematização do meio, estruturando pequenas soluções num processo democrático de decisões para com seu grupo...

Tal constatação se modela na importância da escola em ressignificar esses conceitos, promovendo mudanças educativas, mediadas pelo docente nesse processo.

Com isso, os entremeios entre teoria e prática se fortalecem. E, mais que isso: se complementam e vão elucidando novas formas de ver e pensar o mundo, mediando saberes escolares com novos paradigmas sociais que se entrelaçam e vão dando vida a novas formas de interação político-social coletiva.

Com relação aos grupos sociais, denotamos a importância de se perceberem nesses conceitos aqui colocados e, que Freire nos evidencia, pois só assim, irão fortalecer seu papel social de acordo com as vivências e experiências vividas nesses grupos (igreja, Ongs, instituições de bairro etc.). Todas essas questões aqui colocadas podem vir a se projetar para com os conceitos de mudança social que acreditamos.

A esse respeito, as instituições escolares podem e devem assumir também o seu papel, a sua missão social a que se destina, promovendo práticas pedagógicas elucidadas na essência desta pesquisa, como bem colocado até o momento.

Dentro dessa ótica, propor espaços de discussão docente para se produzir um currículo significativo, que atenda a comunidade escolar em sua essencialidade, seria um ponto de partida, pois que, o educador precisa estar inserido em um processo de melhores condições de trabalho, para que o mesmo possa vir a assumir seu papel como intelectual transformador no processo educativo.

Em complementaridade ao exposto, o PPP (Projeto Político-Pedagógico) pode vir a ser o instrumento desse movimento inter e extraescolar, por meio de ações voltadas para a democratização do ensino, com decisões coletivas sobre os projetos que a escola pode vir a potencializar com os estudantes, em parceria com as famílias, e, principalmente, efetivar condições estruturais administrativas, num movimento voltado para toda a comunidade escolar.

Diante dessa propositura de conexões, emana-se em sua essência, uma estrutura de reconstrução de currículo permeada por saberes e práticas pedagógicas que possam vir a dar sentido e significado na formação crítico-humanizada do sujeito, formando-o não para a vida, mas estruturando aspectos formativos que dão vida a todo momento desde que o educando ingressa na escola, pois os processos formativos são evidenciados nos conceitos e vivências sociais que os estudantes levam consigo para o interior das escolas.

Conforme as evidências, valorizar e ressignificar essa vivência de mundo do sujeito, conseqüentemente irá conectar conceitos importantes para com o alinhamento do saber sistematizado à leitura de mundo dos estudantes, propondo dessa forma a transposição de conhecimentos e o alinhamento necessários para a verdadeira formação do educando e sua condição no mundo, restabelecendo condutas e práticas sociais para com o meio em que vivem.

Em síntese, o sujeito vai se percebendo nesse processo como forma humana em desenvolvimento, e nessa conceituação da sua incompletude, vai se reconectando com uma variabilidade de transformações nessa constância coletiva e multidimensional da diversidade, moldando o meio em que vive de forma crítica, humanizada e conseqüentemente, libertadora, no viés de se promover autonomamente e socialmente!

4 A FORMAÇÃO CRÍTICO-HUMANIZADA DO SUJEITO APRENDIZ: CONJECTURAS PARA UMA FORMAÇÃO DISCENTE LIBERTADORA.

Nesse capítulo, traremos à tona três grandes obras de Freire (1989, 1992, 2007) - além de outros autores como Santos (2013), Alarcão (2011), Morin (2002) e Saviani (2007), alinhados a essencialidade da formação crítico-humanizada do sujeito, para além de um sistema ainda inalcançável, é o que pensamos, pois sabemos que em momentos de projeções educacionais que ainda se busca, novos conceitos em resposta a essas conjecturas, virão. Nesse sentido, é perceptível pontuarmos aqui, discussões e apontamentos de autores que viabilizam questões de interesse social, conforme o modelo de escola e ou ensino que se busca, alinhando explicações ao modelo de sociedade que temos.

E isso é um fato! Mas não podemos nos imobilizar mediante reflexões discursivas que se apontam conforme os efeitos reflexivos de um modelo de ensino que projetamos, e que ainda não o temos. Como então conclamar que o que se busca é moldado naquilo que está posto socialmente, se nem ao menos experienciamos a estrutura curricular que almejamos para os nossos estudantes?

Os autores aqui expostos, nos levarão a conceptualização de análises reflexivas, evidenciadas por uma visão de educação que deve se projetar nos moldes de um currículo amplo, com projeções educacionais associadas ao reconhecimento e sentimento de pertencimento às diversas culturas presentes na sociedade, como temos conceituado no decorrer desta pesquisa.

Alinhando esse pensamento às reflexões de Saviani (2007) – as ideias pedagógicas no Brasil, o autor expressa-se sobre a etimologia do neoprodutivismo, conceito estruturado na teoria do capital humano. Essa reflexão vai ao encontro da pedagogia da exclusão, onde o neoescolanovismo passa a reviver, segundo Saviani a bandeira do “aprender a aprender”. Outrossim, Saviani faz uma crítica a esse modelo de escola, relatando sob a égide da subjetividade, termos reprodutores como habilidades, multiculturalismo, saberes e competências entre outros, que órgãos como o Banco Mundial e a UNESCO por exemplo, promovem, reproduzindo as mesmas questões com outros codinomes, com intuito de constituir ideias que se repetem apenas

para moldar o sujeito ao mundo que já está posto, naturalizando e normatizando a sociedade de mercado existente.

Essas reflexões, trazem ao nosso encontro o advento lançado pela burguesia de forma intencional conforme seus interesses, cuja etimologia protagonizava-se com o termo “Escola para Todos” no período da educação tradicional, incentivando a inserção da população brasileira no processo de escolarização, sem levar em conta a identidade desses grupos e suas necessidades para se conectar com o processo educativo, tendo a escola a estrutura de um currículo, preparado apenas para “ensinar” uma pequena parcela da sociedade.

Veremos mais adiante, o que gerava esse centro de interesses após a Revolução Industrial e as consequências presentes de uma estrutura educacional vista como meio de sobrevivência da sociedade que, até então se invalida nos currículos de hoje, conforme a estrutura técnico-formativa positivista, inflexível e apolítica que demarcou os sistemas de ensino, levando-nos a questionar os preceitos formativos desse currículo existente ainda nos dias atuais.

Mediada por explanações no transcorrer desta pesquisa, iremos elucidar reflexões precisas aqui explicitadas, com relação aos resultados negativos no que se refere às análises conceituais do PISA e das projeções resultantes do INAF, já apresentadas no processo de discussão deste trabalho de pesquisa, mas que iremos nos reportar apenas como referência nas evidências desse capítulo.

Igualmente, consideramos significativo ressaltar que, essas análises de desempenho escolar são eficazes no sentido de demonstrar que o caminho traçado no panorama educacional brasileiro, correlacionadas às tratativas de “Currículo e Prática Docente” são equivocadas, por justamente evidenciar os insucessos dos alunos em sua grande maioria. Ao passo que, não nos cabe aqui elencar resultados para certificar que o caminho trilhado pelos sistemas de ensino está incorreto, pois iríamos reduzir toda essa análise a conceitos isolados, apontando um ou outro indício desse processo.

Sabemos que é muito mais além, entretanto, de onde vem esse processo histórico-tradicional que desencadeou o enraizamento de um modelo de currículo sistematizado que não se desmaterializa, mesmo diante de outras necessidades sociais para com a formação do sujeito crítico-humanizado? Vivemos numa era em que a

tecnologia é enfaticamente necessária nos meios sociais, entretanto as instituições escolares continuam propondo em seus sistemas de ensino, um currículo que está longe de ser digital, desconectando-se de uma era multidimensional e complexa, e que segundo Alarcão (2011), podemos chamar de Info-exclusão...

Nesse aspecto, temos evidenciado até o momento a importância de se emoldurar um currículo nos protótipos de uma prática docente significativa, alinhada à formação crítico-humanizada do sujeito, tendo como premissa primordial, a pedagogia de projetos como um caminho a ser trilhado para a efetivação de uma educação de qualidade, que amplia visões e necessidades do meio social, inserindo os estudantes num processo constitutivo de formação moldada nos parâmetros da sociedade do conhecimento, o que veremos mais adiante, em consonância com o pensamento de Alarcão (2011).

Dentro dessa perspectiva, no capítulo anterior, colocamos em evidência um breve histórico da escrita e os modos de relacioná-la a aplicabilidade docente, podendo ser estruturada nos moldes significativos mediante os procedimentos lectoescritos, ou utilizada como forma de reprodução de ideias prontas.

Correlacionamos a essas conjecturas, uma forma processual dessa aplicabilidade às ideias de Giroux (1997) que nos evidencia questões fundamentais com abordagens da pedagogia crítica, alinhando evidentemente com a essencialidade dos parâmetros de análise de Michel Foucault (1975) – caracterizando o sujeito dócil e produtor em sala de aula, ou seja, aquele que precisava ter postura e gestos em sua carteira para escrever com mais “precisão”.

Dentro dessa ótica, Freire (1989), em sua obra “A importância do Ato de Ler” nos conduz a reflexões sobre linguagem e realidade que se prendem dinamicamente à compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica.

Esse distanciamento entre a escrita e as experiências vividas nos envolve numa correlação diferenciada e significativa, proposta por Freire nessa obra, pois que, essa ‘conexão’ da “palavramundo” nos insere em um verdadeiro “círculo de cultura” como bem nos coloca Antônio Joaquim Severino no prefácio da obra de Freire nas tratativas iniciais desse capítulo.

Com projeções ainda mais reflexivas, o prefácio da obra de Freire elucidada por Antônio Joaquim, nos apresenta a condição humana do sujeito em formação, evidenciando relatos de um testemunho da infância de Freire que se alfabetizou e se constituiu como um ser em construção, por meio da Lectoescrita de suas vivências sociais, trazendo esse repertório de vida mediada pelos preceitos de uma aprendizagem significativa, pois segundo Freire (1989), “alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo”.

Na obra aqui retratada, Freire nos referencia com relatos sobre sua alfabetização na infância, e com tamanha docilidade, relata o seu despertar crítico para com a compreensão do texto, nos presenteando com um testemunho renovado, mediado pela compreensão do significado da educação como um ato político, contextualizando criticamente a existência social e individual dos homens, em sua ampla reflexão...

Em continuidade às análises reflexivas, para Freire, aprender a ler, a escrever e alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreendendo seu contexto, não de forma manipulável da palavra, e aqui expomos mais uma vez, os materiais prontos (apostilas, livros didáticos e outros) que chegam nas escolas, tendo o docente apenas que aplicá-los em etapas bimestrais.

E, com isso, estudantes são condicionados a resolver problemas e exercícios mecanicamente, sem a essencialidade de se descobrir o que subjetivamente está por trás dos textos, com isso, grafemas e fonemas se fundamentam como armas sociais e reprodutoras para que se leia o necessário e se prepare para o mundo do trabalho e da subserviência, sem contextualizá-lo e compreendê-lo, para que novas concepções histórico-político-sociais se formem por meio de uma estrutura regulatória, pois, a quem interessa que os paradigmas sociais dominantes e conservadores, como fomos colocando até o momento desta pesquisa, mudem?

Ao retomarmos a questão da manipulação de palavras, compreendemos a real fundamentação da vinculação entre linguagem e realidade, que se prendem dinamicamente e não se esgotam, pois que, aprendizagem da leitura e alfabetização são atos de educação e, segundo Freire, educação é um ato fundamentalmente político.

Notavelmente, torna-se ainda mais perceptível que a alfabetização em si, é vista na maioria das instituições escolares como a decodificação dos grafemas e a contextualização de fonemas, fato esse que reiteramos por conta da aplicabilidade de sondagens para verificação das hipóteses de escrita. Essa concepção é conceituada pelos docentes em sua maioria, como fase final dos anos iniciais, onde escutamos em ambientes como a sala dos professores - “Meu aluno já sabe ler, ele já está pronto”.

Com isso, todas as questões refletidas até o momento deste trabalho, nos mostra que, em uma turma de 4º ano dos anos iniciais, público-alvo desta pesquisa, ouve-se de coordenadores pedagógicos a reprodução dessa mesma fala: “Essa turma que você vai pegar é boa, pois leem e escrevem, portanto, você não terá trabalho”. Leem o quê? De que forma?

Sabemos que decodificar letras e sons é um grande ponto de partida, considerado amplamente necessário, porém, o trabalho com projetos, essência desta pesquisa, vinculado a esse processo foi o que significativamente constituiu-se como mola propulsora da vinculação entre linguagem e realidade, como bem Freire nos protagoniza neste capítulo em discussão.

Diante do exposto, pensar na formação crítico-humanizada do sujeito aprendiz desde os anos iniciais - 4º ano, requer pensar numa proposta didático-pedagógica libertadora, que se vincule aos preceitos de vida do estudante, alinhando dessa forma a conceptualização da palavravmundo como forma do educando se constituir no meio em que vive, vendo e se revendo de forma crítica ao universo individual e sócio coletivo a que está exposto.

Dando continuidade aos preceitos de Freire, o autor vai nos detalhando as características da casa onde morava, do quintal, de tudo que foi considerado seu “primeiro mundo”, desde seu engatinhar, aos ambientes vívidos do canto dos pássaros, da sua vivência com a natureza, da escuta das conversas dos mais velhos e todo aquele contexto de leitura de mundo que se alinhou com a sua vivência alfabetizadora com sua professora na escola, onde a docente por sua vez, reacendia o encanto mágico dessa correlação linguística para com suas vivências na infância.

Diante dessa dinâmica de vida letrada, vinculando sua realidade ao saber sistematizado na escola, Freire então nos elucida que, educadores e educandos devem se posicionar criticamente ao vivenciarem a educação, superando posturas ingênuas ou astutas e levando a se negar a neutralidade da educação, pois é o que está posto na sociedade em que vivemos, e o teor desta pesquisa nos mostra o quão desconexo está o currículo mediado pelo Projeto-Político-Pedagógico da escola, documento que nos evidencia a missão da instituição escolar, mas que se fecha ao contexto burocrático e vazio das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino.

Com efeito, a que se destina a missão da educação? Quais os pressupostos formativos de cada ambiente escolar? O que queremos formar? Qual a estrutura relacional entre linguagem e realidade dos documentos norteadores mediatizados pela prática docente e correlacionados ao meio social dos estudantes?

Esses questionamentos precisam perpassar os espaços de discussão docente. Por que o estudante não aprende? O sujeito que aprende, seria realmente o que lê e escreve a palavra? E o mundo? Qual a leitura de mundo do educando e sua correlação com a escola e os saberes sistematizados?

Segundo Freire, ainda nas estruturas da obra em análise inicial, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história, e nessa tarefa, devemos ser sujeitos solidários para com a construção de uma sociedade, onde não exista mais exploradores, nem explorados, muito menos dominantes doando sua palavra opressora aos dominados.

Dessa forma, Freire (1989, p. 16) nos diz que

Na medida em que compreendemos a educação de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida.

Nesse sentido, é necessário e urgente que o docente se utilize do discurso dessa consciência crítica de forma válida e conceitual, com proposituras relevantes e eficazes para com a sua prática.

Há uma preocupação evidente que Freire nos coloca em se utilizar de um discurso contraposto com a nossa prática, ao mesmo tempo que, todo o processo da dialética reflexo-ativa deve ter espaço no interior da sala de aula. Se faz necessário dar voz aos alunos, para que exponham suas ideias e concepções sob sua forma de ver e se ver no mundo.

Caminhando nas tratativas de Freire, conceituar essa prática do diálogo é fundamental, pois não se deve ecoar somente a voz do professor em sala de aula, pois é preciso dar vida aos autores do processo educativo, pois escrevemos inicialmente a sua história, mas atuamos junto com eles, para que possamos reescrevê-la coletivamente a todo momento, nessa interação viva entre prática docente e sujeitos proativos.

Ao conceituarmos essas ideias, vemos que a esperança se faz presente na condução de práticas docentes que não são estáticas ou neutras, pois esperar como nos coloca Freire (1992) é se utilizar do verbo evidenciado na ação e não no sentido de espera para que conceitos sejam mudados e práticas pedagógicas sejam revistas, visto que, não fazemos nada sozinhos.

Nesse teor de análise, trazemos à tona a segunda obra de Freire aqui em análise do andamento desse capítulo, propondo reflexões ainda mais significativas no aprofundamento de ideias e discussões que nos levem a repensar as tessituras das nossas práticas.

Elencando a obra “Pedagogia da Esperança” escrita em 1992, pouco tempo depois, após a ditadura, período em que o sistema educacional brasileiro sofreu consequências sociais e políticas que mantém fortes respingos nos sistemas educacionais brasileiros até os dias atuais, como também, crises mundiais, criando descrenças para com o mundo futurista que estava por vir.

Após sete anos do período da Ditadura Militar, o Brasil passava por uma forte desesperança, e por uma forte crise, onde num período difícil, tivemos a posse de José

Sarney, seguido pelo Impeachment de Fernando Collor de Mello, mediado pelo movimento dos caras-pintadas, composto por jovens que saíram às ruas num movimento que significou o impeachment do presidente do Brasil naquela época.

Além dessas questões, uma crise mundial se instalou com - “A queda do muro de Berlim” bem como, “A queda da União Soviética”. Nesse período, muitos intelectuais deixaram de pensar no futuro e cederam a uma falsa teoria que Paulo Freire colocou como “bastião da utopia”.

Diante das questões expostas acima, Freire (1992) nos revela que não dá para se negar as condições sociais, políticas, econômicas, históricas e materiais que promovem a desesperança, entretanto, reconhecer a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano, pois faz parte do nosso ser e temos que nos perceber capazes de superar essas condições, devemos ter esperança para que tenhamos força e mudar as condições sociais que vivemos.

Em um momento marcado pela desesperança, Freire rebate algumas críticas que recebeu por sua “politização exagerada” na obra aqui elucidada e até mesmo na condição de educador, porém, os diversos momentos vividos no contexto do exílio, não ofuscaram sua esperança de luta, numa sociedade de classes viabilizada por opressores e oprimidos.

Segundo Freire, a esperança solitária pode até nos levar à desesperança facilmente, promovendo o desespero ou a frustração, com isso, é preciso esperar para que ocorra uma luta em busca de uma transformação social, sendo a mesma estruturada às associações do pensamento crítico, levando-nos a ações concretas, organizadas por meio de atuações efetivas na sociedade.

Em reflexão aos seus escritos da obra, Freire (1992, p. 06) nos coloca que

[...] é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal.

Freire então, nos convida a refletir sob a ótica de uma força aqui estruturada que se valida no ato de perceber as problemáticas e compreender sobre a existência dessas questões, porém, ele nos exemplifica justamente um ato prático pela qual ele chama de esperar, ao escrever uma obra como essa em tempos tão difíceis.

As questões aqui expostas, nos mostra não somente a desesperança dos intelectuais que não acenavam projeções para o mundo adiante, como também as escolas, sendo reprodutoras de uma sociedade vigente, e os próprios docentes, que não projetavam proporções significativas na formação do sujeito em sua totalidade, e por isso, a necessidade de Freire, em sua grandiosidade como educador, escrever uma obra de suma importância, num dos momentos mais difíceis do nosso país.

Em análises conceituais ao parágrafo anterior, vemos que propostas educativas e materiais didáticos continuam até os dias de hoje, coadunados com um currículo veiculado por uma educação mecânica e contraproducente nos moldes conservadores, enraizada em preceitos muito bem contextualizados por Foucault (1975) no capítulo 1 deste trabalho.

Freire então, nos leva a refletir sobre os preceitos do verbo esperar, que nos mobilize a prática, e o docente precisa se ver diante disso. Quais são suas ideias sobre os conteúdos a serem trabalhados? De que forma redimensionar essas propostas didáticas prontas? Que invadem as salas de aula e reproduzem culturas determinantes que ignoram os grupos sociais e a diversidade cultural nela existente, tão presentes no interior das escolas?

Diante das situações de opressão (situação limite), em que os docentes se veem cobrados, podem facilmente cair no estado de desesperança, porém, após a situação limite, os sujeitos podem se deparar com os inéditos viáveis.

Em certos momentos, os inéditos viáveis nem sempre são percebidos pelos oprimidos, com isso, a pedagogia da esperança adentra-se como uma função de ajudar os sujeitos a encontrar caminhos, e o educador pode e deve ser o protagonista desses inéditos viáveis, colocando em seu discurso práticas interligadas com as necessidades reais de uma aprendizagem significativa.

Sem esperança, pouco se pode fazer e nem sempre temos força para ir à luta, viabilizando uma transformação necessária. Portanto, em paralelo com a formação do sujeito no interior da sala de aula, se faz necessário, mais do que incutir conteúdos desconexos do seu meio social, ressignificar os contextos do sujeito aprendiz, levando-o a estruturar-se pelas concepções de ideias, teorizadas, refletidas e parametrizadas na prática (práxis, segundo Freire).

E, como bem colocamos no capítulo anterior, Giroux (1997) nos evidencia a importância das ideias de Freire nesse sentido, pois temos de um lado a ideologia dominante que teoriza a escola e esvazia a conceituação da prática para o desenvolvimento do pensamento crítico, e de outro, a Pedagogia Crítica e progressista, propondo a essência teórico-prática como forma de emancipar o sujeito, não nos ditames da regulação do mesmo, como veremos mais adiante nas ideias propostas por Boaventura Sousa Santos.

Com relação à importância da esperança e da ação prática, Freire faz um comparativo com um artesão ou operário, que imagina inicialmente o que vai elaborar, porém, ter isso em mente não vai conceituar a solidez do material a priori, imaginado. Nesse sentido, com a esperança, o operário imagina algumas possibilidades de criação, com isso, se faz necessário organizar e planejar o objeto para a sua transformação.

Paralelamente a isso, a esperança precisa se concretizar por meio de ações organizadas para se promover as transformações sociais necessárias. Freire então nos conduz a uma reflexão sobre a condição da aceitação das problemáticas sociais, nos movendo a essas transformações, pois no momento em que negamos nossa condição social e política, torna-se inviável criar situações e contextos para se pensar em soluções nas questões apresentadas.

Freire então nos conduz a pensar no processo pedagógico focado na disciplina e no prazer, onde sob esse ponto de vista, nos mostra ser um processo árduo, porém o prazer deve estar presente, mesmo diante dos percalços que vivemos na educação parametrizada nos moldes determinantes.

Nosso papel é reconhecer essa condição e nos estruturar para as transformações necessárias no fazer pedagógico, emoldurando práticas e estratégias de ensino significativas aos sujeitos, público alvo do processo educativo. Dessa forma, fazer valer por práticas pautadas na valorização dos saberes contextualizados dos estudantes segundo Freire, vai de encontro ao ideal de formação pautada na pedagogia de projetos, como bem elucidamos no decorrer desta pesquisa.

Quando apresentamos um método conceituado na concepção deweyana aos nossos estudantes, abrimos “portas” para uma formação crítica e autônoma, humanizando conceitos essenciais no processo educativo para com os nossos estudantes.

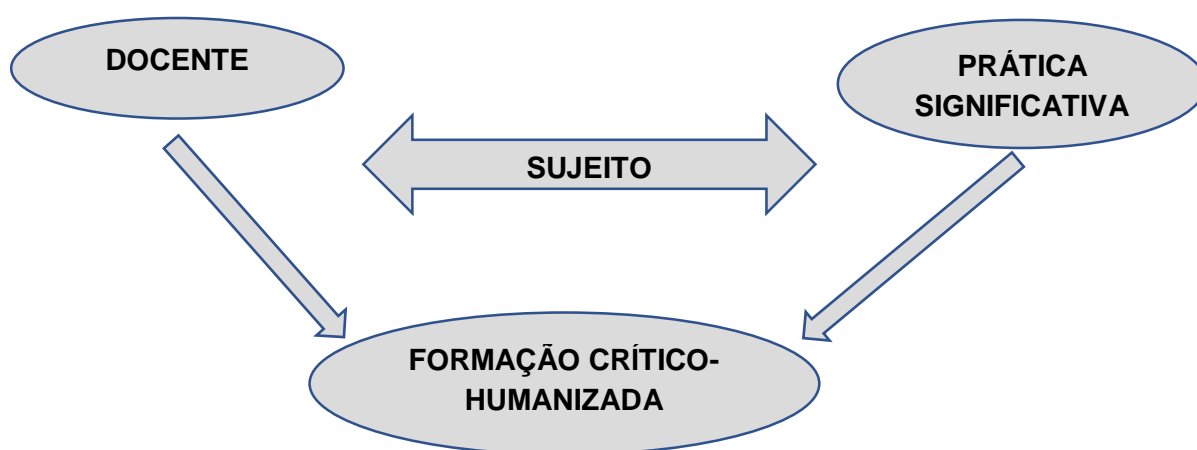
Diante do exposto, os educadores possuem papel fundamental nessa conduta em sala de aula, onde mediando ações pedagógicas por meio do método com projetos, que possam vir a permear a contextualização e problematização do meio em que os estudantes vivem, irá não somente trazer à tona pesquisas e desafios que estimulem o educando, como também, irão se sentir parte desse processo, tendo como consequência o alinhamento dos conteúdos escolares à evidências valorativas e epistemológicas dos diversos grupos existentes na sociedade, tendo como preceito primordial o reconhecimento e o alinhamento dos saberes locais ao saber sistematizado.

Ao nos posicionarmos dessa forma, o conceito de uma “Educação para todos” comentado no início desse capítulo, no que se refere aos aspectos da Educação Tradicional que favorecia os interesses de uma sociedade dominante e tem sua marca até os dias atuais, renascerá com novos paradigmas, protagonizando o respeito à diversidade e possibilitando ao estudante, o acesso às mais variadas formas de aprender.

Contudo, as escolas, segundo Freire, ainda são rígidas com conteúdos engessados e desconectados da realidade, com isso, os estudantes não percebem a conexão dos conteúdos e conceitos estudados, tornando-se o processo educativo protagonizado por uma educação bancária.

A educação deve permear os conhecimentos populares, evidenciando as crenças, gírias e culturas populares dos estudantes. O reconhecimento dessa leitura de mundo deve não somente adentrar-se às escolas, como também propiciar todo o universo de práticas significativas protagonizadas pelo docente nos parâmetros do método com projetos, para que a formação crítico-humanizada do sujeito se conceitue, e possa vir a dialogar com a diversidade humana como vemos na projeção abaixo.

Figura 2: Pedagogia de Projetos



Fonte: produzida pela autora (Jan//22)

Sabemos que todas as mudanças aqui elucidadas não vão ocorrer de forma momentânea, mas a esperança é necessária para que a transformação aos poucos se concretize. Nessa conduta reflexiva, é notável e evidente o papel da escola, que deve se coadunar com os preceitos democráticos, elencando momentos de discussão coletiva, necessários para se ter um ponto de partida.

Factualmente, enfatizamos que nada se transforma individualmente, como bem nos coloca Alarcão (2011), ao nos evidenciar esse processo reflexivo pautado na coletividade, delineando aspectos de ação-reflexão-ação para que possamos compreender aos poucos a essencialidade da prática docente mediada por condutas e retrocessos nos preceitos do pensar e agir em suas práticas de ensino, tendo os nossos estudantes, meios e formas variadas de possibilidades formativas nos parâmetros de uma educação parametrizada nas capacidades de atuar em sociedade e se reconduzir para novas visões de mundo, de forma ética, crítica e humana.

A esse respeito, os educadores precisam sentir-se parte desse processo educativo, correlacionando preceitos reflexivos de ver e se rever como agentes de mudança no processo educativo, pois seu compromisso profissional com a sociedade, tende a ampliar a sua visão, atuando e refletindo sobre os pressupostos educativos, fazendo dessa propositura a sua prática.

4.1 OS PRECEITOS FORMATIVOS DISCENTES, MEDIADOS POR UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA NOS MOLDES DA ÉTICA DO GÊNERO HUMANO.

Dando prosseguimento às abordagens aqui elucidadas desde o início desse capítulo, veremos mediante os conceitos epistemológicos de Morin (2002), bem como, alinhadas às conjecturas reflexivas de Alarcão (2011) e Santos (1995, 2013), questões ético-reflexivas onde os educadores precisam estar cientes de que, o ato de ensinar não é neutro, pois existe sempre uma intencionalidade por trás do que fazemos (Freire, 2007), bem como a complexidade existente de valores éticos dominantes que permeiam a sociedade em que vivemos.

Em conformidade com Santos (2013) evidenciamos, por conseguinte e de forma expressiva, os processos de regulação de uma sociedade mediatizadas pelo Estado. Concomitante a isso, elucidamos os conceitos de emancipação que as instituições de ensino possam vir a ter, nos entremeios da racionalidade estético-expressiva, e que podem vir a fortalecer valores éticos fundamentais no que se refere aos preceitos formativos dos estudantes.

Bem sabemos a significância de estruturá-la na concepção de uma ação educativa horizontal - educação para todos, bem como as relações de força da hegemonia dominante e a real intencionalidade do processo de democratização do ensino, em tratativas posteriores de Santos (2002), pela qual irá nos levar a refletir sobre as consequências neoliberalistas de uma sociedade que deve se reconhecer nos entremeios da luta, por meio de protótipos globais e locais, propondo brechas reflexo-ativas nas patologias sociais que iremos evidenciar no decorrer desse capítulo.

Em face ao exposto, evidencia-se diante dessas patologias uma espécie de contra - postura sobre um povo que se desconecta das concepções políticas e

históricas, sendo a instituição escolar, uma das relações de força de suma importância nas proposituras não hegemônicas no que se refere à novas formas de “Democratizar a Democracia”.

Reconhecemos sem dúvida, a força subjetiva de elementos reguladores do Estado, e por meio desses fatos evidentes, nos posicionamos em contraposição aos valores ético-dominantes que adentram as instituições escolares, para que possamos vir a promover por meio da prática docente, ações pedagógicas significativas perpassando o método com projetos na essencialidade em que se aplica, como bem vimos colocando no decorrer desta pesquisa.

Em complementaridade a essas reflexões iniciais, Morin (2002) em sua obra “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro” – nos posiciona no sétimo saber da obra aqui referenciada – “A Ética do Gênero Humano” alertando-nos sobre a importância de se ensinar ética nas instituições escolares.

O que devemos deixar claro nos entremeios deste capítulo, é que ao pensarmos na formação do sujeito crítico-humanizado em uma turma de 4º ano dos anos iniciais - teor desta pesquisa, bem sabemos que o processo de humanização só irá se conceituar na vida social do sujeito, mediando práticas envoltas no método com projetos, pormenorizando as tratativas da conceptualização da ética, válvula propulsora para o processo de hominização na era planetária em que vivemos...

Dentro dessa perspectiva, Morin (2002) nos aponta sobre a tríade “indivíduo/sociedade/espécie” que se correlacionam e são a mola propulsora para o entendimento necessário e regrado da convivência humana, onde os parâmetros da ética é que será o elemento regulador da condição humana, pela qual ele chama de antropeítica. Baseando-se nessas abordagens, o autor nos coloca que a base primordial para o futuro é ensinar a Ética, que se protagoniza como elemento necessário para as relações do homem com o mundo em sociedade.

Mas não se reverbera nessa análise aqui, a ética preocupada consigo mesmo e sim, com a coletividade - indivíduo e sociedade, pois assumir nossa condição humana diante da complexidade do nosso ser nos processos interativos da nossa cultura, é que

nos viabiliza e nos projeta de forma identitária para com o meio em que vivemos, pois somos feitos e movidos pela cultura, sem ela não somos nada (Morin, 2002).

Em continuidade aos conceitos aqui apresentados, Morin nos leva a refletir sobre a complexidade da democracia na diversidade, onde em todo processo decisório dos grupos o que se leva em conta dentre as questões abordadas, é a vontade da maioria, porém, existe uma minoria que deve se levar em conta, caso contrário, deixa de ser um processo democrático e transforma-se em ditadura.

Dentro dessa lógica de pensamento, aqui evidenciamos o efeito inverso nessa questão, onde o Currículo baseado nos preceitos dominantes, é estruturado para a acessibilidade de uma minoria que se potencializa em acompanhar o que está posto, porém a maioria é marginalizada, pois não se leva em conta as necessidades prévias de ações educativas progressivas, emolduradas para todos.

Diante do exposto, os preceitos éticos democráticos são complexos, e em alguns casos, massacrantes no universo social em que vivemos. Morin nos faz pensar nessa questão da democracia que se inviabiliza para uma minoria, mas que, ao pensarmos nas questões dos sistemas de ensino, percebemos a cruel democracia da nulidade da ética que se reverbera para uma minoria, pormenorizando uma população educacional, inserida em salas de aula, em cada canto do nosso país, sem acesso ao que nos é um dos quesitos mais importantes: a aplicabilidade da educação como ela realmente deve ser, e por isso a essência complexa da palavra em questão.

Com isso, nos deparamos com reflexos sociais ainda mais distantes dos preceitos humano-éticos de uma vida em sociedade: o direito de viver e de conduzir-se à novas histórias, para com a estrutura futurista de novas concepções de cultura, ética e bem comum.

Diante dessa análise, pensar no conceito de valores que devem ser ensinados para que o processo humanizatório se cumpra na era planetária, é fundamentalmente necessário, e, junto com ele, estruturar o saber sistematizado com base na Pedagogia Crítica, cuja abordagem dessa pesquisa vem sendo mediada pelo método com projetos na concepção deweyana, onde, mais uma vez, constatamos em análises reflexivas aqui

expostas, ser um caminho de excelência, para uma aprendizagem que venha a promover a formação do sujeito aprendiz de forma plena e multidimensional.

Outrossim, Morin nos salienta também no viés dos preceitos democráticos pautados nas relações solidárias - indivíduos e sociedade podem se ajudar, se desenvolver e se controlar mutuamente. Dessa forma, evidencia-se nessa questão as conjecturas do educador moderno, onde se faz necessário que a conduta docente em sala de aula, se molde nos preceitos de conduzir estratégias em que os estudantes sejam orientados por meio de valores e atitudes correlacionadas ao ambiente, às relações humanas, como também a si próprios.

Dessa forma, se faz necessário que os educadores não sejam permissivos com relação a essas questões, pois se houver a proeminência de certo relativismo ético e moral, haverá a condução de muitos valores de uma sociedade determinante adentrando as escolas e reforçando condutas pautadas em um paradigma social que conduz e controla o sujeito, como temos posicionado no teor desta pesquisa.

Por conseguinte, o educador deve combater por meio de ensinamentos sobre essas questões essenciais na busca pelo bem comum, como nos coloca Morin ANO, ao referir-se sobre a emergência em se emoldurar essa temática, levando-nos a observar a época em que a obra desse autor foi escrita e, que pouco mais de duas décadas, minimamente se instituiu no interior das escolas esse saber tão necessário para o desenvolvimento humano...

Evidentemente, a precisão desnecessária em que se abrigam esses valores determinantes, incutidos subjetivamente no interior das escolas, atravessam ideias e pensamentos subjetivos que norteiam implicitamente os materiais didáticos escolares, como bem colocamos no capítulo anterior, levando ao detrimento de ações, pensamentos e formas de agir predeterminados pela sociedade, parametrizando uma cultura formativa de ordem classista e desigual, segregadora e subjetivamente considerada natural no processo educativo.

Porém, o docente, por meio de suas práticas, pode vir a conduzir todo e qualquer material nos preceitos de uma sociedade mais justa e humana, analisando de forma

reflexo-ativa, crítica e sistematizada questões essenciais na formação de atitudes e valores dos estudantes.

A instituição escolar deve assumir essa missão de ensinar valores em conjunto com outras esferas da sociedade, como a família e a igreja, por exemplo. Nesse sentido, as escolas devem se organizar por meio do trabalho de interlocução entre essas instituições sociais, propondo parcerias com políticas públicas, perpassando a busca do formato ideal de educação, por meio do ensino da ética.

Morin ainda nos revela que os avanços disciplinares reforçaram exponencialmente a divisão do trabalho, e, concomitantemente a isso, a hiperespecialização e o isolamento de saberes, fragmentando os conhecimentos, colocando em risco indubitavelmente o currículo proposto nos dias de hoje, pormenorizando e segregando a sociedade, seus valores e condutas, além de desconectar os conhecimentos da sua essencialidade, contribuindo dessa forma para com uma sociedade também segregada e desconexa, esvaziando o saber sistematizado das instituições escolares, pois acabam perdendo o sentido da sua essencialidade.

O que reforçamos ainda nos preceitos de Morin (2002), é que somos seres multidimensionais, ao mesmo tempo que somos únicos e a “Antropoética” nos dá a missão antropológica do milênio, ou seja, construir uma sociedade que pensa e age com a coletividade, em busca do bem comum para a conceituação de uma verdadeira democracia.

Nessas relações, a escola possui função essencial na formação reflexiva do sujeito, pois se faz necessário, de acordo com o autor, trabalhar para a humanização dos humanos, pois que, somos conduzidos pela vida, mas devemos assumir a nossa função de mediar essa condução, onde podemos alcançar a humanidade por meio da consciência individual. Desse modo, pertencemos ao mesmo planeta (identidade terrena), e, individual e coletivamente nos constituímos como seres diferentes e temos que respeitar essas diferenças.

A instituição escolar pode vir a criar mecanismos em sua proposta curricular, no processo de se conduzir os preceitos formativos da consciência e cidadania planetária

do sujeito por meio da reflexão ativa e dinâmica de valores sobre essas questões, perpassando as disciplinas e contextualizando o meio social democrático, para que possamos atingir a completude na humanidade.

Todas essas questões aqui expostas, nos referencia sobre a importância da formação crítico-humanizada do sujeito. E a ética nos preceitos de Morin se correlaciona ao compromisso do educador em suas práticas em sala de aula, abrindo leques significativos nas diretrizes do método com projetos, essência desta pesquisa. Nos levando a perceber a notoriedade do trabalho pedagógico a que se propõe.

Dentro dessa ótica, Morin (2002, p. 106) fala que

A antropológica compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade.

Quando Morin nos fala em “completude da humanidade” nos reportamos ao fato de que a estrutura curricular dos sistemas de ensino, pode vir a propor espaços de discussão docente com abordagens sobre o ensino da ética, mediada por proposituras formativas dos estudantes embasadas em práticas significativas.

Devendo enfaticamente ir de encontro à nulidade epistemológica desse protótipo de currículo engessado que tanto minimizamos os seus efeitos no decorrer desta pesquisa, embasando teorias que vão de encontro aos ideários desse trabalho científico.

Portanto, ao discorrermos sobre essa problemática, somamos a ela o fato de que ainda é perceptível nas instituições escolares a mínima conceituação de abordagens sobre essa temática nos projetos propostos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

E bem sabemos a importância dessa questão, para se trilhar caminhos na formação crítico-humanizada dos estudantes, pois que, a ação coletiva por parte dos sujeitos, irá essencializar-se também pela consciência individual das ações de cada um. Fundamentalmente, pela transposição da docência, que precisa internalizar reflexões necessárias para a efetividade dessa prática humanizadora, não somente

significativa, mas que deve ser considerada um dos pilares essenciais da missão da escola, na formação de um sujeito para um modelo de sociedade necessária, mas que ainda se busca para que se efetive novas projeções sociais.

4.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO VIÉS DA MUDANÇA: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NECESSÁRIA.

Ao elencarmos o processo democrático como ponto de partida sobre a fundamentação dos espaços de reflexão docente no que se refere aos conceitos de humanização ética e proposituras críticas de trabalho, sabemos ser necessário que se constitua essa prática para que se possa instituir meios e formas de ações educativas evidenciadas nesse aspecto, e Alarcão nos leva a refletir sobre essas questões, salientando que

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como meio reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Em suma, a autora vai nos posicionando sobre a essencialidade desses espaços de discussão docente, nos alertando sobre a valorização errônea dos aspectos tecnocráticos com base na essencialidade das práticas, sendo o docente apenas direcionado para atuar o que já se constitui como pedagógico, pormenorizando condutas e fragilizando cada vez mais a arte da docência diante das propostas curriculares consideradas exequíveis.

Sem o mínimo reconhecimento das problemáticas sociais existentes, os sistemas de ensino vão se anulando mediante as exigências externas, propostas por currículos e demandas engessadas, o que vimos alertando veementemente no andamento desta pesquisa. Bem sabemos sobre essa base pedagógico-subjetiva, que aliena condutas ao não se propor um ambiente escolar pautado na essência democrática de se fazer valer a autonomia reflexo-ativa docente.

Dentro dessa visão acima, a autora nos leva a refletir sobre como nos posicionar nessa sociedade contraditória que vivemos, e como o docente pode vir a desenvolver

a criticidade e tomar consciência da sua identidade como profissional por meio da reflexão coletiva entre seus pares, pois a escola deve evidenciar-se na busca da intencionalidade de seu papel, mediado pela reflexão-ação, por parte do exercício da docência, num processo cíclico que o eleva à condição de práticas com base reflexo-ativas essenciais para o aprimoramento de estratégias de ensino significativas.

A partir do conceito de se criar espaços para formação do professor reflexivo, Alarcão nos alerta sobre os perigos da sociedade da informação, e como desenvolver na escola o ensino para a compreensão, bem como, projeções futuras para com a sociedade do conhecimento, mediadas pela sociedade da aprendizagem, aniquilando dessa forma, os ditames globalizantes e dissociando o bem do mau, e o certo do errado, mediante o mundo de informações a que estamos expostos no meio social em que vivemos. Visto que, educadores e educandos se evidenciam nesse processo.

Nesse sentido, ao pensarmos sobre os aspectos formativos do educando, pautando-nos na valoração ética do sujeito, se faz necessário conectar as informações presentes na sociedade (sociedade da informação), onde todos os conceitos provenientes da tecnologia, mídias e diversos tipos de comunicação estão presentes, e precisam estar conectados com a escola (sociedade do conhecimento), para que, ao criarmos as associações, possamos transformar todas essas conexões informativas “linkadas” aos preceitos éticos-reflexivos que se corroboram no interior da escola (sociedade da aprendizagem).

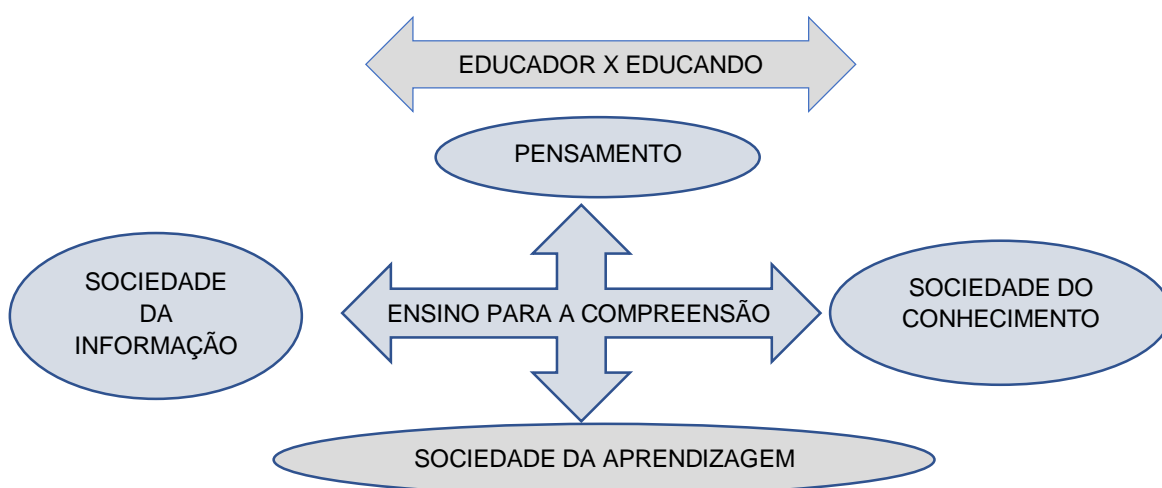
Segundo Alarcão (2011), se faz necessário conectar a escola com essas informações, mídias e tecnologias presentes na sociedade, sendo a literacia nesse quesito, uma das novas competências, pois não pode haver diferenças no acesso à informação, caso contrário ela nos evidencia sobre mais um fator de exclusão na escola, que a autora chama de info-exclusão. Dentro dessa perspectiva, estruturar as informações que são válidas, evidenciando as conexões essenciais do pensamento, bem como, o alinhamento dos saberes locais ao saber sistematizado - sociedade da informação x sociedade do conhecimento = sociedade da aprendizagem, - de forma a estimular o estudante a compreender criticamente os saberes que nos cercam, e conjuntamente, refletir os valores a que se destinam, pautando-se nos princípios éticos

para a formação do sujeito de forma individual e coletiva, é a essencialidade dessa questão.

Toda essa proatividade aqui exposta, nos remete a uma dinâmica de trabalho pedagógico, que precisa se reinventar diante do modelo curricular existente nos sistemas de ensino nos dias atuais, e a pedagogia de projetos vai de encontro à essencialidade das formas de ensinar moldadas nos preceitos de um ensino multiletrado, dinâmico e proativo, que referencia o sujeito em sua totalidade de ser e estar no mundo, na amplitude dos aspectos formativos que uma sociedade em transformação necessita, como temos colocado no transcórre deste trabalho de pesquisa.

Vejamos a figura abaixo

Figura 3: Aspectos formativos do sujeito aprendiz.



Fonte: Produzida pela autora com base na obra de Isabel Alarcão (2011) Fevereiro/22

A partir da imagem acima, vemos nesse processo o docente como base mediadora dessa inter-relação com o estudante, que por sua vez deve ser emoldurado em projeções não mais nos protótipos de uma educação bancária, e sim proativa, aprendendo a gerir e transformar as informações em conhecimento.

Com isso, a estrutura planificada nos evidencia os preceitos formativos de uma sociedade da aprendizagem, nos intermeios da valoração da curiosidade intelectual, a capacidade de recriar o conhecimento com pensamentos e mecanismos próprios de

autoaprendizagem, bem como o trabalho colaborativo, assumindo necessariamente o seu papel conscientizador como sujeito aprendiz.

Todas essas questões aqui elucidadas sobre a função do sujeito, reverbera-se na conduta do papel docente, promovendo não só a mediação entre os estudantes, como também proporcionando práticas democráticas, como o método com projetos que viabilize uma perspectiva de formação conectada com o meio social do educando, como temos reverenciado no percurso dessa pesquisa.

Diante desses apontamentos, vemos dentro de uma ótica atual a concepção hegemônica de um modelo de democracia que tentamos rebater, e que se faz valer de prospectos sociais dominantes, moldados pela apatia política de boa parcela da sociedade, que precisa ser desvinculada dessa materialidade histórica por meio de preceitos formativos, desde que ingressa no processo de escolarização.

E qual seria o papel da escola nessa dimensão em que ela está inserida? Apenas reproduzir e multiplicar conceitos e valores éticos do que já está posto, controlado e disseminado nos dias atuais?

Bem sabemos que esse não é o modelo ideal de escola, e, por conseguinte, de sociedade que projetamos em tempos reais. Entretanto, essas análises não se esvaem, pois percorrem os sistemas de ensino por meio dos materiais didáticos, formas de ensinar, bem como o próprio currículo preestabelecido e estruturado nessa concepção neoliberalista. Contudo, a qual modelo de currículo nos referimos? Que projeções curriculares as escolas seguem nos dias atuais? Ainda com projeções basilares de um currículo imposto, com roupagens emolduradas num paradigma subserviente?

Em análise a esses questionamentos, lutamos por um prospecto de valoração futurista, onde o processo de democratização do ensino que se deveria fazer valer, enquanto sociedade emancipatória, ainda moldada nos preceitos da utopia, os conceitos de universalização democrática, evidenciados por Santos (2002) em meados do século XX e XXI - que nos aponta, após a explanação do autor evidenciadas nas três ondas cronológicas da democracia, os processos de globalização dominante, chamada por ele de neoliberal, com características sociais e políticas que deram

origens a patologias presentes nos dias de hoje, como o abstencionismo político e o sentimento negativo de não representação por parte dos cidadãos como um todo.

Esses conceitos abordados na obra “do autor supracitado”, nos envolve em uma abordagem de paradigma social existente que nega esse abstencionismo, bem como toda a propositura reprodutora do universo escolar, que também segrega, estratifica e parametriza uma sociedade que recebe os conhecimentos, multiplica-os e fortalece os preceitos nela existentes, sem questionar, seguindo os pressupostos determinantes do sujeito e sua condição social...

Nesse sentido, como nos emancipar? De que forma podemos transpor essas estruturas subjetivas que se despontam por meio de representações temáticas, com a proforma de reflexões tão bem fundamentadas por Saviani (2007) sob a ótica de uma pedagogia do aprender a aprender, visando naturalmente um modelo de sujeito adaptado com as novas normativas neocapitalistas? Como projetar meios e formas valorativas que possam vir a entrelaçar valores éticos essenciais para se formar estudantes potencialmente preparados para essa sociedade em que se precisa fazer valer o equilíbrio entre as diretrizes do Estado para com o cidadão emancipado, ciente dos seus direitos e deveres, mas que se pauta na construção histórico-social com excelência na formação de novos valores e culturas?

Santos (2002, p. 277) nos diz que

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.

Em conformidade com a propositura acima, o autor nos afirma que as patologias da democratização neoliberal - chamada por ele de concepção hegemônica da democracia, abrem brechas para a conceptualização de novas forças do processo democrático, intituladas por ele de concepções não hegemônicas de democracia, propondo ações e movimentos resistentes, por meio de iniciativas locais-globais - grupos subalternos, dominados, contra essa hegemonia democrática presente.

Diante do exposto, a estrutura de resistência democrática, partindo de diversos grupos sociais que não se sentem representados política e socialmente, se faz necessária, como também romper com o autoritarismo, o monolitismo cultural, o não reconhecimento da diferença.

Todas essas questões colocadas por Santos (2002), nos referencia o papel da instituição escolar como fonte de forças para ultrapassar essa ampla hegemonia que se diz global nos processos democráticos, mas que exclui, parametriza, controla e mascara o processo de identidade de povos e culturas que adentram as escolas, e seguem propostas e conceitos éticos únicos e determinantes, reproduzindo a divisão de classes, por meio da negação a uma educação de qualidade para todos, ou melhor dizendo, a negação das diversas culturas presentes nas instituições de ensino.

Além das diretivas elucidadas, essa estrutura hegemônica se impõe como um modelo positivista, não reconhecendo nos grupos sociais e locais, seus valores e crenças, suas vivências e experiências no interior das escolas, ou seja, as diversas culturas dispostas nos mais variados grupos e sua riqueza histórica que precisa ser alinhada com o saber sistematizado, sendo reconhecida como ciência, e que adentra a escola para ir de encontro aos saberes ditos determinados.

Que processo democrático é esse que se mostra subjetivamente presente no interior das escolas, mas que anula conceitos de vivências culturais e contextos gnosiológicos que podem vir a transformar os saberes prontos em saberes inacabados?

É fator agravante que toda essa complexidade histórico-patológica a quem Santos (2002) - chamou de três ondas sociais em sua obra supracitada, culminou em questões político-sociais que adentraram e permaneceram no universo da escola, porém, como podemos vir a projetar uma sociedade pautada nessa transformação social que tanto almejamos?

Pensar em formas de luta e resistência política que atravessa o ambiente educacional, nos move a refletir sob a ótica do pensamento de Freire (2007), em sua obra “Educação e Mudança” – onde Gadotti (2007) descreve no prefácio inicial do livro desse grandioso autor, toda a docilidade de Freire, que mesmo sendo exilado no

período da ditadura militar, não demonstrou mágoa ou nostalgia, e sim uma práxis - carregada de otimismo crítico em prol dos oprimidos.

Nesse interim, partindo da ideia inicial de que, todo ato educacional é político e todo ato político é educacional, Freire nos evidencia, que o ato de ensinar não é neutro, trazendo à tona, como um educador precisa agir para que ele seja um agente de mudança, e evidentemente, um profissional comprometido...

Freire então nos referencia sobre o papel do educador na escola, onde os educandos que perpassam as salas de aula precisam ter voz, ser ouvidos, por meio de um diálogo autêntico para que o sujeito do processo educativo possa ter oportunidade de desvelar a sua realidade.

Em resumo, quanto mais o estudante reflete sobre a sua realidade, mais ele rompe laços e consegue atuar sobre ela, agindo não como um mero espectador, mas realmente como um agente de mudança.

O autor supracitado faz uma crítica de que talvez a forma como enxergamos o mundo seja transportada por uma concepção ingênua. Desse modo, temos que observar as influências da forma como analisamos o mundo, pois o profissional não é uma ilha, possui um contexto histórico-social com ampla relevância em sua atuação profissional.

Portanto, as formações docentes nos espaços escolares, precisam ter diretrizes sobre a problematização da realidade, fato esse que já se revela como essência principal ao nos associarmos com alguns autores aqui explanados no decorrer desse capítulo.

Diante da premissa de que haja maiores espaços de reflexão e discussão docente nos processos formativos, devemos sempre nos questionar, segundo Freire, sobre o que está por trás daquilo que fazemos e da forma como fazemos no interior das salas de aula. Pode realmente a educação operar mudanças?

E quais mudanças seriam essas? O docente precisa se distanciar da sua realidade e analisar as condições sociais e históricas em que ele está posto, atuando e refletindo sobre a sua realidade, propondo meios e formas de conceptualizar também essa essencialidade no sujeito aprendiz, movendo-nos todos a repensar esse modelo

de controle social a que estamos submetidos, pois não somos sujeitos neutros e acabados.

Em vista disso, Freire (2007, p. 7) nos fala que

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência.

Em consonância a essas questões, o autor nos leva a refletir que nada do que está posto vai atender a todos na estrutura social que vivemos, e a escola não é a principal responsável dessa mudança, mas os agentes que estão nela podem agir e transformar.

Dentro dessa ótica, é preciso desnudar essa educação bancária ainda existente no interior das escolas, pois os sujeitos não são meros depósitos de conhecimentos. Dessa forma, o teor dessa pesquisa traz a essencialidade contrária ao que Freire critica enfaticamente, propondo uma desmistificação da realidade por meio da pedagogia de projetos, pois uma educação transformadora não se pauta em reproduzir os saberes sistematizados.

E qual o compromisso ético do educador diante dessas problemáticas, além das tratativas aqui expostas? Como educadores, não podemos nos colocar na posição de superiores, pois segundo Freire, os saberes são relativos, e os estudantes também não podem se sobrepor aos conhecimentos. Nesse contexto, as relações entre educador e educando devem se basear nos preceitos da humildade.

É perceptível a fala de Freire no decorrer da obra aqui em análise, quando as massas descobrem que são subalternizadas e que a educação pode propor mudanças nesse sentido.

Portanto sabemos ser necessário acabar com esse paternalismo moderno para, de certa forma, controlar as massas, criando assistencialismos para justificar a negação de acesso ao que é de direito a todos: uma formação digna, mediada por preceitos da Pedagogia Crítica, emancipatória, e que forme o sujeito crítico-humanizado para atuar

no mundo como autores de sua própria história, e não como plateia emoldurada em preceitos históricos para se repetir e se deixar conduzir.

Emancipar, significa não somente ter a sua autonomia crítica e se constituir como um sujeito humanizado e consciente do seu papel no mundo, pois ao nosso ver, diante das tessituras desse trabalho, essa busca que colocamos seria apenas um ponto de partida para novas predileções que precisam ser evidenciadas nesse trabalho de pesquisa.

Se somos seres inacabados, vivemos numa sociedade que também é inacabada, e o sistema educacional brasileiro precisa repensar essa estrutura determinante, colocando em evidência o papel docente nos preceitos formativos para uma sociedade em transformação.

Sociedade essa, que nós levamos a conceituar como trans – forma – ação, e com isso, não há como estruturar ou mensurar limites para as conjecturas que propomos no processo desse trabalho, buscando dessa forma, transpor um modelo de sociedade que estará sempre evidenciando novos paradigmas...

Portanto, viabilizamos uma sociedade não somente estereotipada nos preceitos da Pedagogia Crítica como um fim em si mesma, mas que possa vir a transpor a partir dessa concepção o modelo de sujeito indefinido onde, por meio da busca incessante do método com projetos vinculado à aprendizagem pela experiência, não se finaliza em suas reconstruções, mas que reconstitui o educando a todo momento no meio social em que vive e atua.

E mediando essa estrutura de interações, novas concepções de sujeito humanizado e de mundo vão se formando, entre o fazer, o refletir e o pensar - ação-reflexão-ação > ação – reflexão - ação, num processo cíclico, transposto por conceptualizações críticas...

E, de que forma podemos contrapor essas relações de poder moldadas por uma hegemonia democrática, elucidada no decorrer dessas discussões? Começamos pela atuação docente nos espaços de sala de aula, onde, a cada estratégia conduzida nos ditames da pedagogia de projetos, essência desta pesquisa e que propomos como forma de reestruturar e ampliar o currículo, pode nos levar a visionar não somente a

proposta de um universo transdisciplinar crítico que forma sujeitos dentro de uma concepção de novos paradigmas.

Mas que em sua plenitude, caracterizada nos moldes pós - estruturalistas, como estamos tentando introduzir ao final deste capítulo, se define nos processos de interação além das conjecturas críticas, que não se esvai.

Portanto, é emergente que se desmistifique essa mobilidade vertical ascendente, como Freire nos coloca na obra em análise, evidenciada até mesmo pela fala dos nossos estudantes ainda nos dias de hoje – “Vou ser igual ao meu pai” - e que se amplie o processo de democratização do ensino, propondo a mediação de conceitos voltados para uma sociedade mais justa, humanizada e que emancipe o sujeito aprendiz.

E que se materialize de tal forma que o mesmo comece a formar estruturas de pensamentos que possa transpassar o universo crítico de ser e estar no mundo, conduzindo estereótipos de sujeitos pró-autônomos. Nesse ínterim, indo de encontro não à sua validação como sujeito pronto, mas que, por meio de representações sociais, se ressignifique nessas inter-relações, num sentido contínuo e infinito na conceptualização de indivíduo e sociedade.

E por meio do método com projetos, sabemos ser o ponto de partida para emancipar o processo de construção do campo das ideias e recriar o universo do aprender, pois a fala supracitada dos nossos estudantes, ainda se enraíza no sujeito de hoje, até mesmo nos anos iniciais uma concepção limitada do que ele é e do que pode vir a ser ao se constituir no mundo.

Mediante essa concepção, sabemos o caminho árduo que essa e outras pesquisas que vierem terão, nessa proposta de democratizar a democracia mediada por conjecturas como bem nos coloca Santos (2002), de se ampliar ações com base inicial na pedagogia crítica, mas que transpassa esse universo inacabado e que se reflete na transcendência humanizada nas visões de Freire (2007), com base nos preceitos formativos e dialéticos do profissional comprometido nos conceitos éticos de uma educação movida pelo ato político.

Diante do exposto, “finalizamos” as reflexões desse capítulo, num breve momento, nos questionando sobre os valores de uma era planetária (Morin, 2002), que ainda é movida pela fragmentação, pelo individualismo e pelas diferenças em grupos locais e globais que não se reconhecem, mas que buscam uma identidade perdida nos prospectos do multiculturalismo, tão presente nas instituições sociais e escolares, mas que ainda não possuem rostos, pois não se veem em sua multidimensionalidade e não se definem dentro dessa projeção complexa de mundo em movimento...

Nesse processo, a busca por projeções pós curriculares que possa vir a mediar conjecturas entre a diversidade que está posta e práticas significativas, podem vir a corroborar-se por meio da pedagogia de projetos no viés do sujeito autônomo que se move e se identifica mediante as variadas formas de desafios que se apresentam. Deparando-se o estudante com rupturas que transpassam formas de ser e estar no mundo, promovendo assim, novas aprendizagens nessa correlação entre educador e educando, indo ao encontro de práticas transformadoras e mobilizando novos conceitos do meio em que se vive, bem como, sendo produto dessas interações inacabadas.

O que devemos deixar claramente exposto em nossos aparatos reflexivos, é o fato de não buscarmos um modelo de sociedade ou um perfil de estudante adaptado a um sistema simbólico de relações de força que possa vir a transpassar questões complexas sob a ótica de um sistema normativo considerado natural. E sim, projetar perspectivas de mudança no que se refere ao saber sistematizado que se conecte com o sujeito, com o intuito de refletir mudanças nos grupos locais, fortalecendo suas visões na amplitude de se ver e estar no mundo, evidenciando sua racionalidade política no viés participativo consolidando assim, ações subversivas contra hegemônicas, e então veremos qual modelo de sociedade irá surgir, nos trâmites desse exercício ético-cognitivo de composição das forças...

E nesse prospecto de educação emancipatória, não somente necessária, mas convicta do seu papel de destituir as barreiras de aprendizagem que se apresentam, reestrutura-se o sujeito construtor de novos paradigmas, novas histórias, por meio do fazer pela experiência, que possui como base o que se vive e o que se passou, mas que se reconstitui como indivíduo ciente do seu papel, do que está por vir, num universo múltiplo e complexo da ciência local e global que não é estática.

5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS MEDIADA POR UMA VISÃO PÓS CURRICULAR: DETURPANDO BARREIRAS DA APRENDIZAGEM.

Ao conceituarmos um processo de inovação curricular nos preceitos da pedagogia de projetos, veiculamos a ideia de sujeito que queremos formar, bem como, quem está nesses entremeios dessa formação. Nessa concepção de docência-sujeito-curriculo, autodenominamos em nossos descritos a etimologia de “identidade-na-diversidade”.

Mediante essas prerrogativas, em que consiste verdadeiramente a Pedagogia de Projetos? Qual o cerne a que se destina essa metodologia baseada nas concepções de Dewey (1979) e Kilpatrick (1918), com aplicabilidade na aprendizagem por meio da experiência, mediada por um fazer pedagógico que, em certos momentos se posiciona como plateia e em outros, correlaciona caminhos pela qual os educandos se organizam e decidem como trilhar com a mediação do professor?

A fim de obtermos respostas concretas nos preceitos desta pesquisa, conceituamos neste capítulo, questionamentos necessários para se compreender o modelo de educação que persiste reverenciar e manter-se nos moldes conservadores, de uma sociedade que anseia reconhecer e valorizar por meio das diversas culturas presentes, sua diversidade preexistente, com projeções de novos modelos de sujeito, e em constante transformação, tendo a escola uma missão que precisa validar-se e alinhar-se a esse conceito de sociedade inacabada.

Diante dessas colocações, nos posicionamos a questionamentos e reflexões necessárias a fim de compreendermos a fundamentação da prática com projetos e sua significância nos primórdios de uma era um pouco distante, entre os séculos XVIII e XIX, mas que ainda se molda em resquícios de um modelo educacional que não se desprende de raízes conservadoras, porém foi um marco de luta pelo filósofo e educador John Dewey, precursor da prática do fazer pela experiência, tendo seu aluno Kilpatrick como elemento inspirador para se criar o método de projetos em 1918 desde aquela época, que evidenciaremos neste capítulo.

Primeiramente, quem foi Dewey? Qual sua concepção de educação tratada em meio a um tempo em que se reverberava conceitos de uma sociedade mantenedora

dos moldes tradicionais, e a escola atuava com uma subserviência social para com esse modelo de sociedade conservadora e positivista?

Dewey, um educador a frente do seu tempo, opondo-se ao modelo de sociedade naquela época, militava contrariamente a essas ideias, valorizando um modelo de sociedade atuante e alinhada ao sistema educacional nos moldes de superação do modelo conservador.

Esse grande filósofo e educador progressista nasceu em Vermont nos Estados Unidos, em 1859 e morreu em 1952, com 92 anos. Visitou países como a Rússia, a China, a Europa, e o México, e por meio de suas ideias procurava indagar sobre a verdadeira significância da democracia, sem relevância de moldes políticos, mas um processo democrático necessário para com os preceitos formativos do sujeito em desenvolvimento, que precisava ser visto como um reflexo de uma sociedade, também em desenvolvimento, era o que se pronunciava nas conceptualizações pragmáticas do criador da ação com projetos.

Por ser um educador que viveu a transição entre o período do século XIX e a primeira metade do século XX, Dewey foi um filósofo intelectual que acompanhou alterações sociais muito significativas no prospecto de sociedade que se protagonizava - processos de urbanização e industrialização da sociedade.

Esse período marcado pela era da comunicação, meios de produção de consumo e a massificação, levava o educador a analisar a sociedade, mediante o grau de importância que ele dava à ideia de comunidade.

Passando do idealismo puro ao universo pragmatista em meados de 1890, fruto de concepções da psicologia funcional idealizada pela teoria evolucionista de Darwin em paralelo às concepções pragmatistas de seu amigo William James, Dewey desenvolveu uma teoria do conhecimento, questionando por meio de conjecturas dualistas entre mente e mundo, pensamento e ação.

Para ele, essa correlação do sujeito em desenvolvimento, envolto numa sociedade também em desenvolvimento, era notória no fazer educativo, mais que isso: a ciência proveniente do sujeito que a constituiu no decorrer da história, deveria ser uma constante no processo de escolarização, tendo o estudante um papel atuante e

transformador sobre o pensar científico alinhado a atuação nos moldes transformadores de novos conhecimentos...

E, quando estruturamos esses conceitos, basicamente salientamos a importância da experiência nos moldes da esfera educacional. Foi assim que Dewey, ao acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos, percebeu que não havia diferenças na dinâmica da experiência entre crianças e adultos, pois que, em qualquer fase humana, tanto um quanto o outro, aprendem mediante situações problemáticas, conforme sua atuação de acordo com seus interesses.

Apesar dessa linha de pensamento de Dewey ir ao encontro de uma corrente pedagógica eficaz e significativa, as instituições escolares pouco deram importância sobre esse conceito progressista e inovador desde aquela época, pois que, essa corrente com dimensões da prática social alinhada ao fazer pela experiência no processo de escolarização do saber sistematizado, não transpôs o ideal forte e conservador de uma educação nos moldes de transmissão de conhecimentos acumulados daquele período.

Tal qual é a sua força sob a ótica desse método, que ainda perdura até os dias atuais, mediante essa forma de ensinar, apesar de nos depararmos com métodos educativos tradicionais nos modos de fazer e pensar o currículo, ainda nos dias atuais. Com isso, Dewey (1902, p. 276) nos evidencia que

Nessa linha, o componente curricular constituía a meta e determinava os métodos de ensino. Da criança se esperava simplesmente “que recebesse, que aceitasse. Cumpria seu papel quando se mostrava dócil e disciplinada”.

Conforme a afirmação acima, é perceptível que o modelo de estudante que se constitui nos dias atuais, ainda se dimensiona como uma projeção positiva para muitos educadores. Com isso, ser receptor de conteúdos e acumular conhecimentos durante o bimestre, para se tirar boas notas ao final, é o que se reverbera como positivo nos sistemas de ensino pela qual nos deparamos no interior da maioria das escolas.

Com projeções futuristas, a ciência única, fadada como verdadeira, adentra as salas de aula em forma de apostilamentos e livros didáticos, tendo o educador que

executar ações prontas e ao final, mensurar a produtividade dos estudantes, confirmando e segregando grupos “que possuem ou não futuro”.

Diante dessas reflexões e contrapondo a esse currículo estático que invalidamos desde o início deste trabalho, nos reportemos à obra “Experiência e Educação” de Dewey (1979), onde em continuidade às reverências de um filósofo norte-americano que se destacou na primeira metade do século XX como reformador da educação, mediante quatro palavras essenciais: democracia, liberdade, teoria e prática, estruturamos a força da prática social no interior das instituições escolares, que se corporifica e valida-se como ação pedagógica significativa. Após relatos discursivos sobre sua obra, traremos à tona “O Método de Projetos” escrito em 1918 por Kilpatrick.

Ao que está posto, elucidamos como prática social fortalecida nos entremeios da experiência, a verdadeira essência da liberdade de se buscar novos conhecimentos sem a imposição do professor, buscando o estudante a aprofundar e reconstruir novos conhecimentos por meio das experiências anteriores, alinhando essas ações processuais aos aspectos do cotidiano, que deve se opor às problemáticas apresentadas, dando vida e ressignificando os preceitos formativos do sujeito atuante nos anos iniciais - teor desta pesquisa, e que se veicula em todo o seu processo nos protótipos do pensamento de Dewey.

A fim de compreender como se dá o processo, pensar na atuação com projetos, requer antes de tudo redimensionar a teoria nos preceitos problematizadores do fazer pela experiência, elencando temáticas de interesse do universo social dos estudantes, que mediados pelo professor, agrupam-se, definem a temática desafiadora do contexto social em que vivem e que irão pesquisar, promovendo entre si meios e formas de buscar o alinhamento dessas ações ao saber sistematizado.

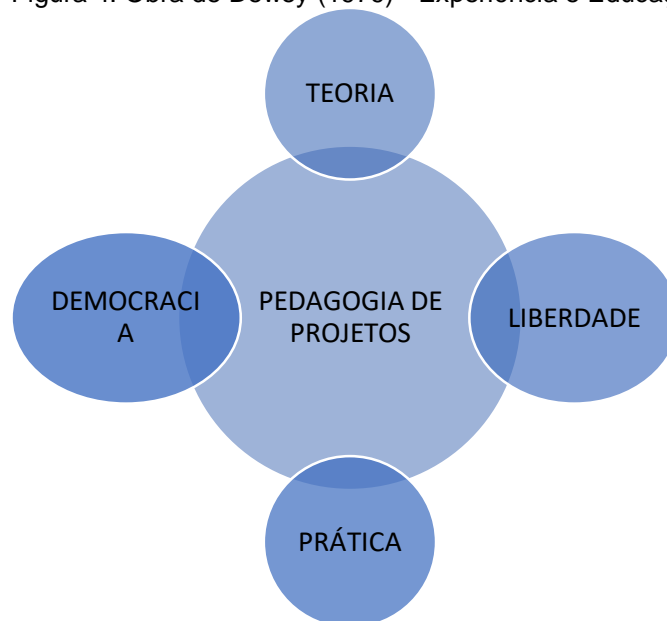
Nesse sentido, definem caminhos, delegam tarefas entre si - processo democrático, e por meio dos processos interativos, discutem como, quando e onde pesquisar com a mediação do professor, ampliando seu universo social e crítico. A prática com projetos estrutura-se fundamentalmente nesse molde que refletimos no parágrafo anterior.

E pensar num método direcionado para uma turma de 4º ano dos anos iniciais, nos faz pensar nos aspectos mediativos desta pesquisa, na correlação entre o pensamento de Dewey e os passos direcionados em sala de aula com uma turma que, inicialmente denotava-se com repertório verbal limitado, desinteresse e desmotivação na atuação em sala de aula, além de se evidenciar uma desenvoltura considerada natural no ambiente escolar: receptores de conteúdos, com prontidão de registros escritos nas atividades propostas.

Foram essas características encontradas na turma público-alvo desta pesquisa, e bem sabemos que, muitos educadores vão se identificar ao ler esses registros comportamentais dos estudantes e talvez, considerem o “modelo de estudante perfeito” para se depositar conhecimento nesse grupo, projetando modelos futuros considerados como bons sujeitos.

O que vimos, diante da obra em análise em parte desse capítulo e que nos mostra a figura abaixo, são as correlações que fazemos com a prática de projetos e o alinhamento de ideias que Dewey (1979) vai denotando sobre a importância de se pensar a educação por meio do fazer pela experiência, projetando os modelos educativos da escola tradicional e escola nova, como evidenciamos no decorrer dessas abordagens.

Figura 4: Obra de Dewey (1979) - Experiência e Educação



Fonte: Produzida pela autora com base na obra de Dewey (1979) Março / 22

Dewey (1979) nos leva a refletir sobre o verdadeiro papel da escola formativa, onde de um lado temos os conceitos reprodutores, que instrui o sujeito para “ocupar uma posição ou função predestinada na vida”, e de outro, uma visão progressista de educação que posiciona o educando como parte desse processo, propondo o verdadeiro saber-fazer de uma educação democrática e libertadora, nos preceitos do fazer pela experiência, elencando reflexões teóricas mediante questões desafiadoras sobre o meio social do indivíduo.

Dentro dessa ótica de análise, propor polos de discussão entre a educação tradicional e o conceito de educação nova, não significa apenas reconhecer a prática libertadora da educação pela experiência, sem levar em conta os problemas que antecedem a ela.

Ao que está posto, Dewey (1979, p. 5-6) nos coloca

[...] O surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é implicitamente a sua crítica. Se tornarmos explícita tal crítica [...] A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade.

A fim de compreender essa correlação de ideias, relutar sobre a educação tradicional, trazendo à tona formas de se propor uma visão pós curricular dessa, para os preceitos daquela, não significa apenas colocar em prática uma concepção teórica filosófico-educativa, sem considerar as problemáticas apresentadas no modelo de um currículo histórico-hegemônico, suas consequências sociais, e as formas de contrapor os reflexos educacionais dessas barreiras na aprendizagem nos dias atuais.

Salientamos então, que todo esse processo vem ocorrendo no decorrer das discussões desta pesquisa, elencando e correlacionando a essencialidade do ato educativo mediado pela experiência, bem como, seus efeitos positivos dessa prática e visão complexa de “ensinar”.

Em análise acima, é fato notório que uma educação contrária ao que colocamos (moldes tradicionais), se configura em proposituras curriculares cada vez mais distanciadas do sujeito, moldando imposições conteudistas e controladoras, alinhadas a práticas pedagógicas sentenciadas a conservacionismos didáticos, que se perpetua numa concepção linear sem levar em conta quem é esse sujeito, bem como, as formas pela qual esse indivíduo aprende, com impedimentos de uma participação mais ativa por parte dos mesmos.

Em sua limitada significância, aprender nesse sentido se viabiliza com os saberes já incorporados, únicos, acabados e estáticos, baseando-se nos preceitos históricos, sem alternativas viáveis para mudanças, pois não se considera a identidade dos estudantes, como pensar em estratégias didáticas significativas, e quais proposituras de currículo deve-se evidenciar na formação desse sujeito vinculado a um meio social cultural, que aos olhos de uma visão positivista, inexistente.

Nesse viés, a reprodução dos saberes que nega a diversidade, isola e aceita apenas uma cultura imposta pelo poder hegemônico, processo esse que estamos analisando desde o primeiro capítulo desta pesquisa traz à tona preceitos formativos de um sujeito que não se move, apenas se corporifica tal qual ao que lhe é oferecido...

A respeito das falas apresentadas, qual a essencialidade proposta em validar os saberes locais, associando-os ao saber sistematizado, transpondo conceitos entre as disciplinas e valorizando preceitos epistemológicos não consideráveis como ciência em tempos atrás, evidenciados pelo currículo tradicional?

Ao nos questionarmos o saber tratado nos preceitos tradicionais, como a obra de Dewey em análise neste capítulo, mediando as reflexões sobre a pedagogia de projetos no viés desse educador progressista, projetamos não somente o fazer pela experiência, e sim a contextualização desses saberes, bem como a validação das diversas culturas locais que preenchem os bancos escolares, mas que são ignoradas ainda nos dias de hoje, mediante as propostas de currículo que se apresentam.

Nesses entremeios, busca-se em processos investigativos, conforme salientamos no levantamento da literatura no decorrer desta pesquisa, práticas de pesquisadores que adentraram o interior das escolas, estabelecendo parcerias

investigativas, mediante constatações científicas da necessidade do fazer pedagógico que deve ser trilhado mediante essas evidências, e o que pudemos apurar nos processos de análise acadêmica, foram respostas amplamente positivas no que se refere ao fazer pedagógico mediado pela Pedagogia de Projetos, na concepção de Dewey.

A partir da análise desse núcleo, é perceptível que essas ponderações vão mais além, pois constatamos a esse respeito que, o processo de escolarização perpassa os conteúdos fechados que se apresentam no interior das escolas, isolando preceitos, esvaziando e segregando conteúdos por área, minimizando sua significância e desconectando o saber sistematizado ao alinhamento de um prospecto de sociedade, que deveria estar em desenvolvimento e não em processo de reprodução de conhecimentos estáticos, que interpõem barreiras à significância do verdadeiro processo de ensinar e aprender...

Dentro dessas reflexões discursivas, relutamos com abordagens curriculares significativas, propondo meios e formas de se ampliar o currículo, evidenciando o educando com base na formação crítico-humanizada, em busca de uma sociedade equitativa, que alinhe os saberes locais e globais, unificando não a forma de se ensinar, mas identificando quem são esses sujeitos presentes no interior da escola e quais conjecturas formativas de sociedade buscamos para conceituar novos rumos históricos para com os projetos de sociedade a que pretendemos constituir.

Com isso, nos questionamos: A base de qual currículo seguimos? Em que medida levamos a pensar na conceptualização de práticas mediada por projetos que venha a propor formas, não autocráticas, mas democráticas nos processos educativos, evidenciando educador e educando numa correlação associativa das diversas aprendizagens, que possa dialogar com a identidade do indivíduo em sua unicidade coletiva e complexa.

Propondo dessa forma, as tratativas mediadas pelo conhecimento horizontal e não a verticalidade de um ensino projetado para ser aceito e conduzido como verdade única, para uma minoria que reluta e consegue ser conduzida por esses saberes, enquanto que, a maioria não alcança esses modelos curriculares, diferenciando-se dos demais estudantes, e dessa forma, a escola continua a cumprir seu trágico papel de

reprodutora dessas desigualdades, levando a formar grupos de sujeitos que conseqüentemente irão cumprir esse determinismo num modelo de sociedade fragmentada e injusta.

A respeito das falas apresentadas, é perceptível ainda nas análises da obra de Dewey (1979) “Experiência e Educação” – que, mediante algumas reflexões do autor supracitado, o mesmo correlaciona a dimensão que se dá ao ensino tradicional, quando o fazer pela experiência que se coaduna pelas diretrizes do educador, alcança um universo limitado na concepção do ensinar, ou seja, leva em consideração apenas a visão do educador nas formas de conduzir as estratégias de ensino - condições objetivas, sem considerar o universo do estudante e o que o mesmo pode vir a fazer nesse processo direcionado pelo professor.

A obra referenciada nos leva a discussões essencialmente válidas no que se refere as condutas educativas e os modos de fazê-la. Não se pode mais pensar a escola como válvula educativa de preparação para o futuro, pois se faz necessário levar em conta quem está no processo de escolarização no presente. Que sujeito é esse? Quais conjecturas carrega nos dias atuais? Suas características? Especificidades? Como se veem e são vistos na diversidade?

Nesse sentido, mediante os preceitos da escola tradicional, onde o ato educativo sempre é pensado como uma preparação futura do indivíduo, como se o mesmo tivesse que receber uma variabilidade de conceitos educativos mediados pelo saber sistematizado determinante, para que possa vir a se projetar futuramente por meio da aquisição de saberes acumulados, no que poderá se moldar como resultado de um produto, ao finalizar o processo de escolarização.

Contudo, sabemos que o educando não é um sujeito nulo em sociedade, e a escola por sua vez, também deve compreender a essencialidade do seu papel ativo e não reprodutor dessas relações, como vimos colocando em nossas reflexões...

Em síntese, Dewey (1979, p. 28) nos coloca diante dessas constatações reflexivas de sua obra, os seguintes questionamentos

Qual, então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse

momento em que a tem. Quando a ideia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro.

Conforme referência acima, Dewey então nos evidencia sobre essa visão subjetiva de currículo que ainda se faz presente no interior das escolas, onde os preceitos formativos se elevam nessa projeção hegemônica de se preparar o indivíduo para atuar em sociedade, sacrificando o meio social pré-existente, nos moldes da nulidade de uma cultura local que não é vista como fonte de conhecimento, conforme delineamos no parágrafo anterior.

A fim de compreender essas tratativas de modo a alinharmos a essencialidade de uma visão pós - curricular para que possamos transpor essas contraposições de um sujeito que não é “visto” em seu processo de formação, bem como o meio social em que ele vive, também se elucida em sua insignificância cultural, tornando-a vazia nesse prospecto futurista que a educação tradicional explana em suas conjecturas determinantes.

Vemos que a emergência do trabalho mediado pela prática da Pedagogia de Projetos, na concepção de John Dewey, é um meio que se propõe não somente a elucidar preceitos teóricos escolanovistas, mas a consubstanciar o protagonismo educativo relacionado ao fazer pela experiência de uma cultura local, que transpassa e se dimensiona em detrimento do seu presente em constante transformação, problematizando o meio em que o sujeito do processo educativo está inserido.

Levando-o a elencar temáticas das questões sociais, correlacionando-as ao saber sistematizado, num processo interativo em sala de aula que eleve a discussões e ações democráticas, deturpando barreiras da aprendizagem e ampliando a visão de currículo a que se destina, propondo não a formar um produto do seu meio, mas a transformar esse produto em novas formas de atuar em sociedade...

Dando continuidade a essas análises, uma das primeiras obras de Dewey (1897) – “Meu credo pedagógico” – o educador em evidência traz à tona sobre os preceitos educativos da participação do indivíduo em seu contexto social, dividindo a obra em artigos. A esse respeito, no prospecto 1, Dewey coloca que essa atuação do sujeito já

se corrobora desde o nascimento e a escola por sua vez deve estar alinhada ao conceito de formação em contínua correlação com a própria vida.

Nesse processo vinculado aos preceitos formativos, no artigo 2, a escola mais uma vez é evidenciada nessa obra como missão não voltada para uma formação futura, mas evidenciada no contexto de formação da vida no presente.

Dentro dessa perspectiva, as instituições escolares devem ampliar esse contexto de vivências e experiências, correlacionando o contexto social do sujeito em formação, não somente com foco cognitivo das disciplinas e o saber sistematizado, como também à conceptualização dos preceitos psicológicos e sociais da criança.

Considerando essas questões, Dewey norteia no Artigo 3 o papel das ciências nesse contexto, evidenciando a interação social desses conceitos em projeções de novas atitudes e interesses por parte dos estudantes, mediados pela experiência, tendo a educação a missão de reconstrução desses processos interativos, propondo novas formas de pensar e fazer as experiências educativas, estruturando novos conceitos e formas de se constituir esses conhecimentos.

Com isso, no Artigo 4, Dewey nos coloca sobre a educação como análise imediata da vida, mediadas por um currículo que se amplia, mas não se idealiza como único, e sim em sua complexidade artístico-cultural, trazendo evidências não de uma sucessão de estudos, mas de novas atitudes par com as experiências mediadas por novos interesses conforme a desenvoltura dos estudantes, mediante as aprendizagens em que são expostos, tendo o educador que fomentar esse desenvolvimento dos estudantes, dando condições e situações precisas para que se objetive essas questões.

No Artigo 5, Dewey nos leva a compreender o papel da escola e o progresso social, levando-nos a refletir que a educação é fundamentalmente essencial para que o progresso, mediado pelas transformações sociais ocorram. O que torna perceptível é a missão da escola nesse contexto, que, quando alinhada ao fazer pela experiência no contexto social do estudante, nos evidencia o indivíduo em processo de transformação imediata para com o meio em que ele vive.

Aos descritos aqui expostos, alinhamos reflexões necessárias ao discurso documentado de Kilpatrick, em seu primeiro artigo escrito sobre o método de projetos,

em 1918. Sua criação do método, inspirado em John Dewey, traz relatos sobre o fazer pela experiência, idealizando problemas reais, onde o estudante passa a desenvolver sua aprendizagem por meio da exploração do mundo que o rodeia, evidenciando aspectos da motivação de excelência na resolução de problemáticas do cotidiano, com base em estímulos e motivação.

Em um dos descritos sobre suas reflexões acerca de projeto, Kilpatrick (1919, p. 3) nos diz que

A palavra 'projeto' é talvez a última chegada a bater à porta da terminologia educacional para ser admitida. Vamos admitir o estranho? Não sabiamente, a menos que duas questões preliminares tenham sido respondidas afirmativamente: primeiro, há por trás do termo proposto e esperando até agora para ser batizado uma noção ou conceito válido que promete prestar um serviço apreciável no pensamento educacional? Em segundo lugar, se admitirmos o que precede, o termo 'projeto' designa adequadamente o conceito de espera?

Em compreensão aos pressupostos dessa análise, vemos que a escola, bem como o educador propriamente dito, pode e deve se evidenciar nos processos de formação dos indivíduos, numa estrutura envolta a uma vida social adequada, conforme Kilpatrick nos referencia.

Nesse sentido, estudantes e professores são parte de uma correlação essencial para que se concretize meios e formas de ampliação de um currículo reestruturado, que não pode se valer mais de conceitos fechados para a formação crítico-humanizada dos estudantes.

Toda essa premissa discursiva de elementos abordados por Kilpatrick, e da obra escrita por Dewey no século XIX nos leva a pensar nesses descritos voltados para questões desafiadoras ainda nos dias de hoje. Uma obra como essa, elencando práticas que nos levam para a ação com projetos, teor essencial desta pesquisa, mas que ainda não é considerada uma prática natural no interior das escolas.

Pensar em conteúdos que se alinhem ao contexto social dos estudantes não é uma prática inovadora, entretanto, veremos no decorrer deste trabalho que ainda temos posicionamentos de muitos educadores que se opõem ao trabalho com projetos nos anos iniciais, alegando que o sujeito na infância não possui habilidade e autonomia

para ser estimulado com esse método. É inacreditável ouvirmos essas indagações, mas infelizmente são afirmações tidas como verdadeiras por muitos educadores, que perpassam as salas de aula com métodos dirigidos, pré-estabelecidos por materiais didáticos prontos, como temos colocado nas discussões deste trabalho.

A educação é um processo que deve se evidenciar no contexto social, e os educadores precisam de espaços de discussão nas escolas para que percebam as defasagens de práticas educativas que são validadas, mas não levam nossos estudantes a ser envolvidos em preceitos formativos alinhados ao saber sistematizado, conforme suas vivências. Para isso, se faz necessário também o olhar para com um documento essencial para se constituir a missão da escola, mas que é visto apenas como tarefa administrativa: o Projeto Político Pedagógico.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, é notável a essencialidade do Projeto Político-Pedagógico da escola, que precisa ser visto não somente como um documento objetivado para um fim administrativo, mas como um meio de construção coletiva por parte de todos os envolvidos no processo pedagógico da escola, principalmente a comunidade escolar, que deve ser ouvida, para que se corrobore a verdadeira missão desse documento, colocando em prática preceitos formativos necessários para a formação do sujeito em construção.

A partir desse documento estruturado de forma coletiva, se faz necessário e urgente que o conceito de currículo transpasse meios e formas de se direcionar ações com projetos de trabalho, como veremos adiante, quando Hernández (1998) nos referencia sobre suas experiências baseadas no método com projetos e sua real eficácia para transpor barreiras na aprendizagem, corroborando ideias e práticas dimensionadas por uma visão pós-curricular necessária, para o modelo de escola que queremos.

5.1 O CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: QUE SUJEITO QUEREMOS FORMAR?

Ao pensarmos num currículo estruturado por projetos de trabalho, evidenciamos redimensionar por meio desse método a ressignificação dos espaços de aprendizagem,

conforme delineamos sobre essa prática até o momento. Dentro dessa ótica, de uma “prática” receptora por parte dos estudantes, estes por sua vez passam a atuar de forma mais autônoma nas instituições escolares. E traremos discussões veiculadas por Hernández (1998), um dos autores considerados discípulo de Dewey, onde iremos direcionar um processo moldado em experiências nos parâmetros de projetos, em uma escola situada em Barcelona.

E ao pensarmos nesse método da pedagogia de projetos, evidenciamos a obra de Hernández (1998), conforme citamos acima, que nos especifica essas diretrizes, com base na teoria crítico social dos conteúdos, baseadas numa experiência que foi direcionada numa escola chamada Pompeu Fabra em Barcelona, que o autor em evidência direcionou em conjunto com os professores daquela instituição, por cinco anos.

Em paralelo a essas discussões, é fundamental reverenciar o papel do Projeto Político-Pedagógico nessa missão de se fazer valer a reconstrução curricular por meio desse documento, na busca da identidade do sujeito que queremos formar, corroborando com as ideias de Silva (2005), baseadas em sua obra – “Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo”, que nos evidencia toda uma estrutura de teorias - tradicional, crítica e pós crítica, redimensionando qual a identidade do sujeito que queremos formar, visto que vivemos num prospecto de sociedade que precisa ser levada em conta na reconstrução da identidade desse sujeito em formação...

Inicialmente, mediante as fundamentações de Hernández (1998) na escola em que o autor atuou em conjunto com educadores, conforme a obra supracitada neste capítulo e que iremos discutir, denota-se de fato, como os professores procuraram se reinventar por meio de suas práticas e como direcionaram ações educativas por meio de um currículo estruturado por projetos.

Destacamos então pela fala de Hernández (1998, p. 9) a seguinte propositura na parte introdutória da obra em discussão:

Foi escrita como balanço de uma tripla experiência profissional que teve lugar na Escola Pompeu Fabra, de Barcelona: da intervenção psicopedagógica, durante quase uma década, tentando que os problemas dos alunos fossem abordados a partir do contexto da sala de

aula; de uma assessoria no campo do currículo, durante quase cinco anos letivos, que pretendia que o professorado se relacionasse criticamente com sua própria prática; e, sobretudo, da própria experiência dos docentes durante estes últimos anos, nos quais decidi refletir, revisar e inovar sua prática profissional.

Em face dessa afirmação acima, o professor precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos para que possa vir a inovar suas práticas. Para isso, a escola precisa ampliar esses espaços de discussão, baseando-se nas ações educativas, com posicionamentos críticos sobre o fazer pedagógico. Hernández vai colocando todas essas fundamentações, trazendo à tona essas experiências vividas nesse processo de resgate das práticas significativas por meio do trabalho com projetos, na escola que ele acompanhou.

As colocações do autor com base na reestruturação do currículo e as formas de se pensar na atuação educativa por meio de projetos, nos leva a correlacionar e repensar esse modelo de documento que norteia - ou deveria nortear, a missão da escola, que é o Projeto Político-Pedagógico, conforme indagamos no início desse capítulo.

É preciso desmistificar a ideia da criação dessa normativa como uma prática conduzida apenas para a execução de um documento a ser entregue em instâncias superiores do ensino.

Não se pode negar mais a sua essencialidade, pois é por meio da construção desse documento que deve ser realizado de forma coletiva, e reconduzido estruturalmente em alguns momentos durante o ano letivo para possíveis alterações, e bem sabemos que não deve ocorrer a cada 2 anos, como as secretarias de educação colocam como diretriz.

Nesse sentido, se buscamos alinhar o perfil do sujeito que queremos formar, é fato que devemos questionar a própria identidade do sistema de ensino, ou seja, quem são os professores, o que pensam, quais projetos irão estruturar em determinada escola, em que comunidade está inserida, quais anseios e conjecturas essa comunidade cultural/ local carrega, enfim, qual o perfil dessa instituição para se constituir a sua missão educativa?

Diante do exposto, alinhar essa reconstrução pedagógica do professor, por meio de espaços de discussão do Projeto Político-Pedagógico, redimensiona a visão que devemos ter sob a ótica do pensar educativo atrelado à reconstrução do currículo por meio de projetos, concomitantemente à própria missão da escola que deve ser emoldurada no PPP, documento referenciado como projeto político pedagógico, pela qual designaremos nos moldes dessa sigla, como forma de otimizar os descritores.

Corroborando com essas colocações, a obra de Hernández traz à tona em seu primeiro capítulo, onde faremos uma breve análise, sobre a descrição dessa experiência educativa que ele vivenciou, estruturada a partir da ótica da teoria.

Nesse processo, o autor nos coloca que os planos ou planejamentos de trabalho do educador, não tem os registros das ações experienciadas em sua completude, pois não há como detalhar tudo o que foi feito na ação educativa, a tomada de decisões, os reflexos das temáticas em conjunto com os estudantes, enfim, os registros desse plano e ou planejamento são simplificados por meio de itens que não protagonizam detalhadamente os fatos ocorridos em sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, Hernández (1998) procura fazer um resgate com esse grupo de professores, bem como todos os envolvidos no processo educativo. A partir dessa reflexão, o autor vai discutindo com os envolvidos, mediante os planos de aula, de onde vieram as teorias baseadas nesses planos, quais autores envolvidos, correlacionando à própria fala dos educadores mediante as dúvidas colocadas aos professores no processo de discussão.

Nesse sentido, Hernández (1998) viabilizava espaços de discussão com questionamentos que indicavam variáveis complexas das ações educativas, porém elucidava caminhos. E, ao questionar o grupo, conduzia-se respostas referentes ao porquê de determinada ação educativa planejada, quais as devolutivas dos alunos, o que levou esses educadores a essa prática.

Essas discussões levavam os professores a refletir sobre suas práticas correlacionadas às teorias, conduzindo um distanciamento necessário sobre o que se planejou, quais os resultados e o que precisava ser revisto, mediante as devolutivas

dos estudantes. Onde erramos? O que seria necessário? Quais ações surtiriam mais efeitos?

Em contrapartida, iam-se alinhando as dúvidas dos educadores e, as próprias dúvidas do autor, para que se chegassem a pensar nas formas de se redimensionar esse currículo. Os educadores por sua vez, ao perceber as falhas apresentadas, e por já atuarem nessa escola por muito tempo, conheciam as dificuldades dos estudantes, e com isso, resolveram se organizar e pensar em formas de melhorar essa prática educativa para com os estudantes.

Ao que se dimensiona Hernández, objetivava-se interpretar o sentido da prática desses professores, onde a intencionalidade prévia acentuava-se nas modalidades organizativas dessas experiências, emolduradas nos conhecimentos escolares mediante o trabalho com projetos.

Diante dessas colocações, Hernández (1998, p. 16) nos diz

Desde estas premissas, parece claro que o foco principal de tensão deste livro não é só a experiência de organizar o currículo a partir dos Projetos, mas também as reflexões, a disponibilidade de um grupo de professores e professoras em tornar comunicável o sentido de sua própria prática.

Em análise às definições acima, as reflexões mediadas pelos preceitos da experiência educativa, traziam conjecturas significativas para com as ações em sala de aula, onde a cada prática, refletia-se sobre os preceitos da teoria, elencando e reestruturando meios e formas de ensinar com base nessas correlações.

O que torna perceptível nessas questões, são as formas de refletir e fazer valer práticas que estavam alinhando-se não somente aos conceitos de teorização, mas as mais variadas formas de se compreender os efeitos dessas práticas pedagógicas, mediante as devolutivas dos educandos, bem como, o que precisava ser revisto para que a aprendizagem pudesse vir a se tornar realmente significativa na ação com projetos.

E mais uma vez, reiteramos a importância do PPP nessa correlação baseada nos parâmetros da experiência com projetos numa escola que se fazia necessário

repensar a prática educativa, e com ela, o redimensionamento da sua missão. Bem sabemos que o PPP é o cerne da escola, pois se faz necessário esse processo de discussão elencada nessa obra em análise, entre educadores e educandos e o próprio grupo que direcionou essas mudanças em conjunto com o autor da obra citada.

No capítulo dois da obra de Fernando Hernández, o autor fala sobre a questão da singularidade em conformidade com as características da escola Pompeu Fabra, público-alvo dessas ações, onde o mesmo coloca que quaisquer experiências educativas, são diferentes umas das outras, ou seja, são singulares, nos levando a crer que não são únicas, pois todas possuem especificidades próprias, mesmo que se direcione uma prática parecida em duas salas de aula diferentes, as devolutivas não serão iguais.

O autor ainda vai nos direcionando a pensar sobre essas práticas, pois que, mesmo que estejamos em escolas diferentes, há que se pegar pontos em comum dessas ações diferenciadas, podendo sofrer pequenas alterações conforme a realidade em que atuamos, para que possamos direcionar a essência dessa ação pedagógica.

Todos esses apontamentos, nos leva a pensar no trabalho com projetos e na sua eficácia em sala de aula, sendo o educador um instrumento reflexivo de suas ações, onde por meio dos processos interativos, pode vir a compartilhar experiências com outros educadores, estimulando um ambiente não competitivo, mas um espaço educativo, discutido, refletido e pensado para os estudantes em formação.

Dentro desse contexto, vimos por meio dessas discussões que o trabalho estruturado por um currículo mediado por projetos, não só nos leva a pensar sobre o sujeito que queremos formar, como também, os alinhamentos propostos do saber sistematizado à eficácia construída pela ação educativa, ou seja, o aprender pela experiência.

Nesse sentido, a obra em discussão nos entremeios desse capítulo, nos denota pontos importantes, que, apesar de ocorrer em Barcelona, são muito reconhecidos no panorama educacional brasileiro. Trazer à tona, discussões sobre a prática educativa, levando os professores a correlacionar suas ações em sala de aula ao universo teórico do saber pedagógico, nos conduz a pensar sobre o perfil de estudantes que queremos

formar, alinhando conjecturas sobre o perfil de educadores que podemos e devemos vir a ser.

Em complementaridade a essas reflexões, procuramos delinear o grau de importância do Projeto Político-Pedagógico nessas discussões, pois que, ao repensar ações curriculares nos moldes de um currículo alinhado com o contexto social e a prática educativa, se faz necessário estruturar registros conceituais de um documento que possa vir a nortear a missão da escola.

Parafraseando Silva (2005) - em análise a essas questões, um “documento de Identidade” – correlacionado ao PPP, que desnude essa sociedade, identifique os sujeitos que estão nela e os corporifique no interior da escola, nos levará a constituir o perfil de estudante que queremos formar.

E o trabalho estruturado num currículo por projetos, pode vir a ampliar a verdadeira formação crítico-humanizada do sujeito em desenvolvimento, pois currículo é saber, poder, identidade, ao passo que, deve ser consubstanciado de forma a alinhar ações que objetivem essa tríade, promovendo meios de acionar as reflexões aqui propostas na intencionalidade efetiva que as estruturas do currículo internalize a missão do PPP ao “chão da sala de aula” e a todos que nela estão envolvidos...

5.2 UM OLHAR SOBRE A RECONCEPTUALIZAÇÃO CURRICULAR: A ESCOLA VISTA COMO PRÁTICA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS.

A escola que nos deparamos nos dias atuais emerge por movimentos que, por um lado, desmistifique a ideia do seu fazer pedagógico, e com tamanha relutância, possa eximir-se dos moldes de “missão” reprodutora, pois que, ao nosso ver, enraíza-se num prospecto curricular proposto por uma “anacronia” redundante, com efeitos estruturantes e estáticos sob a ótica do que e como ensinar.

Esses efeitos estáticos de um mundo em que a escola precisa reverter essas relações de força, muito se têm discutido acerca do seu papel, bem como, por meio dessas discussões, presenciamos a força de silogismos de uma pedagogia dita predominante, que se iguala aos aportes sociais neoliberalistas, reverberando a escola

com um papel de simular modismos pedagógicos na proeminência de se ter um sujeito moldado aos novos interesses das demandas de mercado, estimulando a competitividade individual, e banalizando as questões de igualdade nessa correlação do multiculturalismo.

E Duarte (2001), vem nos evidenciando sobre essa pedagogia das competências, apresentando aportes discursivos sobre a pedagogia do aprender a aprender, com desdobramentos pautados na essencialidade do multiculturalismo, professor reflexivo e outras denominações como o próprio termo “pedagogia de projetos” que o autor supracitado evidencia, com fundamentações alinhadas ao contexto ideológico, de forma a mascarar conjecturas neoliberais.

É perfeitamente considerável as colocações que Duarte nos fundamenta, mas o que percebemos nessas abordagens teóricas, é o crescimento vertical dessas reflexões que transpassam esse modelo de escola e sujeito que queremos, pois como podemos nos reportar às consequências dessa ordem subjetiva nos trâmites de uma pedagogia de mercado, que em sua essência se mantém estagnada nos currículos escolares, e que não experienciamos no chão da sala de aula da forma como acreditamos?

Cada vez mais, não somente temos uma desconexão da escola com a função social pautada nas relações contra hegemônicas para fortalecer os grupos e culturas locais, como também não gerimos o fazer pela experiência em sala de aula, para se repensar novas concepções de mundo e de conduta humana!

Por conseguinte, o “chão da sala de aula” é que irá nos dizer e denotar meios e diretrizes no prospecto de ensino que imaginamos como um cerne louvável na ótica do aprender pela experiência. E bem sabemos que esse conceito é histórico e universal, e foi dessa forma que o mundo evoluiu até certo ponto. Nesse sentido, a prática refletida e reconceituada sob novas visões dessa práxis é que irá nos apontar as direções. Somente a partir de novas reflexões, nos moldamos pelas ações, mas a escola continua exatamente do jeito que está, e é nos ambientes escolares que teremos respostas.

De acordo com as colocações acima, direcionamo-nos a significativas reflexões sobre Silva (2005), que, em sua obra “Documentos de Identidade – Uma introdução às Teorias do Currículo” – nos relata sobre os tipos de currículo e as teorias proeminentes

a ele: tradicionais, críticas e pós-críticas, elencando contrapontos sob a ótica de se fazer valer a que tipo de sociedade nos deparamos, e em qual modelo as premissas de currículo se encaixam.

Em reflexões pontuais sobre a obra em evidência, corporificamos essa questão de forma a nos levar a pensar que: como e quando podemos vivificar diretrizes curriculares que nos evidencie um modelo de sociedade baseada nas relações de sujeitos que adentram as escolas e se movem em meio a preceitos educativos nos moldes de práticas sociais que resignifiquem sua existência e o leve a recontextualizar sua forma de ser e estar no mundo em constante transformação? Diante do exposto, Silva (2005, p. 15) nos assevera que:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?

Em meio aos descritos fundamentados do autor, vamos em busca de um modelo de projeto educativo, com proposituras evidenciadas por esforços necessários para redimensionar esse modelo de sociedade neoliberalista, onde se faz necessário pensar e propor novos paradigmas educacionais, com efeitos de um currículo que contribua de forma significativa para com novas formas do fazer educativo.

Projetando dessa forma, preceitos formativos emoldurados no sujeito crítico-humanizado, que se conduza no meio social modos e formas de um saber fazer autônomo, proativo e que venha a contrapor o modelo de sociedade já existente, reedificando por meio de práticas e movimentos sociais, prospectos de sociedade a serviço da equidade, do reconhecimento do sujeito em sua totalidade, viabilizando-se pela sua condição humana.

Em conformidade ao exposto, objetivamos a essencialidade identitária do sujeito em sociedade, que não é estático e possui vivências, podendo vir a entrelaçar esse modelo de currículo, ampliando-o em seu fazer pedagógico por meio da pedagogia de projetos, para que possa vivificar e ampliar o saber sistematizado,

transpondo as disciplinas escolares e desvendando problemáticas sociais, elencando dessa forma, estruturas alinhadas a um modelo de ciência universal, não fragmentada.

Retomando então o início dessa obra, que em sentido amplo nos denota reflexos dos tipos de currículo e suas relações sociais de poder, o autor já nos leva a fazer uma leitura da própria capa do livro, e, como quando abrimos uma narrativa histórica com evidências do comportamento leitor em relação aos estudantes dos anos iniciais no interior da sala de aula, nos reportamos a essa conjuntura de ações proeminentes, tão necessárias para que se conduza uma prática leitora que levem os estudantes a transpassar do deslumbramento à “ótica do entendimento das histórias”.

Reverberamos então, nesse íterim, um fato inegável dessa interpretação ilustrativa, onde vemos uma professora na capa do livro representando a padronização do modelo tradicional de ensino, ao mesmo tempo que, crianças sem rosto ao redor dessa figura educativa, como se não tivessem “identidade” propriamente dita, posam para uma foto.

Essas premissas apontam à necessidade de se pensar na estrutura de um currículo que faça emergir esses rostos, sendo necessário trazer para o entorno da sala de aula o resgate de suas vivências sociais, alinhadas ao fazer pedagógico, pois não podemos mais pensar a escola como uma instituição que nega a condição humana do sujeito, ou melhor dizendo, que nega a correlação da visão ampla de uma estrutura curricular, aos modos de se fazer valer a identidade do sujeito em construção mediada pelo trabalho pedagógico constituído por projetos.

A capa da obra de Silva (2005), em âmbito geral e evidente, faz correlação com o clipe do *Pink Floyd* (banda inglesa), gravado na década de 1960 – *Another Brick In The Wall*⁶. Nesse clipe, denota-se uma crítica à educação tradicional, com professores autoritários, com palmatórias e crianças ao redor com as faces desfiguradas, denotando a real emergência de se moldar uma nova estrutura de escola, de ensino em sua amplitude.

Em shows apresentados no Brasil em 2016 e 2018, essas representações de protesto contra o sistema tradicional de ensino por parte da figuração das crianças, bem

⁶ Tradução – Outro tijolo na parede.

como do modelo tradicional de educador, tendo em mãos objetos de controle e poder sobre os estudantes, é bem acentuada sob a ótica do teor da música, e por isso, o autor da obra aqui discutida correlaciona esse clip aos descritos de sua obra, nos levando a refletir sobre essas teorias de currículo, suas influências, bem como, a real funcionalidade de se reconceituar práticas de ensino que denotem a identidade do sujeito.

Sujeito esse, que possui vivências sociais, que interage na coletividade com características próprias, mas que também é produto dessas interações. E esse sujeito, ao fazer parte de um sistema educacional ainda em reconstrução, deve ter acesso aos recursos e metodologias necessárias para que se mova em prol de uma sociedade também em reconstrução.

Em face dessa contingência, Silva (2005) vai correlacionando autores sob a ótica dessas correntes teóricas - tradicional, crítica e pós crítica, bem como as relações de força que essas teorias evidenciadas como tradicionais nas instituições escolares, serviam a que tipo de estudante formar, desde o modelo educacional baseado no sistema fabril – da obra *“The Curriculum”* (BOBBITT, 1918).

Essa estrutura, nos levou a refletir sob a ótica de análises mais precisas do nascimento dos currículos tradicionais, estabelecendo em primeiras diretrizes, o currículo voltado para o campo especializado, como a obra de Comenius - Didática Magna, cuja corrente preocupa-se apenas com estruturas moldadas na organização e método. O modelo de currículo citado acima por Bobbitt (1918), em obra *“The Curriculum”* do autor supracitado (apud SILVA, 2005), tornava a educação ainda mais científica, sendo consolidado por Ralph Tyler. E o que seria esse modelo vinculado às demandas da sociedade?

Essa conceptualização de currículo, levava cada vez mais a formação do sujeito que era realmente preparado para trabalhar nas fábricas, estruturando e fortalecendo cada vez mais um modelo de sociedade baseada nos meios de produção - o que vai se ensinar, como vai se ensinar, por quanto tempo vai se ensinar, refletindo um modelo de sociedade estratificada, desigual, injusta.

Outros autores também escreveram naquele período, porém não se estruturou premissas sobre o que, como e quando ensinar no documento proposto, o que se enfatizou ainda mais a estrutura de Bobbitt, pela qual, de certa forma emanava caminhos a serem percorridos, correspondendo às necessidades capitalistas daquela época...

Entretanto, mesmo antes da utilização da etimologia da palavra currículo, os professores sempre o utilizaram, conforme as colocações do autor, pois o termo em si significa um percurso a ser trilhado, bem como, a grade das disciplinas, as matérias a serem direcionadas em sala de aula.

Silva (2005) vai nos relatando no decorrer da obra sobre os reflexos da industrialização e os processos urbanísticos, que trouxe à tona a institucionalização da educação em massa. Mais adiante, o autor vai nos referenciando sobre as críticas de contestação desse modelo de currículo, denotando-se em um movimento chamado “Movimento de Reconceptualização do Currículo”, surgindo dessa forma, outros tipos de currículo: formal, oficial, prescrito, explícito; como também: Real – em ação e o currículo oculto, nulo.

Dentro dessa ótica curricular, Silva (2005) promove alinhamentos discursivos sob a ótica de diversos autores em sua obra “Documento de Identidade”, como Apple (1979), Passeron (1970), Giroux (1997), Freire (1970), Althusser (1970), delineando ideias sobre questionamentos abordados pelos teóricos acima, que questionaram sobre a objetividade real do currículo, ou seja, seleciona-se disciplinas para formar o sujeito de que forma? A que realidade de sujeito esse modelo serve? Seguir normas e regras, conviver pacificamente em sociedade? Essa estrutura estaria realmente a serviço de um cidadão crítico, atuante?

Todos esses autores abordados por Silva (2005), em sua obra, trouxeram questionamentos críticos sobre qual sujeito devemos formar, enquanto que, os preceitos de currículo anterior, era padronizado apenas para formatar diretrizes sobre como formar esses sujeitos para atuar em um modelo de sociedade pronta...

Silva (2005) nos evidencia nesse sentido, as teorias do currículo - tradicional, crítica e pós-crítica, e vai elencando autores relacionados a cada tipologia de currículo,

nos referenciando também sobre a conceptualização de sua visão de currículo, onde para ele, o mesmo significa “saber, poder, identidade”. Ao colocar-se diante dessa trilogia, o quesito saber para o autor, leva-nos a pensar sobre qual conhecimento deve ser ensinado.

E esses conhecimentos, atrelados ao conceito de currículo proposto, leva-nos a pensar as relações de força que subjetivam e interligam de forma tendenciosa, a prática docente, bem como, todos os agentes do processo educativo, intermediando os recursos materiais, espaços e estruturas que se reverberam nos preceitos da missão da escola. O que se torna amplamente notável, todos os efeitos de poder, nesse sentido.

No que se refere à identidade, nos leva a questionar que tipo de ser humano queremos formar, e, por conseguinte, a palavra poder que se refere aos critérios de escolha dos conhecimentos.

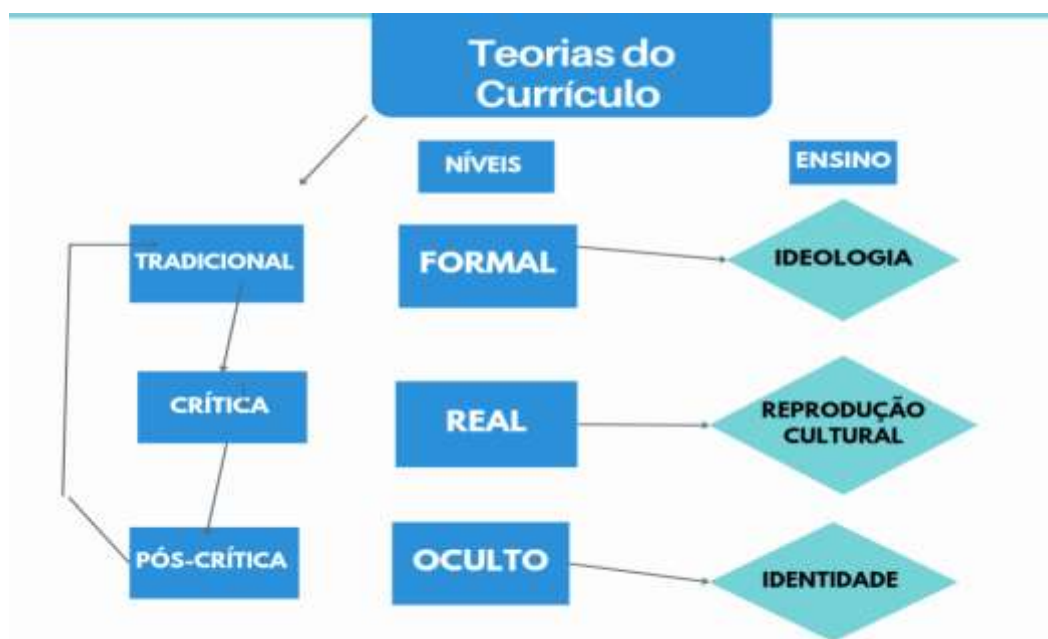
Essa trilogia colocada pelo autor leva-nos a refletir sobre a seleção de conteúdos – “saber” e os reflexos dessas escolhas no perfil de estudantes envolvidos, como também nos posiciona sobre a “identidade” que se irá promover nos preceitos dessa formação.

Que sujeito dado como produto para com o contexto social pode ser evidenciado no modelo de sociedade que temos e o que pode vir a ser? Seria conduzir um modelo para atuar no mercado de trabalho? Ou iremos formar um sujeito crítico, reflexivo, para atuar e transformar esse modelo de sociedade que precisa ser reestruturado.

E, dentro dos pressupostos do termo “poder” abordado na obra de Silva (2005), evidenciamos os critérios de seleção desses conhecimentos que irá corroborar sobre a força do contexto dessa palavra sobre uma sociedade pela qual reforçamos a todo momento, que não é estática.

Diante das proposituras do autor, estruturamos abaixo, de forma objetiva, o pensamento sobre os tipos e teorias de currículo, bem como, suas conjecturas, ao que vimos refletindo no decorrer desses descritos...

Figura 5: Teorias do Currículo – baseada na obra de Silva (2005)



Fonte: Produzida pela autora com base na obra de Silva (2005) Jun / 22

O que vemos na figura supracitada, é o alinhamento de conjecturas de teorias curriculares que refletem suas concepções e modelos de sociedade vigente. Por um lado, os esquemas tradicionais tencionam um nível de ensino formal e ideológico, pautado em concepções lineares de formação reprodutora de um modelo social que determina meios e formas de se conduzir os sujeitos.

Mediante o modelo de uma teoria crítica, se faz valer de uma conduta real sob a ótica do que está posto na sociedade, direcionando um modelo de sujeito crítico e atuante sob a forma de evidenciar-se nessa realidade, ao mesmo tempo que, a visão pós-crítica leva o sujeito a visionar-se às questões subjetivas e que não se mostram tal qual como a realidade social realmente é.

Nesse sentido, leva o sujeito a se perceber e se identificar em todos os contextos sociais existentes, dimensionando um modelo de sociedade com características específicas, complexas, com preceitos interativos dos modelos culturais que podem vir a enriquecer o interior da escola, pois aprendemos com a diversidade.

Entretanto, esse modelo evidenciado no multiculturalismo precisa ser notado e alinhado com a identidade do currículo escolar, para que se crie, por meio desses processos interativos, novas formas de ver e pensar a sociedade. Sob a ótica dessas discussões aqui evidenciadas, a obra do autor supracitado leva-nos a refletir sobre as relações de força existentes na forma de se pensar e criar diretrizes curriculares nos sistemas de ensino.

E não apenas esse olhar sobre a estrutura de um currículo que se fará valer as mudanças necessárias para com o saber fazer pedagógico, pois elencamos nesse terceiro capítulo desta pesquisa, em sua amplitude, o fazer pela experiência conforme as colocações de Dewey, correlacionadas a Kilpatrick - preceptor da pedagogia de projetos. E dentro dessas correlações, evidenciamos uma das obras escritas por Dewey, em meados do século XIX - credo pedagógico, que já ditava caminhos entre as práticas de ensino nos moldes da escola vinculada às práticas sociais.

Dentro dessa ótica de análise, reconceptualizar essa visão de currículo, trazendo à tona as teorias colocadas por Silva (2005), nos serve apenas para tornar exequível um modelo de trabalho baseado em projetos que, apesar de não ser atual, é considerado inovador, como também é notável que o fazer pela experiência é algo ontológico e universal do sujeito em desenvolvimento.

Mediante esse fato, é inadmissível que os sistemas de ensino ignorem algo que deveria ser inerente ao ser humano, pois se somos indivíduos em constante evolução, como evidenciamos Morin (2002) - em um dos capítulos desta pesquisa, e fazemos parte de uma sociedade envolta nos modos de viver em coletividade, significa que somos conduzidos e providos pela cultura, pois sem cultura não somos nada.

Dentro dessa perspectiva, a afirmação de Morin mais uma vez vem corporificar a necessidade emergente de uma visão de currículo que deve se conectar com as práticas sociais do sujeito em construção, e a pedagogia de projetos nos conduz a esse modelo pedagógico de sujeito em formação, que se reafirma por meio da sua cultura e características próprias no universo escolar.

Alinhar práticas sociais no interior da escola, reconhecendo que os conteúdos não podem ser vistos como fatos isolados, e que o próprio sujeito construtor e

reconstrutor de cultura entrelaça esses dois “universos”, não é uma escolha, e sim uma propositura inerente à formação do sujeito que se conecta com a sua história, e se reconstrói como indivíduo na sua coletividade.

Portanto, se fazer pensar pelas ideias de Dewey, o criador da pedagogia de projetos, nos leva ao encontro de um teor pedagógico que se alinha a uma tessitura de currículo amplo, flexível, moldado em estruturas sociais que elevam um olhar didático-reflexivo à posição do sujeito em sociedade, bem como, em suas conjecturas projetadas para com o seu desenvolvimento.

Ao viabilizar-se como estratégias de ensino que reconhece o sujeito em sua totalidade, tendo o educador o papel de mediador nas ações educativas, a ação com projetos, propõe uma estrutura em que os estudantes podem vir a se agrupar com demais indivíduos, elencando uma temática de interesse para com a pesquisa, e em consonância com a mediação do professor, esses indivíduos buscam por meio de desafios do contexto social, alinhar propostas de resolução para com as problemáticas de pesquisa apresentadas, correlacionando os conteúdos a essas questões sociais investigativas.

Todo esse contexto de visão de currículo viabilizado por práticas sociais, não somente valoriza e reconhece o sujeito e sua identidade social, mas referencia e vivifica criticamente o olhar do estudante sob a ótica dos preceitos de reconhecimento de diversas culturas.

Diante dessas evidências, formar sujeitos autônomos com reflexos políticos e humanizados necessários para a reconstrução coletiva desse meio social em que vive, sem dúvida alguma o meio social não poderá mais ser estruturado por um tipo de hegemonia dominante, pois deve ser evidenciado por todos os sujeitos, passando a desmistificar a ideia de um indivíduo passivo nas questões políticas e sociais do seu meio, trazendo à tona o ser autônomo e crítico, que identifica e atua nas problemáticas da sociedade em que vive!

Ao pensarmos na identidade do sujeito em formação com base em moldes formativos nessa linha de pensamento, nos reportamos a alguns autores e obras já citadas no decorrer dos capítulos deste trabalho, que se reverberam para explicitar e

fundamentar a essencialidade desta pesquisa, pois ao adentrarmos os espaços escolares para direcionar práticas educativas com esse teor investigativo correlacionado a essa pesquisa, nos deparamos com crianças em uma turma de 4º ano dos anos iniciais, deslumbradas com estratégias de ensino mediada por projetos que lhe são oferecidas, como se fosse algo inexistente aos seus olhos.

Ao mesmo tempo que, sentem-se vivas e motivadas a envolverem-se nos grupos, direcionando suas opiniões e vivências, bem como, alinhados às disciplinas e áreas de interesse, desenvolvendo pesquisas e definindo como e de que forma irão fazê-las, esse modelo de currículo imposto vai se moldando e se curvando às reais necessidades do estudante em desenvolvimento.

E, no transpassar dos dias, mediamos essas práticas, correlacionando-as às formas do olhar direcionado aos conteúdos por essas crianças, e como que, sentindo-se parte desse saber sistematizado, as mesmas desabrocham ao opinar, decidir, transformar visões para si e para com os outros na coletividade, deparando-se a todo momento com a “ciência viva”, e, como num passe de mágica, a consciência crítica moldada em suas opiniões vai se transformando, aprimorando ideias e conceitos humanizados, inerentes ao ser humano, como dizemos desde o início deste trabalho pedagógico-interventivo.

Aos fatos expostos em uma breve reflexão, reiteramos que veremos essas abordagens com maior profundidade nos descritos sobre os preceitos metodológicos deste trabalho, considerando apenas alguns pontos que achamos estritamente essenciais citar no último capítulo deste trabalho.

Toda essa amplitude de reflexão em análise aos fatos citados acima, em decorrência desta pesquisa, nos leva a fundamentar com tamanha proeminência a prática com projetos, como sendo, de certa forma, a porta aberta para um modelo de currículo que deve ser trilhado nas tessituras sociais do sujeito, e as ações educativas citadas na obra de Hernández (1998), onde ressaltamos os currículos por projetos de trabalho, nos denota incomensuravelmente toda a importância da reflexão mediada pela prática docente.

Ao que está posto acima, Hernández vai descrevendo em sua obra, detalhes essenciais sobre o fazer pedagógico correlacionado entre os planos de trabalho do professor e a reflexão sobre essas práticas, nos evidenciando teorias que faziam esses educadores da escola Pompeu Fabra em Barcelona, a repensar e fundamentar suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, os educadores se posicionavam por meio de dialéticas questionadoras sobre o tipo de estudante que queriam formar, quais conjecturas de ensino moldadas no modelo de projeto, deveriam trabalhar, e, principalmente, no que estavam falhando para com os estudantes e quais ações seriam mais significativas para se conduzir o resgate dessas aprendizagens em sala de aula.

E assim pontuamos nessa breve finalização, pois nenhum estudo científico é algo estático ou acabado, o pensamento de Freire (2007), e parafraseá-lo sem dúvida alguma, é uma grande honra, pois não há amplitude maior nas formas de enxergar o currículo atrelado ao mundo do sujeito, como a visão desse esplendoroso educador.

Sim, ele nos faz ver esse processo transformador do ato educativo, como a forma de um artesão que, ao planejar sua obra, pensa e projeta, para em seguida colocar em prática suas ideias, tecendo aos poucos até chegar a forma que irá abrilhantar e vivificar os olhares das pessoas, aproximando-as desse contexto.

É assim que vemos o currículo, que é pensado e planejado, posto em prática e, ao atrair olhares, pessoas, a sociedade como um todo, se redimensiona a novas projeções do fazer pedagógico, a partir da complexidade da visão de cada sujeito, que, em sua unicidade, se conecta com o coletivo, e que já não é mais o mesmo...

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Delineamento da Pesquisa

Essa pesquisa intervenção molda-se nos parâmetros qualitativos, de ordem bibliográfica, exploratória e documental, pautando-se como público-alvo pedagógico-interventivo uma turma de 4º ano dos anos iniciais, e um grupo de seis docentes - envolvidos no processo do Grupo Focal, além do Psicopedagogo que auxiliou na moderação do método, em momento a ser apontado mais adiante na aplicabilidade supracitada, conforme os apontamentos realizados em instituição escolar pública em Vicente de Carvalho no Município de Guarujá.

De acordo com Minayo (2008), o importante na pesquisa qualitativa é a objetivação, pois no processo de investigação científica, se faz necessário reconhecer o objeto de estudo como complexo, mediante o processo de rever teorias, usar técnicas de coleta de dados adequadas, alinhar diretrizes sob a ótica dos conceitos e teorias relevantes e, finalmente, a necessidade de análises precisas sobre o material, que deve ser específica e bem contextualizada.

A análise de dados foi direcionada sob esquemas pormenorizados por Bardin (1977), categorizada em três fases que foram direcionadas nas tratativas dimensionadas em: Seleção do material; Codificação dos esquemas que se subdividem em Unidade de Registro e Unidade de Contexto – associações conforme os esquemas propostos de análise docente e discente, por meio de fotos, e Experimentação. Ao final desse processo, elucidou-se a categorização das análises finais em agrupamentos por etapas temáticas...

A pesquisa qualitativa nos traz algumas aproximações essenciais para se analisar a cientificidade dialética entre os aspectos argumentativos da teorização e a própria experimentação para com a prática. Segundo Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

A pesquisa em análise, é estruturada nos entremeios de uma proposta interventiva porque atua em uma realidade social, e sua essencialidade pauta-se

no envolvimento dos sujeitos pesquisados, buscando por meio de diagnósticos da problematização existente, ações essencialmente processuais, bem como as interações coparticipativas entre educandos e pesquisador, mediadas pela aplicabilidade de práticas pedagógicas com base em projetos, no sentido de propor mudanças e provocar reflexões acerca dos conteúdos sistematizados, lincados com o meio social em que os estudantes vivem, objetivando assim a própria intervenção como um produto final deste trabalho.

Desse modo, propondo investigar preceitos formativos significativos para com uma formação crítico-humanizada dos estudantes por meio da aplicabilidade da Pedagogia de Projetos, essa pesquisa intervém na problematização de tessituras curriculares engessadas e descomprometidas com o meio social do sujeito, viabilizando dessa forma, o êxito para com a comprovação do método aqui elucidado, cuja abordagem se veicula à cultura local e a valorização do mesmo, como ciência (Santos, 2013).

Ao que está posto, evidenciamos práticas nos sistemas de ensino que desconectam-se dos ideais de formação que buscamos, denotando assim a relevância desta pesquisa mediante a aplicabilidade do método explicitado...

Nessa correlação entre o problema elucidado e a ação interventiva, é perceptível que “A clarificação de como atingir os objetivos é uma construção realizada, a partir do diagnóstico e através de um planejamento pelos envolvidos na pesquisa, coletivamente” (LEWIN, 1965, p. 155).

É de fundamental importância destacar na essência desta pesquisa, sobre o uso das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, onde sabemos que esses recursos tecnológicos devem ser inseridos de forma natural nas práticas educativas, porém, as instituições de ensino ainda estão além do desejável no que se refere à utilização desses recursos, bem como, a falta dos mesmos em muitos casos.

Muitos estudantes se conectam com redes sociais, jogos e aplicativos de música e vídeos, entretanto, pouco conhecem sobre ferramentas tecnológicas para uso tanto na escola, como no meio social em que vivem. Consideravelmente é ainda mais alarmante, desconhecerem o uso de ferramentas para pesquisa, ou melhor dizendo, não saber como pesquisar, o que é ainda mais agravante.

Nesse sentido, veremos adiante como esse processo fundamental se

articulou com a essencialidade desta pesquisa, de tal modo que os estudantes foram além nas tratativas (mesmo diante de alguns percalços), aprimorando suas práticas na produção dos trabalhos com relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Ao que está posto, seguimos com o percurso desta pesquisa com evidência dos participantes abaixo, onde direcionamos ações pontuadas por etapas, conforme nos elucidada a obra de Bardin (1977), estruturando conexões categorizadas e correlacionadas entre si...

6.1.2 Participantes

Após a realização de uma reunião de pais na escola, com autorização da Equipe Gestora e Secretaria de Educação do Município de Guarujá, estruturamos a documentação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), bem como, demais documentações da pesquisa evidenciou-se como público alvo, uma turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 32 estudantes que foram atuantes na aplicabilidade da essência desta pesquisa, pela qual iremos relatar todo o processo interventivo mais adiante. Segue o quadro com o perfil da turma:

Quadro 7: Perfil dos estudantes

Estudantes (4º ano)	Faixa Etária	Gênero	Estudantes com Deficiência
Turma de 32 alunos	Entre 9 e 10 anos	18 meninas	1 estudante em processo de triagem (autismo leve)
	Entre 9 e 10 anos	14 meninos	1 estudante em processo de triagem (parte motora comprometida)

Fonte: Elaborado pela autora (Set /21)

O perfil da turma acima denota-se por um grupo de estudantes que residem em

bairros um pouco distantes, e não local, demonstrando a diversidade presente em uma escola situada no bairro Jardim Maravilha em Vicente de Carvalho no município de Guarujá, com reflexos bem positivos no trabalho em que realizaram, conforme elucidação apresentada nesta pesquisa.

Aos estudantes em processo investigativo de análise, temos um educando com exames e relatórios que destacam sua limitação no que se refere à parte motora – escreve e fala de forma lenta.

É um estudante alfabetizado pois frequenta Aulas de Reforço, porém escreve de forma muito lenta, mas se mostra muito observador e possui oralidade bem desenvolvida. É inteligente e articulado, porém se mostrava muito apático inicialmente, por conta dos direcionamentos que a família dava, o considerando “doente”.

Em conversas com familiares, e as ações emolduradas na estrutura desta pesquisa, o estudante passou a ser mais atuante e falante nas aulas. A questão da escrita é um comprometimento irreversível, porém sem nenhum impedimento para que o educando se expresse, participe e formule opiniões sobre as ações e temáticas direcionadas nesta pesquisa pedagógico-interventiva, ou em qualquer ação proposta.

Dando prosseguimento a esse contexto, temos no grupo uma aluna com provável autismo leve, onde se evidencia essa problemática de forma aparente, porém nunca foi analisada anteriormente.

Entretanto, é alfabetizada, mas com linguagem infantilizada e dificuldades de se relacionar com as pessoas, e com a turma em si, inicialmente. Contudo, ao ser inserida nesse processo da pesquisa, a estudante passou a moldar seu comportamento e encarar o ambiente de forma natural.

Aos procedimentos adotados com a turma público-alvo desta pesquisa pedagógico-interventiva, foi realizado um questionário estruturado como ação inicial para investigar as temáticas de área de interesse, para a estruturação posterior da aplicabilidade do método com base na pedagogia de projetos, que desenvolvemos com a turma no período de 3 meses.

No que se refere ao procedimento das entrevistas com os docentes, foram elaboradas questões semi estruturadas, propostas para o Grupo Focal que ocorreram em duas etapas. Tivemos a participação de seis docentes dos anos iniciais – 3 professores dos 1º anos, 1 professor do 2º ano e dois educadores dos 5º anos, além de um moderador convidado – Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino de

Guarujá).

Segue o quadro com o perfil da Especialista da Secretaria Municipal de Educação e docentes:

Quadro 8: Perfil dos docentes

Especialista / Professor	Formação	Faixa Etária
Psicopedagoga – Rede Municipal de Ensino	Letras, Psicopedagogia e Arte Terapia	Entre 40 e 45 anos
Docente A 1º ano	Letras e Psicopedagogia	Entre 60 e 70 anos
Docente B 1º ano	Pedagogia e Psicopedagogia	Entre 60 e 65 anos
Docente C 1º ano	Letras, Pedagogia e Psicopedagogia	Entre 40 e 45 anos
Docente D 2º ano	Letras, Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	Entre 40 e 45 anos
Docente E 5º ano	Magistério História e Geografia	Entre 50 e 58 anos
Docente F 5º ano	Geografia e Pedagogia	Entre 50 e 58 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (Set/21)

O quadro acima revela fontes de experiência que de alguma forma retratam-se mediante os relatos participativos de cada docente – que veremos mais adiante na aplicabilidade do método desta pesquisa).

Dos seis professores acima, quatro deles moram nas proximidades da escola, ou melhor dizendo, nasceram e cresceram no bairro, revelando nesse sentido conhecimentos amplos sobre a comunidade em que atuam como docentes.

A atuação da Especialista na Secretaria de Educação se vincula a pouco mais de 10 anos na área, porém, como professora de Língua Portuguesa, atuou nos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sempre preocupada com as questões relacionadas à aprendizagem, especializou-se na área de Psicopedagogia e ingressou na Rede Municipal de Ensino, passando a atuar nessa área.

Os docentes que ministram aulas nos 1º anos, são alfabetizadores a pouco mais de 30 anos na Rede Municipal de Ensino. Dos dois profissionais, o docente A iremos chamar assim, possui um perfil com atuação na perspectiva de busca em sala de aula, promovendo ações por meio de Projetos ao longo de sua carreira, sempre inovando e introduzindo na sala de aula, meios e formas de práticas mediadas por multiletramentos.

O docente B, que também ministra aulas para o 1º ano, possui uma prática mais conservadora, acreditando ser o método da silabação, a forma mais eficaz de introduzir o educando no mundo da leitura e escrita de forma mais direcionada, e um pouco desconectada das práticas sociais.

Apesar dessa desenvoltura, o docente supracitado sustenta possibilidades de engajamento com projetos, por meio de criação de mini-livros, e outras ações num ensaio de tentativa-acertos-e-erros numa propositura mais ampla do universo de ensinar e aprender.

Os docentes C do 1º ano e D do 2º ano, sempre mediaram ações em sala de aula mais dinâmicas, com propostas com projetos, porém, é perceptível que seja necessário criar um ambiente escolar nesses preceitos, com apoio contínuo, para que se sintam motivados a propostas inovadoras, é o que revelaram, dentro desse contexto.

Ambos atuam na rede entre 13 e 15 anos. Um deles já lecionou para turmas do Ensino Fundamental II na área de Letras e Língua Inglesa. Ambos acreditam no trabalho mediado pelo método com projetos, mas demonstraram estar desmotivados por falta de apoio nas ações pedagógicas.

Os docentes E e F dos 5º anos consideram o trabalho com projetos efetivamente significativo, pois reconhecem a essencialidade e a proeminência de diretrizes pedagógicas mais proativas, porém, preocupam-se excessivamente com a atuação dos conteúdos para com a formação e o “preparo” dos estudantes para o 6º ano. Dessa forma, por conta de exigências que transpassam sua forma de fazer e pensar a educação, preocupam-se mais com a aplicabilidade das disciplinas e o preparo para avaliações externas, havendo certa predisposição mais conteudista, sendo os estudantes, receptores de atividades curriculares, com especificidades mais constantes.

Esse reflexo reverbera-se por questões mais complexas, que impulsionam o fazer pedagógico desses dois educadores na “pressão” que sentem em finalizar uma etapa de ensino, pela qual os estudantes devem estar preparados para etapas posteriores – 6º ano - consideradas mais complexas, é o que pensam. Todos os docentes envolvidos na pesquisa demonstraram certa inquietude quanto ao trabalho mediado pela Pedagogia de Projetos, devido a faixa etária dos discentes, e por esse motivo, concluírem em seus apontamentos como um método eficaz, mas um pouco distante do segmento dos anos iniciais.

Em geral, acreditam ser uma ação positiva, mas que deve ser coordenada pelo professor a todo momento, o que é notável na essencialidade da pedagogia de projetos é esse diferencial: trazer à tona uma prática que estimule a proatividade e a autonomia desde os anos iniciais, é o que acreditamos.

Nesse sentido, acreditam em projetos totalmente direcionados e criados pelo professor, havendo então certa ruptura com a estrutura mediada pela essencialidade dessa pesquisa...

No que se refere aos preceitos formativos, toda a relevância que se expõe em suas visões de mundo, bem como, suas relações histórico-pedagógicas associadas às vivências em sala de aula, tanto como alfabetizadores ou com atuação em outros segmentos do Ensino Fundamental, se reverberam além de suas experiências, que corroboram em suas reflexões e suas práticas ali contidas, que se esvaem em sua materialidade histórica, mediada por preceitos de projeções próprias, e refletidas, mesmo diante de roteiros pré estabelecidos.

O que é perceptível aos olhos das discussões iniciais, é a necessidade de momentos de discussão e reflexão das práticas docentes nas instituições escolares

como um todo, num processo de interação que pode vir a ocorrer de forma correlacionada aos preceitos teóricos, como bem colocamos no capítulo 3 dessa pesquisa, na obra de Hernández (1998) – onde se enfatiza o currículo por projetos de trabalho.

Nesse sentido, evidenciamos também Alarcão (2011, p. 47-48) que nos coloca

[...] A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola.

Dentro dessa ótica, elucidamos os perfis dos estudantes e educadores nos quadros acima, bem como análises descritivas, para que mais adiante possamos pontuar reflexões relevantes sobre o método com projetos que cada um dos participantes trazem consigo, num discurso marcado, e às vezes obscurecido em alguns momentos, diante de suas experiências educativas.

6.1.3 Breve histórico e caracterização da escola⁷

A escola foi criada através do Decreto Municipal nº 1898/73 pelo Prefeito Raphael Vitiello e iniciou suas atividades educacionais em 1974. A escola está inserida no bairro Jardim Maravilha, distrito de Vicente de Carvalho, no Município de Guarujá, no estado de São Paulo, que apresenta nas proximidades um conjunto habitacional de casas populares, sobrados, casas, comércios, comunidades sociais em áreas regulamentadas, igrejas evangélicas, protestantes e católicas, centros espíritas e de Umbandas, além de Terminais de Contêineres na margem direita do Porto de Santos.

Pela formação do Bairro, podemos perceber a diversidade cultural, econômica e religiosa. Essa diversidade no entorno da escola reflete diretamente no contexto escolar, trazendo seus costumes e tradições, formando novas e diferenciadas relações sociais.

A escola tem desafios a superar, e um deles é o de neutralizar os preconceitos, a discriminação de todos os modelos, bem como combater a violência urbana, reconhecer e valorizar a nossa identidade nacional, cheia de riqueza pela sua pluralidade.

⁷ Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar

Os pais dos alunos e a comunidade estão sempre presentes, dispostos e integrados nos espaços da escola, inseridos em projetos ao longo do processo educacional, pois é de suma importância estreitar a relação entre comunidade-escola-família para o acompanhamento das ações propostas pela Unidade, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

A instituição funciona em três períodos e atende turmas do Ensino Fundamental I (12 salas), Ensino Fundamental II (20 salas) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) 1 sala Multisseriada - EJA I > Anos iniciais e 6 salas de EJA II (Anos finais do Ensino Fundamental).

Os espaços para além das salas de aula são compostos de:

- Laboratório (atualmente utilizado como Sala de Jogos);
- Quadra Escolar;
- Biblioteca (atualmente desativada por conta de um incêndio causado por pane elétrica no local);
- Pátio Escolar;
- Cozinha;
- Cantina;
- 2 Salas de Recursos com atendimento entre DV (Deficiente Visual) e DI (Deficiente Intelectual);
- Banheiros comuns e adaptados para pessoas com deficiência;
- Secretaria, Sala dos Professores, Salas para as Equipes de Orientação
- Sala da Direção;
- Estacionamento;

A instituição escolar possui Lousas Digitais, porém algumas com e sem Internet, sendo essa problemática continuamente existente por falta de aplicabilidade de recursos contínuos para a utilização dessas ferramentas.

É uma escola de grande extensão, caracterizada com espaços amplos para se explorar com os estudantes no que se refere a atividades mais dinâmicas, que denotem espaços mais precisos para determinadas ações.

Em espaço específico próximo às salas de Recursos, delinea-se um local arborizado onde muitos dos educadores utilizam para contação de histórias, e outras ações pedagógicas para atuar com os estudantes. O espaço citado também se constituía por hortas verticais, construídas pelos estudantes, durante as feiras de

Ciências que ocorriam na escola. Entretanto, por conta da Pandemia e a paralisação ocorrida em 2020, conforme citado no decorrer deste trabalho, essa atividade ainda não foi retomada.

Segue abaixo o quadro com os espaços da instituição público-alvo desta pesquisa.

Quadro 9: Dependências da Unidade de Ensino e condições de uso

Dependência	Quantidade	Condições de utilização		
		Adequado		Motivo da Inadequação
		Sim	Não	
Diretoria	01	X		
Secretaria	01	X		
Sala de Professores	01	X		
Sala da Orientação Ensino	02	X		
Sala de Leitura e Biblioteca	01	X		
Sala de TV e vídeo	00			
Sala de Informática	01	X		
Sala de Multimídia	00			
Laboratório de Ciências	01	X		
Laboratório de Matemática.	01	X		
Auditório	00			
Sala de aula	22	X		
Almoxarifado	02	X		
Depósito de material limpeza	01	X		
Despensa	01	X		
Refeitório	01	X		
Recreio Coberto	01	X		

Continua...

Quadra de esporte descobertas	00			
Quadra de esporte coberta	01		X	Aguardando manutenção
Circulações internas	05	X		
Cozinha	01		X	Reforma
Área de serviço	01	X		
Sanitário dos funcionários	02	X		
Sala de recursos	02	X		
Vestiário dos alunos	00			
Sanitários para alunos com necessidades especiais	01	X		

Fonte: Retirada do Projeto Político – Pedagógico da escola (Set / 21)

6.1.4 Instrumento

Pensando em formas de se atuar na Metodologia de Projetos nos preceitos de Dewey, buscamos a propositura desse método em uma turma de 4º ano dos anos iniciais, moldada em preceitos formativos discentes crítico-humanizados por meio da ressignificação do currículo, mediando sua ampliação e transposição disciplinar nos moldes de práticas docentes significativas.

Esse processo investigativo estruturado pelo método científico qualitativo de intervenção, se propõe a comprovar a essencialidade de práticas moldadas por projetos de modo a trazer à tona ações pedagógicas significativas, que venham desnudar a ineficácia de um trabalho que ainda perpassa os sistemas de ensino nos dias atuais, moldado nos protótipos de um currículo engessado e reducionista, numa concepção positivista, desconectada do meio e das práticas sociais, pela qual se desvincula dos preceitos formativos dos estudantes que queremos formar.

6.1.5 Intermeios no Percorso da Pesquisa

Tivemos alguns percalços por conta de um vírus mundial que “paralisou” o

mundo, por conta da COVID – 19. Com isso, escolas foram fechadas e o contato com os estudantes de forma semi presencial foi muito limitado, devido a falta de recursos das famílias, sendo os educandos que não possuíam ferramentas tecnológicas, (acentuadamente a Internet) – “obrigados” a buscar roteiros de estudo nas escolas tendo como apoio ao ensino, basicamente a própria família.

Nesse sentido, Morin (2020, p. 21) nos coloca:

Um minúsculo vírus surgido de repente numa longínqua cidade da China criou um cataclismo mundial. Paralisou a vida econômica e social em 177 países e engendrou uma catástrofe sanitária cujo saldo nacional e mundial é sombrio e alarmante: mais de quatro bilhões de pessoas confinadas, ou seja, mais ou menos a metade da população mundial, cinco milhões de contaminados no fim de maio e quase 350 mil óbitos.

Conforme a colocação acima, até o momento da escrita da obra o autor nos elucidou o quantitativo de mortes, que tragicamente aumentou de forma significativa em 2021 até os dias atuais (2022). Não nos remete aqui elucidar fatos estatísticos, porém achamos necessária essa observação.

Ao retornarmos com as aulas conforme a reabertura das escolas, o trabalho com a turma de 4º ano foi direcionada de forma semipresencial por conta da Pandemia que vivemos de forma mais acentuada naquele período – 2º semestre de 2021.

Nesse sentido, a aplicabilidade da pesquisa foi um pouco dificultosa, pois ao retornarem às aulas presenciais no mês de Julho em 2021, os estudantes frequentavam a escola por meio de um revezamento de 50% nos dias letivos, retomando as aulas em 100% somente no dia 3 de novembro de 2021.

A infrequência era avassaladora, e após muitas buscas ativas por parte da equipe gestora, conseguimos iniciar a aplicação dessa pesquisa em sala de aula, em setembro de 2021, com a turma de 4º ano, público alvo dessa pesquisa.

Realizou-se inicialmente uma reunião de pais a título de revezamento, onde foi direcionada todas as informações relacionadas a Pesquisa Intervenção. Os responsáveis assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) – ANEXO A, e o Termo de Assentimento Informado - ANEXO B.

Num segundo momento, após uma prévia de aplicabilidade do questionário/alunos – (APÊNDICE A) e rodas de conversa sobre a área de interesse dos estudantes, que foram chamados “intitulados por eles” de Pesquisadores Mirins, os estudantes compreenderam a real intenção do Método com Projetos, onde foram elencando temáticas por meio dos agrupamentos que fizeram em sala de aula,

alinhando os temas às Disciplinas que iriam pesquisar, porém, não obtivemos êxito inicialmente.

Foi um caminho árduo para que os estudantes chegassem ao nível de compreensão necessária para iniciarem as atividades, mas com pequenas ações prévias que anteciparam as pesquisas, os estudantes se sentiram próximos a esse universo, participativo e dinâmico, pela qual reiteramos, não estarem habituados com essa dinâmica de trabalho, mesmo antes da Pandemia.

Além dessas questões, é fato que, diante das problemáticas (COVID-19) - do isolamento social, as escolas ficaram fechadas entre Março de 2020 e Julho de 2021. Com isso, a turma em análise estava no 3º ano dos anos iniciais, onde quase não tiveram acesso ao ensino presencial. Nesse sentido, era uma turma com muitas dificuldades, sendo alfabéticos funcionais em sua maioria, fato esse que sabemos ser um problema encontrado em grande parte das turmas, mesmo antes de vivermos o problema da Pandemia, pois evidenciamos no capítulo 1 dessa pesquisa, resultados do INAF (índice de alfabéticos funcionais). Entretanto, o perfil da turma em análise era ainda mais agravante...

Segue abaixo o modelo de questionário dos estudantes, para que pudessem registrar as áreas de interesse nos agrupamentos desse método.

Quadro 10: Questionário – Área de Interesse: Estudantes

**Questionário – Área de interesse
Pesquisadores Mirins (4º ano)**

1) Qual assunto que você mais gostou ou gosta de discutir em sala de aula?

2) Descreva como é a rua em que você vive:

Existe algo que você considera errado ou falta no lugar em que mora?

3) Qual a sua disciplina preferida? Por quê?

4) O que você acha de ser um pesquisador Mirim? Você gostaria de viver essa experiência?

5) Se você fosse escolher um assunto para pesquisar, qual seria?

6) Existe algum problema no seu bairro ou rua que você mora e gostaria de ajudar a resolver?

Tente ilustrar uma ideia inicial de como você faria para começar um tema para sua pesquisa:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – Set / 21

6.1.6 Dificuldades apresentadas no preenchimento dos questionários e seleção dos temas.

A partir do questionário, os estudantes selecionaram por meio de grupos de discussão os temas de interesse que iriam trabalhar, bem como, após um longo processo de mediação por parte do pesquisador com os estudantes sobre a organização dos agrupamentos, onde apresentaram entusiasmo, porém não sabiam como se portar, interagir em discussões sobre as temáticas, ou até mesmo buscar meios para alinhar as problematizações mediadas pelas suas vivências para o interior da escola.

Diante dessa realidade que se apresenta, a turma em si não estava acostumada a interagir e falar sobre o que pensa e sente na sala de aula. Seus hábitos contínuos desde o 1º ano do Ensino Fundamental, era apenas de escrever e responder os problemas dos livros didáticos.

Nesse sentido, reverberamos sobre a dificuldade inicial no processo de construção da Revisão de Literatura, sobre as limitações na busca de materiais de pesquisa no que se refere à essa temática com Projetos nos anos iniciais.

Acreditamos que, muitos educadores desconsideraram a fase dos anos iniciais

para se instituir temáticas que levem os estudantes a serem mais proativos e dinâmicos em sua essencialidade, como dissemos anteriormente, pelos próprios depoimentos de alguns educadores – participantes do Grupo Focal, pela qual faremos a análise desse conteúdo, mais adiante.

Sabemos ser essa forma de pensar algo grave e instigante, onde ressaltamos essas questões no decorrer da construção desse trabalho com “falas prontas” de muitos educadores nos corredores das escolas.

Desde os primeiros passos de vida, o sujeito precisa interagir com o meio social de forma a buscar a sua interdependência e a autonomia. Diante dessas constatações, Freire (2007, p. 14) nos diz que

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Diante dessas indagações, atendo-se ao fato de que os estudantes pouco frequentaram a escola por mais de 1 ano, a evasão era alarmante nesse período de revezamento dos estudantes. Nesse sentido, o problema da infrequência ainda ecoava nas salas de aula, pois das turmas que se revezavam em 50%, tínhamos em sala apenas 20% - 30% dos estudantes presentes.

Iniciamos o preenchimento do questionário fazendo uma longa discussão sobre o mesmo, bem como, a seleção dos temas, onde a pesquisadora procurou apenas mediar de modo que os estudantes definissem por si mesmos sobre as abordagens a serem pesquisadas.

7 Diário de Bordo

7.1 Abordagem essencial no percurso da Pesquisa.

Os registros pautados no Diário de Bordo, foi promovido pela pesquisadora em consonância com observações constantes sobre as interações dos grupos, consideradas e catalogadas como importantes em alguns momentos das etapas desta pesquisa.

Essas observações iniciais foram pontuais para a mediação com os estudos, durante todo o percurso inicial das dúvidas e inseguranças apresentadas pelos

educandos, ao mesmo tempo que se apresentavam com um misto de ansiedade, entusiasmo e alegria.⁸

Nesse sentido, os agrupamentos dos estudantes foram observados de forma categórica, por meio de filmagens e análises discursivas, que se estruturou da seguinte forma:

1ª Etapa:

- Apresentação de dificuldades iniciais sobre os apontamentos trazidos pelo grupo, com questionamentos como:

Quadro 11: Dúvidas – Ações interventivas com os estudantes

Grupo – Documentário Bullying	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É para copiar o texto todo do Site? ➤ O que devo perguntar para as pessoas? ➤ Como fazer a divisão de tarefas?
Grupo – Maus tratos aos animais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que é roteiro? ➤ Como devo pesquisar na Internet? ➤ O que é pesquisar?
Grupo Excesso de Mato em Via Públicas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como vamos iniciar a pesquisa? ➤ Que doenças podem existir diante desse problema? ➤ E quem não sabe usar computador?
Grupo Lendas do Bairro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisamos as lendas, e agora? ➤ Vamos apresentar pra quem? ➤ O que é Esquete?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Set/21)

⁸ Depoimentos dos pais em reunião e grupo de *WhatsApp*, sobre o entusiasmo dos estudantes nos diálogos com seus filhos, nos momentos em família.

2ª Etapa:

Categorização das dúvidas em prévias trabalhadas por meio dos grupos de discussão, com ações pedagógicas mediadas por agrupamentos com temas anteriores à pesquisa, elaborados pelo pesquisador:

- 100 anos de Paulo Freire;
- Sociedade e consumo;
- Mini peça teatral sobre *bullying* a pedido dos estudantes;
- Mini Feira de Ciências com visitação de outras turmas nos *standes* montados;

A partir de temáticas como os assuntos acima, por meio de uma sequência didática, se apropriavam dos materiais e construía algo prático para apresentar. Diante dessas ações, os estudantes apreenderam a significância da pesquisa, sentindo-se preparados para atuar com temas de suas próprias escolhas. Após 2 semanas de ações como essa, iniciamos os trabalhos nos moldes da essência dessa pesquisa.

Em consonância com as tratativas acima, Hernández (1998, p. 32) nos referencia que:

[...] abordar a aprendizagem a partir de uma posição de significatividade requer esclarecer dúvidas em sua concepção e também na criação de situações de aprendizagem; sobretudo quando se pretende conhecer o que está assimilando cada um dos alunos, que conceitos ou procedimentos dos trabalhados adquirem significação na situação proposta.

Concluimos previamente que, em momento de iniciarmos qualquer ação com objetivos claros, temos que ter em mente os imprevistos, bem como as formas de se fazer valer a significância das práticas pré estabelecidas, repensando meios e formas de conceptualizar a que perfil de turma a ser pesquisada estamos nos direcionando e quais entremeios podem vir a ocorrer, para que possamos moldar os procedimentos e ressignificar a nossa forma de pensar e agir, diante dos fatos aqui expostos.

7.2 Categorização das temáticas mediada por imagens com relatos

7.3 Unidades de Registro e Contexto

Por meio da seleção de alguns materiais (unidades de registro), verificou-se a proeminência do uso de fotos (unidades de contexto), com relatos das etapas da prévia preparação dos estudantes, conforme citado anteriormente. Segue abaixo os quadros:

Quadro 12: Relato – Temáticas da prévia dos agrupamentos

100 Anos de Paulo Freire
<ul style="list-style-type: none">➤ Vídeo – Biografia de Paulo Freire para crianças;➤ Discussão sobre a vida do Educador Paulo Freire;➤ Levantamento de informações por itens elencados pelos estudantes;➤ Ilustração sobre a vida de Paulo Freire em duplas;➤ Apresentação para a turma sobre o material pesquisado e as impressões e opiniões da vida de Paulo Freire.

Fonte: elaborada pela Pesquisadora (Set/2021)

Figura 6: 100 anos de Paulo Freire



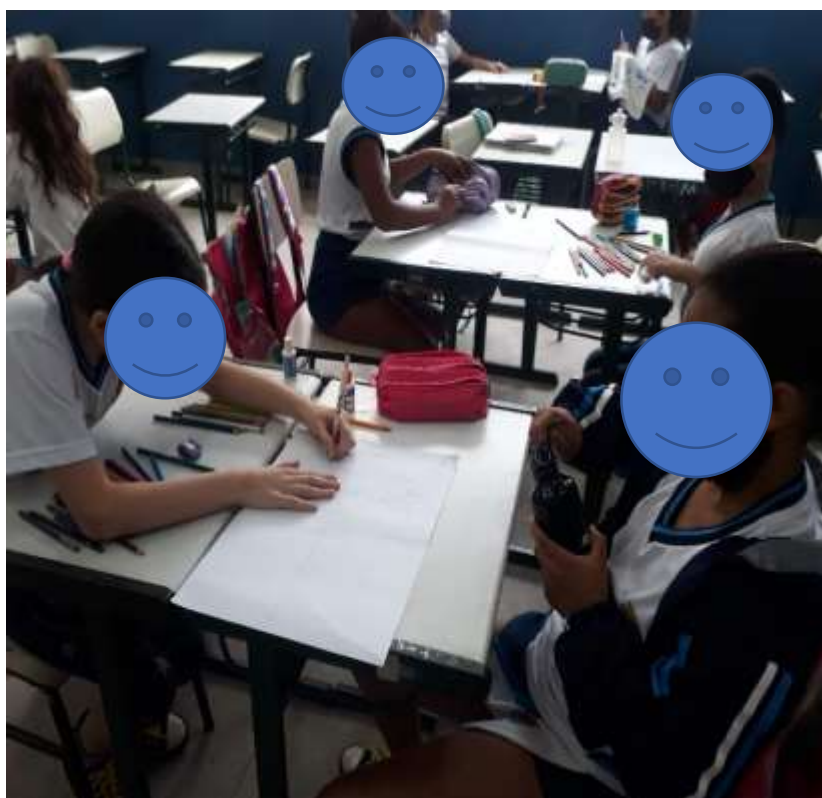
Fonte: Foto editada pela pesquisadora; biografia de Freire (Set/21)

Quadro 13: Prévia de grupamentos

Sociedade e Consumo
<ul style="list-style-type: none">➤ Vídeo – Propagandas antigas e atuais;➤ Discussão sobre as duas visões – com fatos sobre o excesso de consumo entre crianças, jovens e adultos;➤ Levantamento de informações por itens elencados pelos estudantes;➤ Criação de um produto em grupo com viabilidade real e imaginária de uso do produto;➤ Apresentação para a turma sobre o material criado ressaltando a importância do consumo mais equilibrado.

Fonte: elaborada pela pesquisadora – Set / 21

Figura 7: Estudantes - Sociedade e consumo



Fonte: Foto editada pela pesquisadora (Set/21)

Quadro 14: Prévia Teatro Bullying

Peça teatral – <i>bullying</i>
<ul style="list-style-type: none">➤ Roda de conversa sobre os problemas psicológicos, físicos e cognitivos que o bullying pode refletir nas vítimas, no que se refere ao contexto escolar e a vida social;➤ .Construção de curtas sobre a temática no contexto escolar;➤ Encenação entre as turmas com abordagens diferenciadas sobre os tipos de <i>bullying</i>;

Fonte: Elaborada pela pesquisadora Set / 21

Figura 8: Estudantes - Peça teatral *bullying*



Fonte: Foto editada pela pesquisadora (Set/21)

Após o procedimento das ações pautadas na preparação dos estudantes para que pudessem compreender o sentido do trabalho nos moldes da Pedagogia de Projetos, realizamos nova reunião com os pais, pela qual estavam muito motivados com as mudanças que os estudantes já projetavam em suas desenvolvimentos, bem com o interesse em participar das aulas presenciais.

O problema da infreqüência diminuiu consideravelmente - o que corroborou para que pudéssemos retomar a essência do método da Pedagogia de Projetos. Partimos então para as análises das ações, que muito motivou os estudantes nesse processo, elencando práticas em consonância com a parceria das famílias, fato esse que elevou ainda mais o êxito dos estudantes.

7.4 Procedimentos de Análise das Intervenções Pedagógicas

A análise de dados mediada pelas práticas dos estudantes no processo interventivo, pautou-se por Bardin (1977). É uma técnica de análise de dados que nos evidencia de forma didática e sequencial as ações e etapas de uma pesquisa qualitativa. Dentro dessa ótica, as etapas prescritas irão elucidar o entusiasmo dos estudantes no direcionamento dessa pesquisa, evidenciaremos então, os agrupamentos e as temáticas mais adiante, bem como a estrutura das etapas correlacionadas aos temas. As temáticas abaixo elucidam as escolhas dos estudantes:

Figura 9: Temáticas de Pesquisa: Estudantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Out/ 21)

A partir dos agrupamentos e dos temas elencados, os educandos iniciaram suas pesquisas alinhando às Disciplinas nesse processo investigativo e, por meio dos

recursos tecnológicos (Lousa Digital e celulares dos educandos em parceria com as famílias) com Internet mediada pela pesquisadora, pois a escola não provém desse recurso em todas as salas de aula, os educandos foram fazendo levantamentos literários e discutindo sobre os conteúdos abordados conforme as etapas abaixo:

7.5 Temáticas de Análise

Quadro 15: Abordagem temática: Documentário *bullying*

Tema	Etapa 1
Documentário	<p>Seleção do Material</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa: Internet: ➤ Produções escritas com palavras-chaves: Lei sobre <i>bullying</i>, doenças psicológicas e físicas; ➤ Tipos de <i>bullying</i> (verbal, físico, psicológico); ➤ Depoimentos em vídeos; ➤ Noticiários sobre o tema; ***Discussão do grupo;
	<p>Etapa 2</p> <p>Seleção de depoimentos – Moradores do bairro: Pessoas que sofreram <i>bullying</i> em idade escolar (entrevista em vídeo e escrita);</p>
Bullying	<p>Etapa 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de panfleto em aplicativo on-line (Canva) – alertando a população do bairro sobre o tema; ➤ Mini passeata no bairro com entrega de panfletos; ➤ Apresentação em <i>Power Point</i> para outras turmas de 4º ano sobre os depoimentos e vídeos colhidos no bairro (Documentário).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Out/21)

Etapa 1:

Seleção do Material: O grupo de estudantes se subdividiu nas pesquisas,

elencaram tratativas por meio de buscas na Internet – lei sobre o tema, depoimentos em vídeos de pessoas que sofreram *bullying*, registro de alguns descritos aprofundando o assunto. Assistiram noticiários e, ao final, por meio de discussões em grupo, selecionaram as fontes que iriam criar!

Etapa 2:

Unidade de Registro: Nos preceitos dessas escolhas, o grupo direcionou ideias práticas, com o intuito de colher depoimentos em vídeo e por meio de entrevistas de alguns moradores do bairro, fatos e vivências que passaram ou que presenciaram com relação ao *bullying*.

Etapa 3:

Unidade de contexto: Após discussões e levantamento de materiais e registros, fizeram a montagem de um panfleto sobre o tema em aplicativo on-line para uma mini-passeata no entorno do bairro, em parceria com as famílias.

Figura 10: Montagem de panfleto em aplicativo on-line



Fonte: elaborada pela pesquisadora; agrupamentos com projetos Set/21

Quadro 16: Abordagem temática: Maus Tratos aos Animais

Tema	Etapa 1
	Seleção do Material
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa: Internet; ➤ Produções escritas com ítems e sub-itens e palavras-chaves: Lei sobre a proteção dos animais, Doenças que os animais podem transmitir se não forem bem cuidados); ➤ Proposta de visita ao Bem Estar Animal de Guarujá ***Discussão do grupo;
	Etapa 2
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Roteiro para entrevista com veterinária no Bem Estar Animal; ➤ Confecção de cartazes elencando sobre o tema; ➤ Visita ao Canil (Bem Estar Animal): Entrevista, fotos de animais para adoção; ➤ Depoimento do estudante sobre a visita ao local, para a turma; ➤ Construção de um panfleto em aplicativo on-line(Canva), alertando e sensibilizando a população a adotar um animal.
Etapa 3	
Apresentação para outras turmas da escola sobre o tema, com fotos, relatos sobre a visita ao local.	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Out/21)

Etapa 1:

Seleção do material:

Os estudantes pesquisaram na Internet sobre essa temática, encontrando algumas informações relevantes no Diário Oficial do Município de Guarujá. Em seguida, pesquisaram por meio de ítems e palavras-chaves, aprofundando-se no tema. Abordaram a Lei sobre a proteção dos animais e se motivaram a visitar o local onde os animais são levados para adoção, quando abandonados por seus donos.

Etapa 2:

Unidade de Registro: Promoveram um roteiro para entrevistar a veterinária do

Bem Estar Animal, onde se combinou com as famílias para a visita. Em seguida, confeccionaram cartazes sobre o tema e, após a efetivação da entrevista, um dos estudantes fez um relato sobre a visita por meio de fotos e impressões que teve do local.

A partir do levantamento desse quantitativo de animais, viram o quanto é assustador o número de animais que são abandonados, principalmente na região de Vicente de Carvalho (local onde fica a escola). Criaram então um panfleto de sensibilização para que as pessoas adotassem animais em suas casas.

Etapa 3: Unidade de Contexto: O grupo de pesquisa sobre essa temática apresentou por meio de um relato toda a experiência vivida nas atividades sobre o tema, com modelo de panfleto que foi entregue à população local...

Figura 11: Montagem de panfleto em aplicativo on-line



Fonte: elaborada pela pesquisadora; agrupamentos com projetos Set/21

Quadro 17: Abordagem temática: Excesso de Mato em Vias Públicas

Tema	Etapa 1
	Seleção do Material
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa: Internet: ➤ Vídeos e imagens sobre o tema relacionado à problemática do lixo (enchentes, danos à saúde), má utilização dos espaços públicos; ➤ Informações sobre serviços públicos para a população solicitar recolhimento de materiais que degradam o meio ambiente, bem como a retirada do mato em locais públicos; ➤ Fotos e vídeos no bairro sobre o problema, para possíveis discussões; ➤ Levantamento de Doenças (Dengue) ***Discussão do grupo;
	Etapa 2
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Confeção de cartazes elencando sobre o tema; ➤ Entrevista com moradores do bairro sobre a temática; ➤ Criação de mini-panfleto de utilidade pública sobre o tema com fotos sobre o bairro medianamente limpo.
Etapa 3	
	Apresentação para outras turmas da escola sobre o tema, com fotos, relatos sobre o bairro, bem como informações sobre Dengue e outras doenças.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Out/21)

Etapa 1:

Seleção do material:

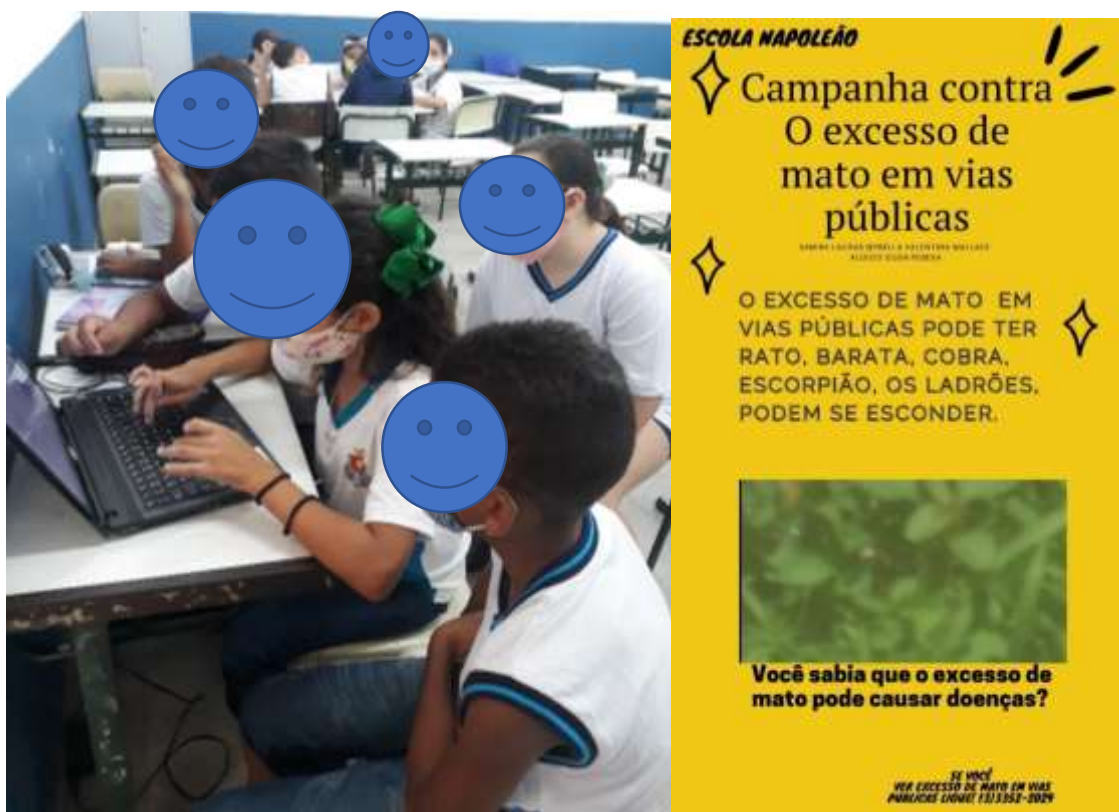
Os estudantes pesquisaram na Internet sobre essa temática, encontrando informações relevantes com imagens sobre a própria cidade de Guarujá. Em seguida, pesquisaram por modelos de panfletos para possíveis ideias sobre o tema, e construíram cartazes com abordagens relevantes ao assunto.

Etapa 2:

Unidade de Registro: Confeccionaram cartazes, entrevistaram moradores do bairro sobre o assunto com perguntas prévias sobre os problemas do bairro (relatos de surtos de dengue em algumas ruas e bairros). Nesse processo, o grupo construiu um modelo de panfleto de utilidade pública em aplicativo on-line.

Etapa 3: Unidade de Contexto: A turma apresentou para outros grupos da escola sobre o problema do excesso de mato em vias públicas, associando a questão não somente com a cidade de Guarujá.

Figura 12: Montagem de panfleto em aplicativo on-line



Fonte: elaborada pela pesquisadora; agrupamentos com projetos Set/21

Quadro 18: Abordagem temática: Lendas do Bairro

Tema	Etapa 1
------	---------

Lendas do Bairro	Seleção do Material
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa: Internet; ➤ Relatos sobre o tema com lendas relacionadas à Vicente de Carvalho; ➤ Depoimentos recolhidos de moradores antigos no bairro (lendas e causos);
	Etapa 2
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleção de uma lenda pelo grupo; ➤ Construção de uma Esquete (cena teatral) com relato de uma moradora muito antiga no bairro;
	Etapa 3
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura de um <i>quizz</i> para a platéia com brindes; ➤ Apresentação para outras turmas da escola sobre o tema, com proposta de uma cena com 10 minutos de duração para o público. 	

Fonte: Elaborada pela autora (Out / 21)

Etapa 1:

Seleção do material:

Os estudantes pesquisaram na Internet sobre essa temática, encontrando informações relevantes descritos históricos sobre lendas do Guarujá e em Vicente de Carvalho. Após discussões, resolveram conversar com pessoas moradoras do bairro e encontraram uma lenda chamada “O menino do poço”, resolvendo então criar uma Esquete Teatral pra o público.

Etapa 2:

Unidade de Registro: Construíram a história para a cena teatral com embasamento na lenda.

Etapa 3: Unidade de Contexto: Apresentaram para as turmas da escola e fizeram um *quizz* ao final, onde quem acertasse perguntas sobre a lenda, ganhavam pequenos prêmios.

Na imagem abaixo, vemos os estudantes na etapa da escrita de uma peça de teatro, baseada na lenda “A menina do poço” – contada por uma moradora do bairro local que

mora a mais de 50 anos no mesmo lugar, e diz ser um fato verídico muito antigo, pois foi contada pela sua bisavó.

Figura 13: Escrita – Peça teatral: Lendas do bairro



Fonte: elaborada pela pesquisadora; agrupamentos com projetos Set/21

7.6 Mediação de análise aos referenciais teóricos

As tratativas mediadas por cada tema e direcionadas pelos educandos denotou-se em uma desenvoltura positiva durante o percurso metodológico, ocasionando somativas no comportamento e na visão de mundo de todos os estudantes. Segundo Dewey (1979, p. 18)

Cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia da educação fundada numa filosofia de experiência.

Dentro dessa perspectiva, se faz necessário criar formas e práticas significativas que levem os estudantes a problematizar os desafios do meio em que vivem, levando

para o universo escolar um processo democrático de discussão que busquem pequenas soluções alinhadas ao saber sistematizado.

Em consonância à obra de Dewey – “Experiência e Educação”, analisamos seus descritos de décadas atrás, mas que traz à tona preceitos muito atuais sobre o aprendizado mediado pela experiência.

Em complementaridade ao exposto, Santos (2013) nos evidencia sobre a relevância das culturas locais que precisam se conectar com o saber sistematizado. Com isso, protótipos de ensino como a Pedagogia de Projetos mediados pela experiência vivida por uma turma de 4º ano dos anos iniciais, alinha os esquemas de aprendizagem do sujeito em seus diversos contextos.

É preciso reconectar saberes e vivificar meios de estimular o estudante em seus processos cognitivos em sala de aula, conduzidos por uma proposta interativa, dialógica e proximal por meio do discurso coletivo, bem como nos coloca Paro (2003, p. 124):

O que parece marcante no comportamento de muitos professores é sua incompetência pedagógica que não lhes permitem perceberem que o ensino pode, e deve, muito bem conviver com conversa, com divertimento, com alegria e que a obsessão pelo silêncio em classe como fim em si acaba reforçando uma cultura retrógrada e anti-humana que acredita que conversar, relacionar-se, seja socialmente reprovável, quando a função social da escola deveria ser precisamente cultivar isso, articulando as relações humanas dos jovens com a prática cultural de aprender.

Nos processos investigativos e ressignificantes do currículo escolar, o método com projetos vai ao encontro dessas interrelações, em proposições de interação das diversas linguagens e tomadas de decisões, que articula preceitos de uma educação progressiva, como nos coloca Dewey em sua obra supracitada. E todas essas questões e temáticas abordadas no processo de análise dessa pesquisa reverberam conceitos éticos fundamentais no protagonismo dos estudantes.

Em conformidade a esses preceitos, Morin (2002) nos referencia em sua obra sobre os preceitos da democracia e como ela é complexa diante da tríade **indivíduo/sociedade/espécie**.

Em seus descritos vai nos delineando uma era planetária que precisar viver e conviver bem, e a escola precisa incutir em seu processo pedagógico questões e valores éticos, essenciais para a convivência humana.

Dessa forma, analisamos nos entremeios do delineamento dessa pesquisa o

quanto os agrupamentos e as temáticas trouxeram à tona essas questões...

Parametrizando os descritos acima, elencamos categoricamente conclusões precisas sobre a desenvoltura dos estudantes, ao serem protagonistas de cada etapa desafiadora de se descobrir e redescobrir por meio da pesquisa, da utilização dos recursos tecnológicos, da interação entre os grupos mediada pelos protótipos de uma democracia coletiva, moldada por decisões conforme os caminhos que trilhavam, diante dos entraves e desafios na problematização de cada temática.

Os estudantes entregaram panfletos criados em aplicativo *on-line* (Canva) e fizeram uma mini campanha no bairro, elencando depoimentos dos moradores sobre a importância dos temas desenvolvidos na escola.

Toda a experiência vivida por meio de ações dinâmicas e proativas trouxeram a tona experiências motivadoras para cada estudante, que se desenvolveram a olhos vistos, de modo que as famílias sentiram e acompanharam essas mudanças positivas por parte dessas vivências.

Visitas ao Bem Estar Animal de Guarujá com entrevistas e dados estatísticos da temática vivida no contexto social, teatro, uso de ferramentas tecnológicas, discussões em grupo, descobertas sobre assuntos que eles desconheciam.

Todo esse processo motivou e envolveu cada um, pois a pedagogia de projetos é mediada por uma estrutura de estratégias que leva o estudante a correlacionar ações problematizadoras do meio em que vive, ao saber sistematizado em sala de aula, elencando desafios contextualizados, que via de regra, internalizam conceitos ao saber sistematizado conforme as suas vivências.

8 Grupo Focal

Ornamentamos essa pesquisa com base em esteios bibliográficos, além de estruturá-la com registros documentais (fotos, diário de bordo), e o PPP (Projeto Político-Pedagógico), que nos forneceu toda a amplitude de funcionamento e caracterização da escola, com espaços disponíveis, recursos materiais e pedagógicos, ênfase necessária na conceptualização dessa pesquisa.

Tivemos a aplicabilidade do método – Grupo Focal – com roteiros de perguntas semiestruturadas, que foram enviadas ao Comitê de Ética da Universidade e após o envio e o Aceite do Comitê (CAAEE _____) foi realizada uma prévia

consulta aos docentes, mediante quantitativo de participação, com seis professores dos anos iniciais e um moderador (Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino, em escola pública no Município de Guarujá), pela qual se estruturou toda a ornamentação dessa prática, fundamentada na bibliografia da Gatti (2005) – para com essas tratativas, que se dividiram em duas partes.

Diante do exposto, segundo Gatti (2005, p. 8)

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigação em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

Ao que nos reporta a autora, a técnica do grupo focal nos permite compreender em sua totalidade, a dimensão de ideias compartilhadas, pautadas nas correlações de construção da realidade exposta e a realidade que evidenciamos diante das projeções que se esperam para com a relevância do estudo a que se destina.

Nesses entremeios, a autora evidenciada propõe por meio desse método, uma investigação plausível que se reverbera na elucidação de ideias e reflexões ao grau de consenso individual e coletivo, mediante as pontuações e proposições de cada sujeito participante.

Nesse sentido, toda a amplitude dessa técnica em grupo, nos fornece subsídios significativos para a fundamentação dessa pesquisa.

Diante das proposições acima, trilhamos caminhos nas conceituações dessa pesquisa-intervenção, qualitativa e bibliográfica com parâmetros documentais do Projeto Político-Pedagógico da escola em análise, bem como, um diário de bordo com registros de acompanhamento do professor pesquisador da turma de 4º ano dos anos iniciais - público-alvo desta pesquisa.

Com as diretrizes do professor pesquisador, foi proposto um questionário semiestruturado direcionado por meio do Grupo Focal, mediante a referência bibliográfica supracitada, com a participação de seis professores do grupo docente mencionado acima, além do papel do moderador, tão fundamental nesse processo, como nos relaciona a autora da obra aqui referenciada.

A intencionalidade do convite à profissional da Secretaria Municipal de Educação (Psicopedagoga) ocorreu, pois a mesma já acompanha por alguns anos

em parceria com os educadores, todas as tratativas dos alunos com defasagens apresentadas na escola em que estamos direcionando a pesquisa.

Tendo em vista as especificidades acima mencionadas, a Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino de Guarujá trabalha em conjunto com a Psicóloga e outros psicopedagogos nessas tratativas, num processo de triagem com o intuito de análise de defasagens dos estudantes da Rede de Ensino de Guarujá.

Seu papel dentro do ambiente escolar, em parceria com a psicóloga, a equipe gestora da escola, docentes e as famílias, é fazer tratativas em parceria com os docentes, mediante relatório apresentado pelo professor, que se enuncia num processo de apontamento das defasagens apresentadas por alguns dos estudantes.

Entretanto, o convite não foi por esses entremeios, pois que, a turma de 4º ano dos anos iniciais, público alvo dessa pesquisa, possui alguns estudantes com esse formato de atendimento de anos anteriores, contudo, o professor pesquisador utilizou-se de alguns desses apontamentos, apenas como ponto de partida para reconhecimento desses registros.

Etapas iniciais:

1ª Parte:

Grupo de discussão sobre a temática de Projetos

- 1) Breve prévia da Apresentação do Projeto e co-apresentação dos docentes, além de exposição espontânea sobre a compreensão do conceito chave – “Projeto”;

- 2) Questionário com perguntas direcionadas sobre a essência da Pesquisa, mediadas para conceituar discussões precisas sobre a dinâmica desse trabalho.

Segue os quadros abaixo que dimensiona a estrutura do Grupo Focal

Quadro 19 – Roteiro Grupo Focal

<p>COMPOSIÇÃO – GRUPO FOCAL:</p> <p>Moderador (a):</p> <p>Psicopedagoga da Rede Municipal de Guarujá que atua em parceria com os professores no que se refere às defasagens apresentadas dos estudantes, sendo indicadas por meio de relatórios apresentados pelo educador.</p> <p>Professores:</p> <p>Dois professores dos 1º anos, 2 professores dos 2º anos e 2 professores dos 5º anos da Escola da Rede Municipal de Ensino em Guarujá – situada em Vicente de Carvalho.</p>	<p>Primeira Parte</p> <p>Fundamentação Geral:</p> <p>1) Moderador:</p> <p>Auto – apresentação e pede para que cada professor também se apresente.</p> <p>Pergunta Geral com exposição individual de cada educador:</p> <p>Quando você ouve falar em atuar com projetos, o que te vem à cabeça sobre esse assunto?</p>
--	---

Fonte: Produzida pela autora a partir da elaboração dos roteiros de análise Nov/21

8.1 Aspectos importantes sobre a seletiva dos profissionais

- Com relação ao três professores dos 1º anos e o docente do 2º ano, há uma preocupação essencial em se fundamentar discussões sobre a prática com a prática de projetos na concepção de Dewey, para que possa vir a despertar nos educadores, ações proativas de questionamentos e problematizações do contexto sócio-histórico dos estudantes, comprovando e levando-os a refletir

sobre a viabilidade de se direcionar a essência dessas práticas com crianças menores, onde acreditam que, por serem “crianças pequenas”, não se poderia dimensionar uma prática nos moldes como a Pedagogia de Projetos;

- Aos docentes dos 5º anos, levá-los a repensar as ações com projetos, sem projeções centralizadoras e com foco maior em avaliações externas, pois são “engolidos” com esse paradigma de treinar os estudantes com habilidades para aumentar o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola. Com isso, levar o conceito de reflexão de criar tratativas com o método de projetos pode vir a ter resultados positivos em qualquer instância de ações que a escola estiver “impostamente” comprometida.

8.2 Tabulação das respostas: Descritos Categórico-Narrativos

Professor A: “Projeto deve focar nos objetivos”;

Professor B: “É pensar em práticas que são produtivas”;

Professor C: “É trabalhoso, mas é positivo”;

Professor D: “Ações que marcam a vida dos alunos”;

Professor E: “Projeto é desenvolver habilidade dos alunos”;

Professor F: “Aprendizado com efeitos positivos”;

Seguimos então com um breve relato sobre essas respostas, onde para os educadores o termo Projeto denota-se um trabalho que exige uma rigorosidade metódica, que leva o estudante a ressignificar suas práticas em conjunto com os educadores.

Ações com projetos marcam vidas, desenvolvem o aluno em sua plenitude, evidenciando suas habilidades e promovendo efeitos positivos em sua formação, sendo então preparado criticamente para atuar na vida social pela qual ele faz parte.

8.3 Categorização da prévia sobre o tema com projetos

Quadro 20: Abertura Moderador

Abertura Moderador	Prévia inicial
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Neurociência ➤ Literatura ➤ Contexto de sala de aula mediado por práticas significativas 	O que é Projeto?

Fonte: Elaborada pela autora (Nov/21)

A moderadora iniciou sua fala descrevendo sua experiência sobre a ótica do trabalho com Projetos, evidenciando fatos vividos em sala de aula quando atuava como professora.

Dessa forma, a mesma relatou práticas com projetos, enaltecendo o método e suas relações de força por meio de conjecturas mais amplas nas práticas de ensino, elencando de forma assertiva sobre o envolvimento dos estudantes nessas ações, de forma que contribui enfaticamente para diminuir as defasagens dos educandos no que se refere à aprendizagem, além das contribuições na formação do sujeito crítico-humanizado em construção.

Nesse processo, a moderadora explicitou sobre a questão do perfil do professor pesquisador, que deve sempre procurar se atualizar, realizar cursos para estar à frente das necessidades dos estudantes. Os educadores foram pontuando essa necessidade, concordando sobre a ótica dessa visão de se atualizar, pois o mundo está sempre em movimento.

Após breve exposição, cada educador foi relatando sobre essa importância, como vemos no quadro abaixo...

Quadro 21: Discussão inicial – Grupo Focal

Moderador	Prévia inicial	Experiência
Professor	O que é Projeto?	

1º ano	É algo dinâmico, com aprendizagem que o aluno não esquece...	Trabalho com prática de Multiletramentos
1º ano	É movimento, é vida	Procuro criar ações que cativem os alunos
2º ano	Trazer à tona as vivências dos estudantes	Possibilitar ações que estimulem os estudantes
2º ano	Ressignificar o contexto de vida dos alunos	Trabalho com teatro e leitura interativa
5º ano	São ações significativas	É importante, mas é preciso dar conta dos conteúdos.
5º ano	Trazer o aluno para o contexto do conteúdo	Projetos e conteúdos são ações distintas; É trabalhoso direcionar Projetos, mas é gratificante

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Nov/21)

Quadro 22: Grupo Focal – 2ª Parte

<p>Segunda Parte:</p> <p>Questões discursivas:</p> <p>A) O que você considera como prática docente significativa?</p> <p>B) Você acredita que a prática docente pode contribuir para a formação dos estudantes? Justifique sua resposta.</p>
--

C) De acordo com sua experiência e vivência docente, você diria que utilizar uma metodologia a partir de projetos nos anos iniciais, é uma ação positiva? É uma ação que proporcionaria aos estudantes uma formação mais humanizada? Se sim ou se não, justifique sua resposta.

D) Vocês acreditam que contextualizar ações pedagógicas no currículo podem contribuir para uma formação crítica dos educandos? Por quê?

Fonte: Produzida pela autora a partir da elaboração dos roteiros de análise (Dez /2021)

8.4 Categorização das respostas finais

Quadro 23: Grupo Focal – Respostas finais

O que você considera como prática docente significativa?	Professor A	Contribui para o desenvolvimento educativo do estudante de forma crítica e autônoma.
	Professor B	Cria possibilidades mais amplas do currículo.
	Professor C	Nos faz criar estratégias para repensar e aprimorar nossas práticas.
	Professor D	Possibilita criar e ampliar as habilidades dos estudantes
	Professor E	É preciso pensar na formação do aluno como um todo.
	Professor F	Formar é direcionar conteúdos e pensar em projetos

<p>Você acredita que a prática docente pode contribuir para a formação dos estudantes? Justifique sua resposta</p>	Professor A	A prática docente contribui quando efetivamente se propõe a alinhar-se de forma significativa.
	Professor B	O Projeto é que irá fazer esse diferencial
	Professor C	O professor precisa sempre repensar isso.
	Professor D	Quando efetivamos ações com projetos, contribui de forma mais ampla.
	Professor E	A prática docente contribui sempre. Sem a prática, acaba-se a escola.
	Professor F	A escola é fundamental nessa parte. É onde eles se encontram e se descobrem.
<p>De acordo com sua experiência e vivência docente, você diria que utilizar uma metodologia a partir de projetos nos anos iniciais, é uma ação positiva? É uma ação que proporcionaria aos estudantes uma formação mais humanizada? Se sim ou</p>	Professor A	É uma ação positiva, pois sempre trabalhei com projetos e considero fundamental. Penso que formar humanamente é pensar no estudante como um todo. Mas precisa da participação da família.
	Professor B	Trabalhar com projeto ressignifica as vivências dos alunos e é positivo, mas são pequenos e precisam de diretrizes.
	Professor C	Sim é positivo, e os alunos desenvolvem as habilidades que já existem.

se não, justifique sua resposta.	Professor D	O trabalho com projetos faz a gente pesquisar mais e contribui de forma positiva sim.
	Professor E	O trabalho com projetos é dinâmico e trabalhoso, mas dá para fazer.
	Professor F	O trabalho com projetos pode ajudar...
Vocês acreditam que contextualizar ações pedagógicas no currículo podem contribuir para uma formação crítica dos educandos? Por quê? Se não, justifique sua resposta.	Professor A	Sim, pode contribuir, porque se aprende muitas coisas e amplia essa visão. Mas deve ter continuidade nos anos seguintes.
	Professor B	Acredito que sim, porque amplia os conhecimentos dos alunos.
	Professor C	Seria uma conexão de saberes, onde os assuntos estão interligados. O processo de interação nos grupos ajuda muito também.
	Professor D	A ampliação das vivências ajuda na construção de práticas com o método com projetos.
	Professor E	-----
	Professor F	-----

Fonte: Elaborada pela autora (Dez/21)

Ao elencarmos essas questões no grupo de discussões, subsidiamos conceitos fundamentais na categorização desses dados, porém iremos dimensionar esse último quadro, por meio de dialéticas discursivas sob a ótica da visão dos

educadores envolvidos, complementando e alinhando suas visões e conceitos no que se refere a essa pesquisa.

Iremos evidenciar colocações fundamentais, consubstanciadas ao universo da verdadeira essência da pesquisa acadêmica que é o “chão da sala de aula”, onde nos descobrimos e redescobrimos, e nos reinventamos a todo momento, em prol dos nossos estudantes, pois a ciência, como nos coloca Freire (2007) não é algo acabado, e nós também somos seres inacabados, buscando com isso, novos estímulos e respostas no interior das salas de aula, e nos modificamos mediante o ato de agir e refletir, aprimorando novos conceitos de mundo e de um novo parâmetro de sociedade, que se renova a cada momento...

Dentro dessa ótica, iniciamos o dimensionamento discursivo do último quadro dessa pesquisa. No que se refere a pergunta “O que você considera como prática docente significativa?” - O professor A respondeu que contribui para o desenvolvimento e a formação crítica dos estudantes, o que nos leva a pensar que a escola precisa se ressignificar por meio dessas ações significativas, que possam vir a reconceptualizar e dar novas ressignificações à proposta pedagógica da escola. Em complementaridade ao exposto, o professor B fala da amplitude do currículo, parametrizando novas possibilidades também do fazer pedagógico.

O professor C reitera esse contexto e dimensiona o aprimoramento das práticas moldadas por uma reestruturação de novas estratégias. O docente D visiona a ampliação das habilidades do estudante, e o professor E constitui a prática docente como forma de diretrizes para esse dimensionamento, centralizando a prática como unicidade, pois sem ela, segundo o educador, nada acontece. O professor F acentua o papel da escola como um todo nesse nesse processo, pois é onde os estudantes se encontram e se conectam por meio de novas descobertas, na atuação com projetos...

O que é notável em todas as respostas categorizadas nessa primeira questão, é a visão que se tem da atuação com projetos em preceitos moldados para a prática significativa, tendo como base um discurso pontual e efetivo sob a ótica dessa pesquisa.

Em segundo questionamento, propomos a seguinte reflexão: “De acordo com sua experiência e vivência docente, você diria que utilizar uma metodologia a partir de projetos nos anos iniciais, é uma ação positiva? É uma ação que

proporcionaria aos estudantes uma formação mais humanizada? Se sim ou se não, justifique sua resposta”.

O docente A se posicionou da seguinte forma: - “É uma ação positiva, pois sempre trabalhei com projetos e considero fundamental. Penso que formar humanamente é pensar no estudante como um todo. Mas precisa da participação da família”.

Dentro do contexto da resposta acima, trazemos à tona a missão da escola norteada pelo PPP, onde norteamos em um dos capítulos desse trabalho a importância desse documento, que deve ser construído e dimensionado por meio da prática de decisões coletivas, como também elevar o grau de importância das famílias na participação efetiva das ações da escola.

O professor B se posicionou dizendo: “Trabalhar com projeto ressignifica as vivências dos alunos e é positivo, mas são pequenos e precisam de diretrizes”.- Ao que nos é perceptível e foi elencado no decorrer desse trabalho, muitos educadores consideram a atuação discente em prol da Pedagogia de Projetos, muito além para estudantes pequenos, e por isso dimensionam ações com projetos dirigidas, o que não nos diz ser algo negativo, mas é preciso estruturar práticas com os estudantes que reforcem desde as bases iniciais de sua formação, tessituras de um comportamento autônomo e proativo.

O professor C ressalta: “Sim é positivo, e os alunos desenvolvem as habilidades que já existem”. Nesse sentido percebemos que o docente considera os conhecimentos prévios dos estudantes, e que há um despertar para novos conhecimentos, ao complementar sua fala com outros educadores nessa questão.

O professor D nos evidencia que – “O trabalho com projetos faz a gente pesquisar mais e contribui de forma positiva sim”. Nessa dimensão, o mesmo foi sucinto, e cita trabalhos ocorridos no período em que fui coordenadora pedagógica da instituição público-alvo desta pesquisa.

O professor E nos coloca – “O trabalho com projetos é dinâmico e trabalhoso, mas dá para fazer”. Em complementaridade à fala docente anterior, o mesmo reforça a questão do trabalho, mas reconhece a dinâmica positiva nas práticas mediadas pelos entremeios desta pesquisa, complementando sobre as diretrizes ocorridas com a turma em que foi realizado esse trabalho de pesquisa.

O professor F nos diz que – “O trabalho com projetos pode ajudar”. Suas

colocações a partir daí passam a ser mais reducionistas, talvez por inibição aos colegas que discutiram com mais ênfase no decorrer da aplicabilidade do grupo focal. Na terceira questão, tendo como base a seguinte pergunta: “Vocês acreditam que contextualizar ações pedagógicas no currículo podem contribuir para uma formação crítica dos educandos? Por quê? Se não, justifique sua resposta”.

Em resposta a esse questionamento, todos acreditam que sim, o currículo alinhado a prática docente pode vir a propor uma formação crítica dos estudantes, entretanto, os educadores E e F – apenas acenaram afirmativamente com a cabeça, porém não dialogaram sobre essa temática, e é nesse quesito que pensamos sobre a proeminência de preceitos formativos no interior das escolas. Se faz necessário pensar em campos de discussão sobre o currículo e seus reflexos no interior da sala de aula.

Nesse sentido, façamos uma crítica construtiva correlacionadas às reuniões pedagógicas que se pautam em recados que se reproduzem das Secretarias de Educação, e ou problemáticas da escola nos preceitos administrativos, que esvaziam a significância do pedagógico, bem como a real importância que se tem sob a ótica da formação docente atrelada ao aprimoramento das suas reflexões sobre a prática no “chão de sala de aula”.

O processo de discussão na dinâmica do Grupo Focal durou pouco mais de 1 hora, mediado também com uma prévia de mesa redonda em torno de 20 minutos, evidenciado na temática “Memórias” – onde os professores trouxeram à tona trabalhos com projetos direcionados em anos anteriores, quando a pesquisadora em questão esteve como Coordenadora Pedagógica da escola em análise.

Essa ação espontânea, não foi planejada, porém nos serviu de base para o aprofundamento dessas discussões. Diante do exposto, foram feitos registros com observações precisas por parte do professor pesquisador (gestos, expressões, entonação de voz etc), que consubstanciamos como elementos essenciais neste trabalho.

Outrossim, em prosseguimento a esta pesquisa, dimensionamos e elencamos trabalhos de pesquisa comprovadamente científica nos moldes da essência do trabalho com projetos, trazendo à tona, abordagens significativas nas prerrogativas do currículo estruturado por projetos de trabalho...

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se da dimensão fundamentada nos parâmetros de um currículo tradicional estruturado nos sistemas de ensino que não condiz com os preceitos formativos dos sujeitos que queremos desenvolver atualmente, conduzimos na essencialidade deste estudo qualitativo, bibliográfico e interventivo, uma pesquisa com diretrizes estabelecidas, objetivando desmistificar o senso comum pedagógico na proeminência da prática docente, baseando-se na corporificação de um currículo proximal mediado pela pedagogia de projetos, pensado e constituído nos entremeios da prática docente e consubstanciado na formação crítico-humanizada dos estudantes, projetando conjecturas entre o saber científico e o contexto sócio - histórico dos educandos.

Nesse sentido, a temática desta pesquisa nos permitiu vivenciar nos moldes da pedagogia de projetos o protagonismo de ações em uma turma de 32 estudantes de 4º ano dos anos iniciais.

Em paralelo às ações pedagógico-interventivas com os estudantes, nos direcionamos a investigação das práticas dos professores na escola público-alvo em instituição pública no Guarujá, percebendo então a necessidade de se viabilizar maiores reflexões sobre a abordagem da temática de projetos com o grupo docente, sendo necessário se pensar em um projeto de formação docente pedagógico-interventivo, num processo de internalização de prática reflexo-teórica, é o que se evidenciou perceptivelmente no transcorrer deste trabalho científico.

Em contrapartida, viabilizamos com os estudantes ações práticas nos moldes da pedagogia de projetos com temáticas de interesse abordadas pelos educandos na concepção desta pesquisa, demonstrando claramente nos agrupamentos interventivos o êxito, a motivação, o protagonismo e o interesse nas atividades propostas, conforme as etapas e desafios da turma.

A princípio, os movimentos que a pesquisadora direcionou para a inicialização da pesquisa com os estudantes, tendo em vista a viabilidade do projeto estruturado em sala de aula, foram incansáveis, pois estávamos em processo de pandemia, conforme citado no transcorrer desta pesquisa e havia um revezamento de frequência de

estudantes por conta do vírus – COVID-19 que ainda pairava ameaçadoramente as salas de aulas e o mundo, havendo então uma infrequência avassaladora.

Segundo Morin (2020, p. 22), os reflexos dessa Pandemia, “paralisou a vida econômica e social em 177 países e engendrou uma catástrofe sanitária cujo saldo nacional e mundial é sombrio e alarmante”.

Diante desta afirmação, o município de Guarujá-SP, onde se realizou a pesquisa, retomou as aulas presenciais em julho de 2021 por meio de revezamentos de turma, em escalas de 50%, retornando em 100% somente no dia 3 de novembro do mesmo ano.

Apesar de alguns impedimentos, o delineamento desta pesquisa foi realizado com excelência, tanto por parte dos estudantes, como em análises processuais na proeminência do Grupo Focal com os docentes, mediando nesses processos investigativos resultados de excelência, no sentido de obtermos sinalizações significativas por parte do exercício da docência, e que faremos apontamentos no intuito de redimensionar questões específicas logo adiante.

Durante a coleta de dados, verificou-se a correlação entre a atuação dos estudantes e o apontamento dos resultados, onde procedeu-se uma base documental – diário de bordo, fotos, registros de observação acompanhadas das ações interativas, fundamentadas sobre a mudança de comportamento dos alunos a cada etapa deste processo, tornando-os proativos e dinâmicos, aprendizes e aprendentes com projeções de interesse pela escola de forma consensual.

Segundo BARDIN (2009), a análise de conteúdo temática deve ter como ponto de partida uma organização, mediadas por três polos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

No contexto dessa tríade, após a realização do grupo focal com os docentes, tendo como mediadora a psicopedagoga da rede municipal de Guarujá, verificamos que os educadores compreendem a magnitude do trabalho com projetos, mas acenam para a ideia de um papel centralizador nas diretrizes com os estudantes, por serem crianças e não “terem autonomia e maturidade” suficientes para serem protagonistas nos moldes da pedagogia de projetos.

Em análise a essas afirmações, ao parafrasearmos Paro (2014, p. 29) , o autor nos direciona a reflexões sobre a pretensão do educador em ensinar alguma disciplina, pois este por sua vez considera que basta ser dotado de conhecimentos para que o

aluno aprenda, pois se conclui ser suficiente, e bem sabemos que não se pode caminhar nessa linha de pensamento.

Outra abordagem considerada instigante por parte desta pesquisa, evidenciou-se que projeto e currículo são diretrizes distintas, pois segundo os educadores, currículo é algo que vem de fora e precisa ser seguido, mas a temática “projeto” é um algo mais, elaborado pelo professor.

Nesse sentido questionam: como dar conta de tudo isso? E acenam para apoios e parcerias entre equipe gestora e comunidade, caso contrário, nada acontece...

É fato que todo e qualquer projeto precisa ser dimensionado com parcerias mas não se conduz esses preceitos em sua efetividade pensando-os de forma isolada. Atentando-se a essas questões, pensamos na necessidade de se criar um produto final para essa pesquisa estruturada na seguinte temática: “A intervenção pedagógica como prática significativa na pedagogia de projetos: A formação docente na perspectiva do fazer ontológico-reverso”.

O que se pretende nesse projeto é propor por meio de dez encontros formativos ações reflexo-teóricas mediadas por intervenções dos planos de trabalho realizadas pelos próprios educadores, evidenciando como base a obra de Hernández (1998), fazendo correlações com breves relatos sobre a dialética discursiva no processo de formação evidenciado na escola Pompeu Fabra em Barcelona.

Ao propor o método de projetos, a ideia é promover esses encontros com diretrizes de agrupamentos, onde os educadores serão direcionados por temáticas de interesse pautadas na lectoescrita, com preceitos focados na transposição das disciplinas.

O processo é proposto de forma a levar o educador a refletir de forma coletiva e individual sobre suas ações moldadas na dialética reflexo-teórica, e quais intervenções ele fará durante as etapas dos encontros.

É realmente considerável pensarmos em ações que levem o educador a se rever como autor de suas práticas, pois evidenciamos no decorrer desta pesquisa questões cruciais de um currículo estático e de ordem tecnicista, levando os docentes a serem executores de materiais didáticos prontos, sem refletir sobre a essencialidade de suas práticas.

Ora vejam, se os agentes do processo educativo não podem ser vistos como intelectuais transformadores, como nos coloca Giroux (1997), como propor práticas

significativas no chão da sala de aula, que elevem os estudantes a protagonismos onde o próprio educador também não o é? Sabemos da proeminência de um longo caminho que temos pela frente, num processo de recondução de um sistema educacional, onde não se busca a racionalidade política de uma transformação radical na sociedade. Não, não é isso que buscamos!

Como também não queremos reforçar elementos subjetivos de uma pedagogia do aprender a aprender, onde o fazer pela experiência venha proposto com elementos visionários e ao mesmo tempo subjetivos de ordem neoliberalista, com o intuito de adaptar os sujeitos a uma constituição mercantilista e servil, reforçando ideologias que se revestem sobre a ótica ontológica do ser humano.

O que pretendemos demonstrar a todo momento e via de regra, trazer elementos reflexivos no teor da essencialidade de uma pedagogia crítico-humanizada, é que, desde os primórdios da história humana nos conduzimos a preceitos evolucionistas por meio da ação e reconstrução do pensamento.

Nesse sentido, essa concepção da pedagogia do aprender, do ensino contextualizado, das problematizações e desafios do cotidiano, só nos levam a pensar na autonomia e proatividade que temos que ter perante a vida.

Portanto, esta pesquisa não se denota em seguir preceitos teóricos sem refletir sobre essas concepções, sendo considerável afirmar que o modelo de escola que temos hoje, infelizmente não transpassa as abordagens reflexivas que coadunam sobre elementos fundamentados em novas ordens sociais, pois que, cada vez mais os aspectos teóricos somam-se a outras conjecturas teóricas, ultrapassando verticalmente as ideias e perspectivas que se possa ter, mediante o modelo de ensino que almejamos, porém, o currículo, os sujeitos, as normativas e estruturas de quadriculamento, continuam lá, estáticas, no mesmo lugar. Por quê?

O que temos de fato é um sistema de ensino desconexo de um modelo social, que não valoriza os grupos e culturas locais mediante as concepções hegemônicas que Santos (2002) nos coloca. Segundo o autor, é preciso transpor essas rupturas por meio dos conceitos contra-hegemônicos, para que se possa fortalecer os grupos dos subalternos, dos controlados.

Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, bem como todas as vivências ocorridas no processo de construção deste trabalho, sabemos que muitas

questões a serem descobertas ainda estão por vir. A única certeza que temos, é que os educadores não devem desistir.

Nesse sentido, formar, intervir, se reconstruir, transformando suas práticas em sala de aula, nos levará a novas concepções pedagógicas necessárias para uma transformação interno-interventiva num efeito ontológico-reverso que queremos. Com isso, criamos um projeto de formação pedagógico-interventiva que irá contribuir para um ponto de partida, é o que queremos.

10 PROJETO DE INTERVENÇÃO



**P
r
o
j
e
t
o**



De Intervenção

**A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA
SIGNIFICATIVA NA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA
DO FAZER ONTOLÓGICO REVERSO**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CRISTINA ALMEIDA DA SILVA

**A intervenção pedagógica como prática significativa na
pedagogia de projetos: A formação docente na perspectiva do
fazer ontológico reverso.**

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação composta pelos examinadores Profa. Dra Tathianni Cristini, Prof. Dr Michel Costa e Profa Dra Maria do Carmo.

Orientação: Profa. Dra. Mariangela Camba

**SANTOS
2022**

RESUMO

Em consonância com a aplicabilidade da pesquisa direcionada no município de Guarujá em Vicente de Carvalho, conforme a temática – “ A prática docente com base na pedagogia de projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada” – este projeto foi criado, pois, ao pensarmos os sistemas de ensino mediado por práticas significativas, nos deparamos com a essencialidade do fazer pedagógico formulado por uma estrutura condizente com as reais necessidades dos educandos e de formação do sujeito aprendiz, na busca de um modelo de sociedade mais justa e equitativa, pela qual já se desponta no “chão da sala de aula” - ação comprovada com êxito no teor deste processo investigativo, consolidado nas fundamentações desta pesquisa. Em contrapartida, a pesquisa também demonstrou que o universo da atuação docente ainda se conduz a práticas desconexas de um modelo de currículo fragmentado, que não traduz as necessidades formativas do sujeito para com o modelo de sociedade vigente, servindo como apropriação técnica conteudista por grande parte dos educadores, no viés de uma prática docente reprodutora. Mediante os fatos, é nesse teor que pensamos em um projeto pedagógico-interventivo com os docentes, nos moldes da pedagogia de projetos como produto final desta pesquisa. Em face aos reflexos discursivos dessas questões, elaboramos este projeto com dez encontros formativos, dimensionados nos preceitos ontológico-reversos, tendo a prática docente por excelência moldada por conjecturas teórico-práticas dos planos de trabalho dos professores, que irá transpor as disciplinas por meio de temáticas mediadas por agrupamentos, com foco na lectoescrita e outras ramificações disciplinares. Aos aportes teóricos, iremos trilhar elementos processuais na essencialidade da obra de Hernández (1998) e autores como Freire (1989,2007), Saviani (2002,2008), Morin (2002), Paro (2014), Emília Ferreiro (2000), Dewey (1979) e outros. Por conseguinte, propomos ao final, a continuidade deste produto na rede de Guarujá, com ideais formativos na condução de docentes que levem para a sua essência processos teórico-reflexivos intrínsecos à sua prática.

Palavras – chaves: intervenção; formação; prática docente; ontológico-reverso.

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planificação pedagógico-interventiva.....	254
Quadro 2 – Temáticas Agrupamentos Docentes.....	255
Quadro 3 - Linguagem Alfabética Sócio Histórica.....	257
Quadro 4 - Linguagem Crítico-construtiva.....	257
Quadro 5 – Linguagem Artístico-Matemática.....	258

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fluxograma de autores.....	242
Figura 2- Processo do conhecimento: baseado na obra Escola e Democracia – Saviani (2008)	252

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Encontros Formativos.....	259
--------------------------------------	-----

LISTA DE SIGLAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	257
1 INTRODUÇÃO.....	258
1.1 A mediação teórica no processo interventivo docente.....	262
2 JUSTIFICATIVA.....	265
3 OBJETIVOS.....	271
3.1 Objetivo Geral.....	271
3.2 Objetivos Específicos.....	271
4 PROCEDIMENTOS.....	272
4.1 Encontros formativos docentes.....	272
4.2. Desenvolvimento dos agrupamentos docentes.....	277
5. FORMATAÇÃO DOS ENCONTROS.....	280
5.1 Ações Práticas.....	282
5.2 Relatos de Experiência interventivos.....	282
6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERVENTIVA CONTÍNUA.....	283
REFERÊNCIAS.....	284

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

“Todos grandes avanços da Ciência nasceram de uma nova audácia da imaginação”. – Dewey, John.

Iniciamos os processos discursivos deste projeto pedagógico-interventivo com a frase de um grande educador progressista, Dewey (1859-1952), precursor da pedagogia de projetos, que em conjunto com seu discípulo Kilpatrick (1871-1965) – nos possibilitou o alinhamento discursivo de grandes teóricos na fundamentação da pesquisa - “ A prática docente com base na pedagogia de projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada”. A partir desses dois grandes filósofos educadores, delineamos um trabalho em escola pública no município de Guarujá, objetivando desnudar a proeminência de um currículo que ainda se constitui numa concepção hegemônica neoliberal, subjetivando preceitos de uma prática docente nos moldes técnico-práticos, que se evidencia na formação de sujeitos que apenas se enquadram no modelo social vigente.

Dentro dessa linha de reflexão, propomos nesta pesquisa, abordagens interventivas do método com projetos realizado com uma turma de 32 estudantes do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental I, ressignificando a visão de mundo de cada participante, mediante a correlação do saber sistematizado ao contexto social da turma em análise, passando a desenvolver nos sujeitos público-alvo desta pesquisa comportamentos dinâmicos e proativos.

Em contrapartida, durante o processo investigativo com parte do grupo docente, era notável a necessidade de pontuar a prática de projetos de modo a vincular-se aos pressupostos de um currículo proximal, objetivando a necessidade de maiores aprofundamentos discursivos sobre a temática entre currículo e projeto, acentuando-se reflexões sobre escola x formação x prática docente. Nesse sentido, promover um produto final como resultado desta pesquisa, cuja temática elucida-se “A intervenção pedagógica como prática significativa na pedagogia de projetos: A formação docente na perspectiva do fazer ontológico reverso” – irá contribuir veementemente no panorama educacional de uma escola que idealizamos, e que aos poucos irá se concretizar. É o que acreditamos!

INTRODUÇÃO

“Serão os professores aqueles que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a”.

Stenhouse

Em cenário observável e vivido no sistema educacional brasileiro mediante as estruturas curriculares propostas em padrões não mais aceitáveis para com o modelo de sociedade que se deseja formar, elucidou-se este trabalho de pesquisa nos moldes da pedagogia de projetos direcionada em escola pública no Guarujá, nos levando a uma fundamentação científica comprovadamente exitosa na formação crítico-humanizada dos educandos dos anos iniciais, público-alvo desta pesquisa.

Em contrapartida, o processo de intervenção com os estudantes, levou-nos a apreender as deficiências da prática docente alinhada a fatores de ordem formativa, viabilizada por normativas que não atendem às necessidades reais dos professores, pois quando falamos em formação, é inegável pensar em modelos que coloquem os educadores na posição de receptores de ideias, pois o próprio currículo já se molda nesses preceitos, por meio de materiais pedagógicos prontos, onde os educadores devem apenas replicar.

Nesse sentido, as deficiências apresentadas na ação docente, corroborou para a construção desse projeto pedagógico-interventivo, que evidencia o professor como construtor proativo de suas ações, é o que pretendemos propor nesse projeto de intervenção viabilizado pela prática docente.

Contudo, sabemos da necessidade em se aplicar de forma contínua estruturas curriculares que promova mudanças emergentes, não somente no viés de uma sala

de aula em determinada instituição escolar, pois a pesquisa em si, bem como sua efetividade prática, delineou-se em espaços definidos a um grupo específico de sujeitos e ações, com diretrizes amplas que se atingiu, mas que precisa ser direcionada para outros espaços de ensino, de forma a reverter essa proposta de currículo que condiciona e massifica os espaços escolares por meio da própria atuação docente, conforme abordamos no andamento deste trabalho

É notória então, a necessidade de se propiciar uma conexão da prática docente no viés da pedagogia de projetos, sob o cerne de se internalizar uma concepção ontológica contextualizada nos preceitos formativos do educador, passando a reverter esse sistema que está posto, com uma metafísica transcendente a sua prática, com vistas a esse quadro educacional que precisa ser reformulado.

A esse respeito, se faz necessário que os docentes possam refletir coletivamente sobre suas condutas e práticas, passando a questionar e a intervir em suas ações educativas, mediante a percepção das problemáticas apresentadas entre seus grupos, levando a internalizar processualmente conceitos de análises internas, trazendo-as para o seu campo de atuação.

Percebe-se então que, no contexto das ações pedagógico-interventivas e reflexo-teóricas, conceituar-se-á por meio do efeito reverso, a recondução necessária sob a ótica de projetos, alinhando questões do cotidiano escolar em que os docentes estão envolvidos, aos seus planos de trabalho pedagógicos.

Tendo em vista essa predisposição, a essencialidade desse projeto de intervenção pedagógica no viés epistemológico da prática docente, desponta-se num horizonte proeminente para a condução de ações fundamentadas, para que se possa ampliar esse modelo de currículo presente nos sistemas de ensino, referenciando-o como ponto de partida, e ao mesmo tempo, conduzindo-o para com o modelo de sujeito que se deseja formar, condutores de um novo fazer histórico humanizado.

Segundo Paro (2014, p. 22):

O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação e exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando. Por isso, em lugar de levar em conta os três elementos do processo (educador, educando e conteúdo) e suas mútuas relações, para procurar organizá-los e criar as opções metodológicas de cada situação, o que se faz é concentrar as atenções apenas no conteúdo.

Em conformidade as colocações acima, reconceptualizar essas relações de poder conduzidas por conteúdos “prontos” que anulam os sujeitos do processo, nos revela a essencialidade de repensar a aplicabilidade desses materiais pedagógicos dispostos em cada sala de aula, de tal modo que é preciso vivificar os planos de trabalho dos educadores, fio condutor de suas práticas, caso contrário, a prática docente sempre acabará refletindo essa “nulidade” formativa humana.

Diante de tais reflexões, o educador passa a ser considerado um executor de ações, sendo na maioria das vezes o repetidor de conceitos conteudistas na formação de sujeitos, tal qual também se repete em seu contexto social, reproduzindo o que se recebe ao estudante, tornando-o um modelo não produtor de novas histórias ou recondutor de novos conceitos, mas sim um produto desse modelo social que condiciona e fortalece as normas subjetivas, indiscutíveis e intocáveis a priori, na forma de ser e viver de cada sujeito em sociedade, como também do próprio educador...

Esses apontamentos evidenciam-se a todo momento durante a consolidação desta pesquisa, onde vemos a necessidade de buscar formas de equiparar a prática docente ao fazer crítico-humanizado atrelado à elementos estruturais, nos levando a pensar conceptualmente num projeto de intervenção pedagógica consubstanciado aos preceitos práticos e ontológicos inerentes ao professor.

A respeito das falas apresentadas, o que pretendemos é constituir diretrizes pautadas em dez encontros formativos docentes, inicialmente na instituição em que se realizou a pesquisa no município de Guarujá, em Vicente de Carvalho, podendo vigorar em outros espaços educativos da rede.

Esses encontros serão formados por educadores dos anos iniciais em áreas de interesse específicas da atuação docente em sentido reverso, visto que, delineamos ações pontuais aos estudantes com a pedagogia de projetos no decorrer desta pesquisa, sendo agora pontualmente estruturado um produto final no contexto de um projeto interventivo, porém, focado na própria prática docente, para que tenhamos num futuro bem próximo, ações como esta nos anos iniciais, tendo em vista as limitações sobre o levantamento da literatura deste trabalho acadêmico, demonstrando enfaticamente a fragilidade de materiais de pesquisa correlacionadas as diretrizes da pedagogia de projetos no ensino fundamental I.

E, por meio de transposições didático-teóricas, na perspectiva de se propor o fazer docente mais proativo e dinâmico, os espaços de reflexão e ação darão amplitude

a essa visão de currículo, tendo como ponto de referência, os planos de trabalho dos sujeitos do processo educativo.

A dinâmica dos encontros será conduzida inicialmente, com base na obra de Hernández (1998), - “A organização do currículo por projetos de trabalho”, fazendo explanações iniciais sobre as experiências vividas na Escola Pompeu Fabra, em Barcelona, com evidência maior no processo discursivo desses encontros, relacionados aos planos de trabalho dos professores com o autor supracitado. Em sua amplitude, não se trata apenas de mostrar técnicas teóricas como base para uma receita de elementos constitutivos sob a ótica do saber fazer docente, pois Hernández (1998, p. 15), ao parafrasear em sua obra autores como Stenhouse (1984) e Elliot (1990), nos leva a refletir, enfatizando que

[...] são os que ensinam e não os especialistas, as figuras centrais de toda atividade curricular, na medida em que são quem a levam à prática e sobre a qual deverão formular juízos baseados em seus conhecimentos e experiências, assim como nas exigências de cada situação na sala de aula ou no centro* em que se encontrem.

Com isso, a dialética da teoria como o aporte comunicável para a prática, dimensiona-se por singularidades próprias nos meios de atuar com projetos em sala de aula, levando-se em conta as especificidades de cada professor, grupo ou instituição, onde quer que estejamos, seja em Barcelona ou no Brasil.

O que queremos pontuar nesse processo reflexo-discursivo entre o fazer pedagógico e os elementos teóricos, é que se possa revelar uma inquietude movendo os educadores além do sentido da internalização reflexo-ativa de suas práticas, levando os professores a repensar suas atuações como atores de um projeto que irá se processar por meio de internalizações da sua própria prática, decodificadas coletivamente e alinhadas a outras fundamentações teóricas, que irão complementar os encontros conforme a abordagem dos planos que os docentes irão nos evidenciar, projetando-se a uma estrutura curricular que irá se desnudar, de acordo com as temáticas direcionadas.

Aos educadores, problematizar os desafios de suas vivências pedagógicas por meio da transposição didática dos planos de trabalho, criando espaços formativos de discussão teórica na forma de agrupamentos, em paralelo com as ações interventivas no ato educativo, pode vir a reestruturar o protagonismo docente.

E Freire (1989) nos coloca a predisposição de um errôneo distanciamento entre linguagem e realidade, tal qual nos reportamos ao plano de trabalho docente e a realidade pretendida desse contexto de projeto, que deve se conectar para o provimento de sentidos, para que o mundo em movimento se reconceptualize na arte da docência e na leitura de mundo, necessária para os aportes visionários de uma transformação, evidenciando os saberes científicos proximais.

Dessa forma, podemos trilhar conhecimentos atuais ou históricos, com novas visões do mundo docente, que irá reverter o próprio fazer do educador, trazendo novas concepções epistemológicas do que é - significado, para a coexistência do que pode vir a ser - significante.

E que possua efeito reverso num modelo de sociedade que ainda nos conduz, ambicionando-nos a reconduzir conceitos sob a ótica da prática docente, no âmbito das referências de normativas anteriores, preestabelecidas com processos formativos tecnicistas, mas que se propõe criar formas específicas do trabalho, buscando emergir-se pela proeminência de uma nova práxis docente.

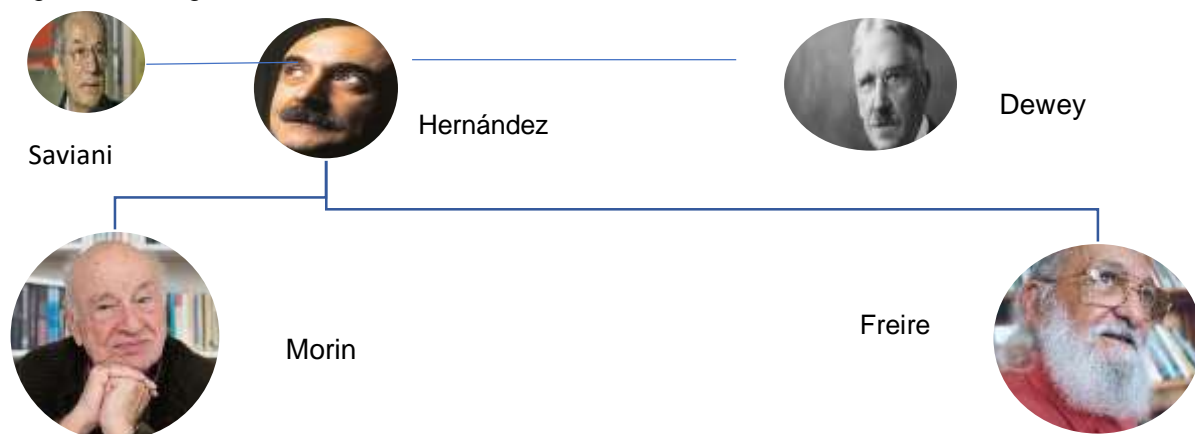
Com isso, no viés deste trabalho, propomos buscar ações correlacionadas por projetos dimensionados à visão de Dewey (1859-1952) e Kilpatrick (1871-1965), transpondo as práticas dos professores a condutas delineadas por agrupamentos docentes em dez encontros formativos, com preceitos epistemológicos da problematização do cotidiano da sala de aula, num modelo reverso ao que se propôs no trabalho com os estudantes nesta pesquisa, mas que vislumbra-se ao público-alvo dos educadores, objetivando ressignificar e contextualizar as salas de aula na internalização de conceitos reflexivos sob a ótica docente, de modo que irão se conduzir a novas visões dos efeitos reversos de suas práticas.

Ao conceituarmos esses efeitos reversos, pretendemos dinamizar as práticas não no sentido de limitar conceitos e métodos prontos, e sim de levar o educador a viabilizar as versões ontológicas que se têm de si mesmo para com o ato de ensinar, pensando o chão da sala de aula como fonte de ideias renováveis, mediadas por problematizações correlacionadas entre a ação e reflexão no alinhamento de educandos e educadores.

1.1 A mediação teórica no processo interventivo docente.

Aos aportes teóricos atrelados à fundamentação dos encontros, iremos nortear:

Figura 1: Fluxograma de autores



Elaborado pela pesquisadora Jun / 22

As fundamentações teóricas serão conduzidas de forma a alinhar o contexto pedagógico dos planos de trabalho dos professores, conforme os questionamentos abordados mediante os apontamentos do cotidiano de sala de aula. Inicialmente, temos Dewey como elemento fundamental nesse projeto de ação interventiva, pois a estrutura será direcionada na essencialidade da pedagogia de projetos, vivificada por agrupamentos dos professores, com pesquisa temática conforme a área de interesse dos educadores condizente com as problemáticas do cotidiano pedagógico.

Autores como Hernández (1998) irá nos dimensionar relatos de experiência breves com base na obra “Organização do Currículo por Projetos de Trabalho”, sem propor uma estrutura de técnica formativa, consolidando apenas as vivências ocasionadas na escola Pompeu Fabra, em que o autor direcionou em relação aos educadores por meio das discussões mediadas por projetos em sala de aula, pois a abordagem dessa formação pedagógico-interventiva, valida-se na condução dos professores como atores desse modelo de prática.

Apontamentos de Saviani (2008) serão mediados pela dialética interventiva - com os descritos de Marx, inter-relacionando os processos de construção e compreensão das ações pedagógicas, propondo-se a analisar os aspectos interventivos iniciais da visão sincrética e análise mediada para se chegar a síntese em relação aos planos de trabalho do educador.

Freire (1989/2007) norteará processos reflexivos da teoria com a prática em consonância com Morin (2002) que nos leva a compreender os aspectos do conhecimento pertinente atrelado à vinculação de sentidos, como também a ideologia moldada na dialética do erro e da ilusão, levando-nos a analisar esses aspectos de acordo com a prática docente.

JUSTIFICATIVA



2 JUSTIFICATIVA

A ideia em se prover um projeto pedagógico-interventivo, conduz à necessidade emergente de reconceptualizar a prática docente no viés de reverter internamente nos educadores, preceitos constitutivos da subjetividade na arte de ensinar, pois o ato pedagógico nos sistemas de ensino ainda é conduzido nos dias atuais na planificação “automática” de conteúdos, com ideais tecnicistas de condutas antidemocráticas, por não considerar a diversidade dos sujeitos que frequentam a escola nos processos de ensinar e aprender, vindo a refletir um modelo de sociedade desigual, reprodutora de conhecimentos providos de sujeitos moldados ao modelo social a que se destina.

Tais apontamentos se protagonizam na essência desta pesquisa, que comprovou por meio de um trabalho com abordagem na pedagogia de projetos baseado nas concepções de Dewey (1995), onde ele afirma que os aspectos da experiência relacionada ao aprendizado, deve se coadunar aos conceitos estudados em sala de aula, o que nos leva a crer que, a prática docente segue nessa mesma linha de pensamento.

E Kilpatrick (1918), que criou o método de projetos, sendo esse grande educador, um discípulo de Dewey, alinhou suas ideias nessa intermediação do fazer pela experiência, levando a essencialidade desta pesquisa, uma viabilidade exitosa com os estudantes movidos por ações exitosas, exploradas neste trabalho.

Apesar da proeminência dessas ações, abordamos durante a pesquisa as limitações para o levantamento de materiais sob a ótica do trabalho da pedagogia de projetos nos anos iniciais. Dessa forma, se faz necessário trilhar um projeto interventivo com educadores, para que possam ser condutores de ações como essa...

Dando prosseguimento, é notório também que os grupos de discussão ocorridos durante a pesquisa com o público-alvo, demonstra consideravelmente o distanciamento de suas práticas na necessidade de um currículo proximal e proativo que seja contemplado no “chão da sala de aula”, sendo pertinente a criação desse projeto. Além dessa questão, elucidou-se por parte dos docentes, a fragmentação entre projeto x conteúdo, o que nos faz ver com mais clareza a seriedade da questão do currículo atrelado à prática.

Aos olhos dos educadores, a palavra currículo se equipara a algo distante, que vem de fora para seguir, e projeto, seria um “algo mais” nas ações em sala de aula. Com isso, teoria x prática na visão dos professores são atos isolados, onde a primeira fundamenta-se numa estrutura aplicada, predefinida, e que nem sempre é questionada, mas, quando criticada por parte dos educadores, se corrobora com fundamentações vazias, afirmando-se “eu não vou dar conta” – “é muita coisa” – “os alunos não compreendem esses conteúdos”.

E a segunda, protagoniza-se pela prática, ou seja, em algo criado pelo docente, que leva os estudantes a aprender e não vai ao encontro da conceptualização do currículo de forma a internalizá-lo em efeito reverso ao que essa estrutura de pensamento condicionada a ordem reprodutora social se revela.

Além das predisposições acima, constatamos a desenvoltura deste trabalho como prática pouco visível na concepção dos educadores, por terem estudantes dos anos iniciais e que, segundo os docentes, não proverem maturidade suficiente na elaboração de uma ação significativa como essa, tendo o professor um papel mais centralizador, o que nos leva a reafirmar que esse projeto pedagógico-interventivo se faz necessário, para que percebam a notável força contida em suas práticas, e possam apreender conceitos pontuados em percepções precisas, em relação a necessidade de intervir em suas próprias ações.

E por quê ontológico? Esse posicionamento propõe uma estrutura pensada na prática docente promovida pela visão existencial da vida. Ao que nos parece efetivamente, todos os processos formativos, que nos deparamos no decorrer da vida escolar dos professores em grande parte das Secretarias de Educação, são providos como forma de elencar informações pedagógico-teóricas aos educadores, e, os mesmos por sua vez, serem receptores dessas informações, para que possam promover posteriormente o processo de reflexão em suas ações, e “mudar” sua forma de ensinar.

Ora vejam, todo esse conceito de formação oferecida aos educadores, só nos leva a pensar que estão empreendendo simplesmente o que os professores já o fazem: “o processo de uma educação bancária”, e depositar informações no professor, não o fará repensar suas práticas.

E o que teremos nesses preceitos formativos organizados por secretarias, formatados por pequenos eventos? Informações de alto gabarito que têm muito a contribuir na formação docente, mas que se esvaziam diante de parâmetros limitados, sem uma ação interventiva fundamentada em elementos necessários para que se consubstancie uma proposta de currículo necessária para uma educação de qualidade.

Sendo assim, qual a conexão com a vivência sócio - histórica e experiencial da atuação do educador e da escola? Segundo Morin, (2002, p. 47) “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”.

Em complementaridade a isso, Morin nos leva a refletir que o conhecimento deve contextualizar o objeto para que seja pertinente, nos levando a questionar quem somos, de onde viemos e para onde vamos.

Nesse sentido, é preciso que o educador veja a essencialidade da sua prática de forma existencial, condicionada à nossa ação no mundo, pois se o ser humano é ativo e dinâmico como a própria sociedade, qual o sentido de receber conteúdos prontos para replicá-los em provas e avaliações finais, dividindo os saberes em bimestres?

E quando falamos em efeito reverso? Essa questão leva-nos a compreender que é preciso que o professor em sua conjuntura, se reconduza por meio da sua prática, a

força que se têm para oportunizar os educandos no processo de aprender, ao mesmo tempo que, a conduta democrática que se constatou nesta pesquisa no trabalho com os estudantes por meio da pedagogia de projetos, propõe rever os modos de pensar e atuar dos educadores na mesma estrutura em que consolidamos com os estudantes, revertendo as diretrizes do currículo que transpassa os espaços educativos, validando assim, uma nova condição social vigente.

Em síntese, é notória a necessidade de se construir um projeto de intervenção pedagógica com os educadores, para que levem a refletir e desvendar a essencialidade de suas práticas, deturpando limitações que carregam, devido ao fato de não haver espaços de discussão pontualmente significativas nas reuniões pedagógicas, ao passo que, cada vez mais, essas reuniões são apenas protagonistas de recados e assuntos administrativos.

É preciso evidenciar os efeitos subjetivos dessa neutralidade pedagógica, fruto da essência abordada em práticas reprodutoras, sem o uso da dialética em prol de suas ações, propondo dessa forma, a visão distanciada de um currículo que deveria ser proximal e proativo, mas que possui uma significância de um saber fazer “às cegas”, com elementos subjetivos considerados naturais, por não refletirem e apenas executar tarefas. Sobre esse assunto, o conhecimento não pode caminhar às cegas, e como Morin (2002, p. 19), nos expõe

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

Morin (2002) aponta saberes essenciais para com um modelo de educação não fragmentada e conectada de sentidos, e que vinte anos depois da magnífica contribuição desse autor, ainda nos remete a tentar reverter a condição que nos encontramos.

O autor vai nos referenciando sobre a teoria da informação em paralelo ao efeito do erro e da ilusão, mediante “ruídos e perturbações” que no viés da necessidade deste projeto pedagógico-interventivo, podemos chamar de um modelo de currículo que se

distancia cada vez mais do fazer pedagógico, porque não se “comunica” com a verdadeira essência interlocutora da prática docente, e o conhecimento ainda é fatalmente visto como o espelho das coisas do mundo externo. E não o é, pois, os erros intelectuais se coadunam com doutrinas e ideologias “não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos” (Morin, 2002, p. 22).

Visto por essa ótica, a essência desse projeto de intervenção será norteadada por encontros pedagógicos ocorridos semanalmente às segundas-feiras, ao final das aulas do período da tarde com duração de 50 minutos.

Essas reuniões serão temáticas, associando os planos de trabalhos aos desafios de repensá-los, mediante a aplicabilidade de agrupamentos de discussões e registros, levando os professores a intervir em suas práticas, por meio de teorizações atreladas ao exercício da docência.

Factualmente, o poder de mudança no panorama educacional vigente, pode viabilizar-se no contexto do próprio ato docente, sem dimensionar a ideia de que tudo deve estar nas mãos dos professores, o que não é o caso ao transcorrermos sob o viés de se criar esse projeto interventivo, visto que, não devemos nos ater a reducionismos vigentes para justificar resultados negativos de leitura e escrita de avaliações externas e demais dados, mediante levantamentos expostos no decorrer desta pesquisa.

O que não se mostra nas avaliações externas, gráficos insatisfatórios de índices de aprendizagem, vai mais além da ordem subjetiva, consideravelmente ideológica e natural, como bem colocamos no decorrer deste trabalho. Nesse contexto, pretendemos fazer um resgate de um poder pedagógico que o educador possui, pois, segundo Paro (2014, p. 37)

No poder em ato quem detém o poder produz a mudança de comportamento do outro, a partir da vontade do primeiro. Não basta, portanto, que haja algum resultado da ação do primeiro, é preciso que tal modificação esteja de acordo com a intenção ou com o interesse de quem detém o poder ao provocar tal comportamento. Se houve mudança de comportamento, mas sem atender à intenção ou ao interesse de quem o provocou, não se pode dizer que houve exercício do poder, mas o malogro na efetivação do poder.

Em complementaridade aos fatos, se faz necessário compreender esse poder potencial que o educador possui, de tal forma que o docente verbalize internamente com a sua prática e se comunique na coletividade do professorado de forma espontânea, intercalando essas relações de poder das suas práticas coletivas, e comunicando essa conduta ao discente de forma natural e intrínseca.

E finalizamos essas breves reflexões parafraseando Foucault, onde o autor afirma que “o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação” (Foucault, 2003, p. 175). Por conseguinte, o exercício da dialética desse projeto interventivo ontológico-reverso, irá projetar-se em exitosas conquistas...

OBJETIVO GERAL



3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Promover, em parceria com educadores, público-alvo dos anos iniciais do ensino fundamental I, encontros formativos com base nas relações interpessoais do fazer pedagógico-interventivo docente, de forma a internalizar o conceito de pesquisa reflexiva mediada por temáticas de interesse transdisciplinar, no viés de se pensar um currículo proximal nos moldes da pedagogia de projetos, promovendo reflexões sob a ótica das correlações entre teoria e prática dos planos de trabalho ontológico-reverso.

3.2 Objetivos Específicos

- Correlacionar os elementos teóricos e práticos da ação docente, levando-os a perceber e intervir no alinhamento da sua unicidade na implementação dos planos de trabalho, mediados pela transposição das disciplinas escolares;
- Estruturar individual e coletivamente temáticas dos planos de trabalho docente, com apontamentos interventivos por parte do educador sob a ótica da pedagogia de projetos;
- Mediar o processo da dialética docente, levando-os a verbalizar situações efetivas de suas práticas no viés das ações pedagógicas cotidianas, na transposição do currículo proximal à atuação ontológica do educador.

4 PROCEDIMENTOS

4.1 Encontros formativos docentes

Notoriamente, dez encontros com duração de 50 minutos será apenas o ponto de partida para atingir objetivos maiores. Entretanto, ao final dos encontros, será proposta uma ampliação dessas ações para outras escolas na rede municipal de Guarujá, e a continuidade desse projeto, que pode vir a ser formatado em nova estrutura piloto de reunião pedagógica, ocorrida nas instituições escolares.

Dentro dessa perspectiva, o que pretendemos posteriormente é criar também encontros semipresenciais, de modo que, atualmente temos na rede municipal de Guarujá, reuniões pedagógicas assíncronas todas as quartas-feiras.

Entretanto, a mesma se viabiliza com atividades temáticas a serem preenchidas pelos educadores, mediadas por vídeos e ou *slides* com questões, onde é perceptível que não há formação e sim informações conteudistas que se perdem ao serem enviadas.

Acreditamos que se faz necessário otimizar esses processos formativos, pautando-se no potencial do professor, conforme modelo de projeto vigente neste trabalho que se apresenta...

Em obra “Escola e Democracia” - Saviani (2008), discutida no decorrer desta pesquisa, abordamos reflexões pontuais que o autor supracitado nos denota sobre as teorias educacionais, evidenciando o papel da educação no viés marxista da luta de classes.

Em suma, o autor implementou críticas à educação tradicional, vista como revolucionária, conforme os interesses da burguesia, e a educação nova, que se reverberou como reacionária ao modelo tradicional, pois se anunciava como um modelo de educação para todos, mas era excludente.

Em discussões pontuais, Saviani (2008) nos traz apontamentos sobre uma das funções da escola, que é possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados, e propõe a teoria chamada histórico-crítica.

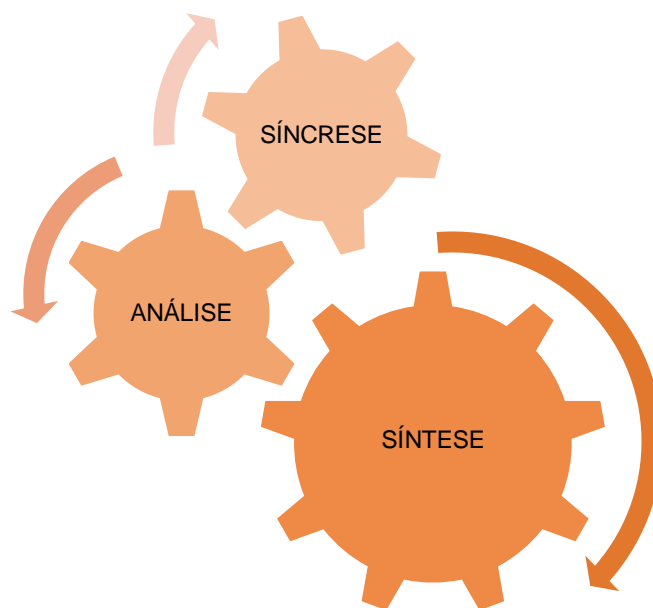
O autor em sua 3ª tese referente ao processo democrático, delineia uma crítica ao modelo de escola nos dias atuais, ou seja, quanto mais se falou ou se fala em democracia, menos ela ocorreu.

Ao que está posto, Saviani dimensiona o real papel de uma escola e ensino de qualidade e ao elencar sobre a pedagogia histórico-crítica para além da curvatura da vara, evidencia que um modelo educacional revolucionário não está nos moldes tradicionais e muito menos no contexto da escola nova, nos apontando em breves reflexões, as subjetividades na essência de uma escola para todos, que se apresenta nos trâmites da escola nova, mas não se constitui como democrática, pois não se viabiliza o acesso aos conteúdos em sua totalidade apontada.

Portanto, não se deve curvar nem para um lado – o modelo tradicional, nem para o outro – modelo escolanovista, propõe-se nesse sentido, pensar em uma teoria pedagógica que ultrapasse certas concepções.

Dessa forma, por meio do método de Marx (1818-1883), Saviani (2008) identifica três elementos conceituais para a construção do conhecimento, que se conduz ao entendimento processual na constituição cognitiva da aprendizagem, e elencamos essa abordagem também no teor da intencionalidade formativa do professor devido ao fato de sabermos como as práticas pedagógicas se reverberam nos dias atuais, com concepções prontas, portanto reducionistas, sem discutir ou pensar os fragmentos dessas ações, no intuito de torná-las parte intrínseca do educador, evidenciando suas construções e desconstruções a todo momento. Com isso, propomos essa concepção de tríade, na seguinte estrutura abaixo:

Figura 2: Processo do conhecimento: baseado na obra Escola e Democracia Saviani (2008)



Elaborada pela autora Jun / 22

Conforme exposto acima, Saviani (2008) nos referencia por meio das anotações de Marx, questões processuais para se chegar efetivamente ao conhecimento organizado, predispondo as etapas de como ele se desenvolve, demonstrando contextualmente desde os aspectos das informações que chegam, e como elas se concretizam nesse caminho.

Em nossa análise, a proposta que virá a seguir no infográfico é exatamente como as informações da construção do plano de trabalho do professor alinhado aos conceitos teóricos e elementos discursivos, podem vir a se constituir com o próprio educador, partindo também da Síncrise – visão confusa sobre “currículo x projeto x teoria x plano de trabalho”, partindo-se então para a “Análise” – mediação dos conceitos construídos nessa interação, bem como, a “Síntese” propriamente dita, efetivando-se uma compreensão mais ampla sobre essas questões.

Em continuidade aos processos discursivos ao projeto de intervenção, segue mais adiante uma planificação detalhada sobre os encontros. Em análise ao exposto, o infográfico nos mostra a interligação entre a obra de Hernández (1998), onde iremos abordar inicialmente como ocorreu o processo formativo na escola Pompeu Fabra, visto

que, os educadores discutiam seus planos de trabalho e montavam projetos em sala de aula com seus alunos no prospecto da pedagogia de projetos, mas com efetividade prática em sala de aula, de acordo com a obra referenciada.

Com relação a abordagem teórica de Hernández (1998), elucidaremos os processos da implementação desses conhecimentos por meio da visão sincrética – análise mediada e síntese, conforme relatamos nos descritos desse texto. A partir desses conceitos, os educadores farão essa ponte discursiva com as suas práticas.

O que se pretende na verdade, é sintetizar a essência discursiva entre os planos de trabalho dos professores e a dialética reflexiva de Hernández (1998), com abordagem à realidade específica dos desafios propostos aos professores de Guarujá, sem pensarmos em aplicabilidade vigente e imediata para com os estudantes, focando somente em práticas interativas com os próprios educadores.

Com isso, esse projeto de intervenção viabiliza-se nos moldes da pedagogia de projetos, onde os docentes irão fazer os agrupamentos por área de interesse, de acordo com a planificação que iremos anunciar conforme as temáticas em descritos posteriores.

Ao serem agrupados, os educadores irão denotar os desafios que enfrentam no cotidiano de sala de aula, discutir, buscar soluções mediadas pelas abordagens teóricas nos encontros, apontar as “falhas” – efeito reverso - de planos anteriores e intervir, construindo novos planos de trabalho, bem como, elaborar vídeos evidenciando possíveis resoluções dessas questões.

Os vídeos irão representar as ações pontuais dos planos elaborados em grupo, direcionando a representatividade dos elementos conceituais da sua própria prática, podendo ser construído livremente pelos grupos, com tópicos que considerarem necessários em relação às temáticas escolhidas.

Proposta planificada:

Quadro 1: Planificação pedagógico-interventiva



Fonte elaborada pela pesquisadora Jun / 22

De acordo com a explanação acima, pretende-se:

- Abordagem da obra de Hernández – Elementos discursivos com explicações dos pesquisador;
- Agrupamentos e Planos de Trabalho anteriores, com mediação da intervenção docente;
- Apontamentos das problemáticas – cotidiano;
- Divisão dos grupos com abordagem das temáticas – “Multiletramentos e Transdisciplinaridade” – Lectoescrita – “Linguagem Alfabética sócio – histórica;
- Linguagem crítico-construtiva; Linguagem Artístico-matemática;
- Ação sincrética ➡ Análise mediada ➡ Síntese teórico-prática;

- Outros autores: Morin (2002), Saviani (2008), Freire (1989,2007);

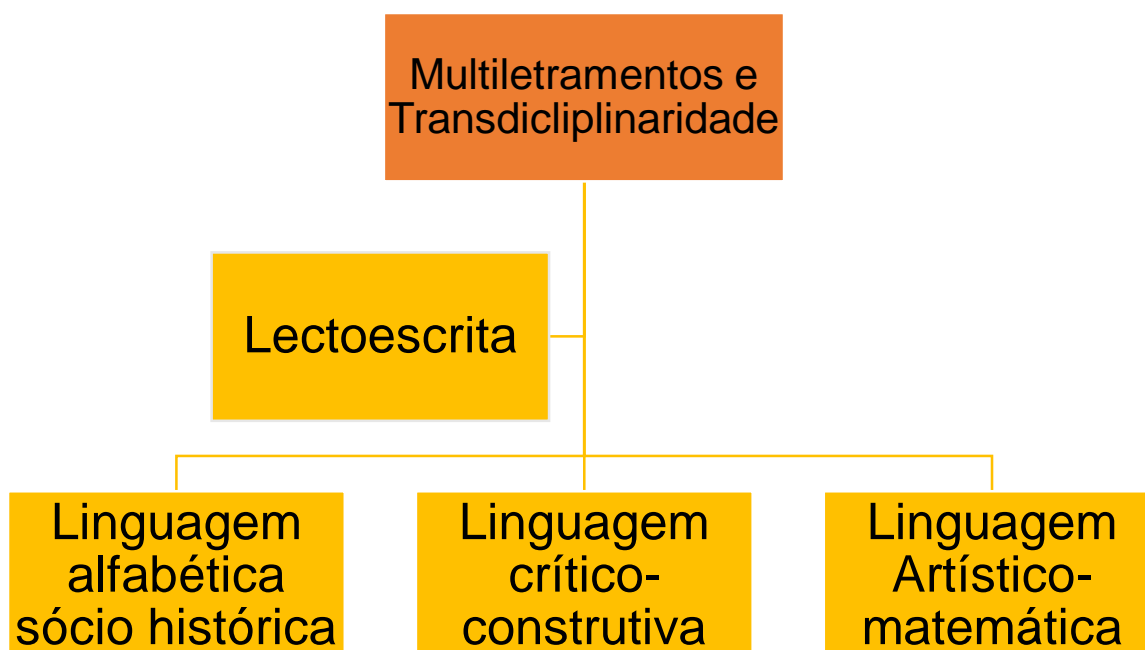
4.2 Desenvolvimento dos agrupamentos docentes

Com relação aos agrupamentos de acordo com as temáticas, faremos de forma a implementar temas amplos, para que os educadores percebam a transição do saber sistematizado em todas as disciplinas, para que esse conceito de fragmentação passe a ser nulo, levando esses elementos processuais para a reconceptualização de suas práticas.

Não podemos mais pensar as disciplinas atrelada à prática docente de forma ordenada, desconexa dos saberes amplos.

Nesse sentido, segue a planificação abaixo:

Quadro 2: Temáticas - Agrupamentos Docentes



De acordo com o eixo da temática inicial, propomos a Lectoescrita, termo criado por Ferreira (1999), que significa habilidade adquirida de leitura e escrita - interligada à transposição das disciplinas, corroborando com a ideia de Multiletramentos em todos os segmentos do ensino fundamental I, subdividindo-se em linguagem alfabética sócio histórica, linguagem crítico-constructiva e linguagem artístico-matemática.

Essas subdivisões propõem que o educador não pense em disciplinas isoladas conforme o modelo de currículo proposto, mas que promova em sua concepção a ideia de ações mais amplas, que podem transpassar esses conceitos, fazendo correlações necessárias aos conteúdos, conforme as suas vivências em sala de aula.

Na verdade, é primordial pensarmos essas questões, porque quando se propõe a ação de processos formativos, o educador dos anos iniciais irá subentender que, se ele leciona para o 1º ou 2º ano dos anos iniciais, logicamente, se sentirá participante de um grupo de alfabetização, porém não consideramos aceitável isolar conceitos, mas ampliar a visão de mundo em relação aos aspectos das diversas linguagens, pois a alfabetização é processual, e se reverbera em todos os segmentos, de acordo com os níveis de contexto linguístico e cenário propostos.

É preciso desconstituir a ideia de referencial de letras isoladas em práticas fragmentadas, propondo a vinculação real entre linguagem e realidade, como Freire (1989) nos evidencia.

E nesse vínculo entre linguagem e realidade é que se deve propor a fundamentação da leitura e escrita, compreendendo sua funcionalidade no mundo em conexão com a escola em todo e qualquer ambiente escolar. Para isso, é preciso desmistificar essa concepção teórico-prática na visão dos professores, para que compreendam a leitura e escrita funcional, a serviço da constituição do sujeito no mundo.

Nesse sentido, a temática 1 irá propor:

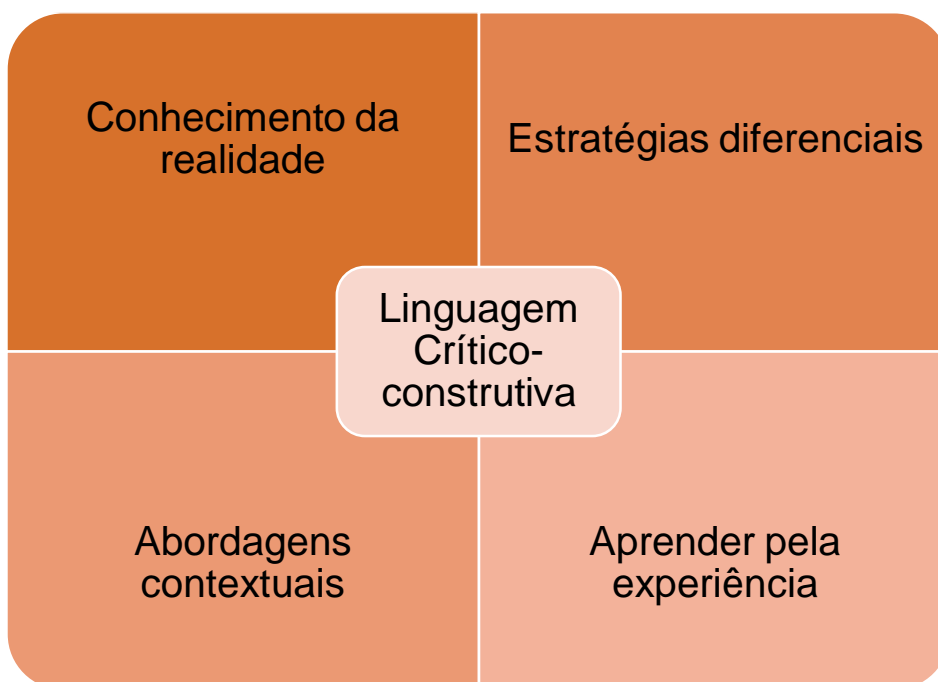
Quadro 3: Temática – Linguagem Alfabética sócio histórica



Elaborado pela pesquisadora Jun / 22

Temática 2:

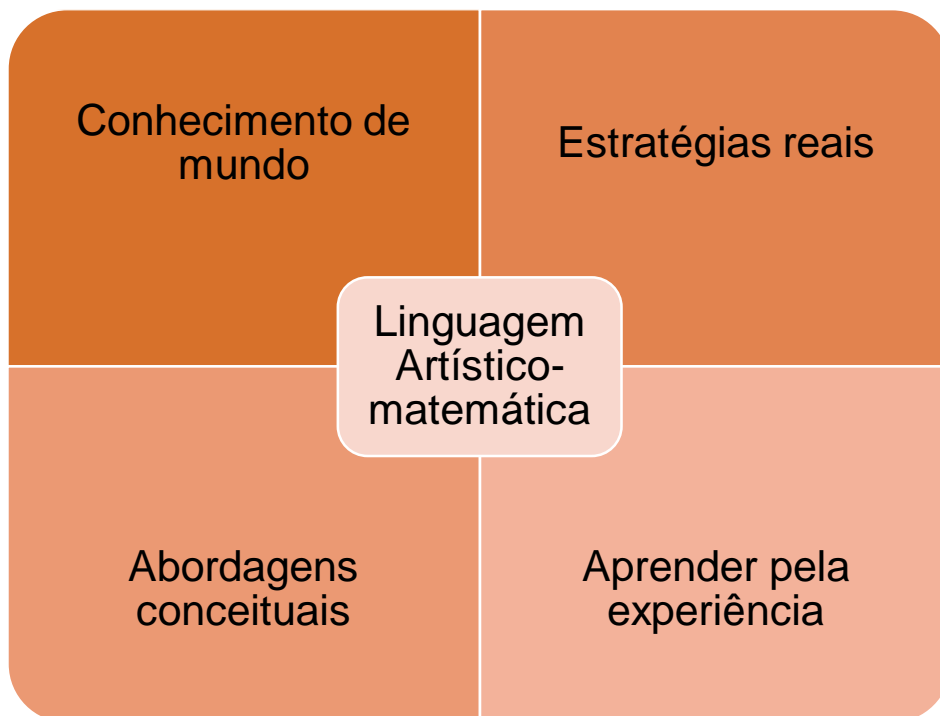
Quadro 4: Temática – Linguagem Crítico-constructiva



Elaborado pela pesquisadora Jun / 22

Temática 3:

Quadro 5: Temática – Linguagem Artístico-matemática



Elaborado pela pesquisadora Jun / 22

5 FORMATAÇÃO DOS ENCONTROS

O quadro abaixo nos revela toda a estrutura dos encontros que serão otimizados conforme as diretrizes teóricas, intrínsecas aos planos de trabalho docente. As intervenções irão ocorrer conforme a visão coletiva e individual dos educadores, com abordagens fundamentadas no processo das discussões.

Iremos iniciar esses encontros com levantamentos precisos dos maiores desafios do cotidiano pedagógico do professor. E todo o enfoque inicial irá basear-se na obra de Hernández (1998), partindo de breves relatos das discussões apresentadas em sua obra, para o alinhamento das discussões docentes da rede de Guarujá.

Tabela 1: Encontros Formativos

Encontros Formativos



A Intervenção Pedagógica como Prática Significativa na Pedagogia de Projetos: A formação docente na perspectiva do fazer ontológico reverso.

E1	Apontamentos dos maiores desafios do educador com relação às dificuldades dos estudantes. Breve exposição oral da obra - A organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Hernández (1998)
E2	Montagem em vídeo sobre as discussões do primeiro encontro (Quais os desafios enfrentados no meu cotidiano de sala de aula?
E3	Temáticas de Interesse - Agrupamentos e discussão das temáticas - O fazer pela experiência - Dewey (1938).
E4	Planos de Trabalhos anteriores- Intervenção feita pelos educadores nos grupos - Apontamentos reversos. O que promover conforme abordagem da minha temática? (Saviani, 2018). Visão sincrética- Análise Mediada- Síntese.
E5	Montagem de um Plano de Trabalho mediado pela visão da desfragmentação do Ensino (Morin, 2002)
E6	Apontamentos Interventivos dos Planos de Trabalho - Discussão coletiva na visão de Freire (1989/2007).
E7	Aplicabilidade em vídeo dos Planos de Trabalho
E8	Aplicabilidade em vídeo dos Planos de Trabalho
E9	A sala de aula como instrumento de verificação da Intervenção Docente
E10	Apresentação de uma das filmagens - Intervenção em sala de aula. O que preciso mudar?
	Proposta de Continuidade: Formação Síncrona como forma de complementar as ações desenvolvidas nos Encontros presenciais.

Elaborada pela pesquisadora Jun / 22

5.1 Ações Práticas

Será desenvolvida conforme a estrutura do quadro acima, onde as temáticas abordadas irão se constituir por descritores docentes, de acordo com as correlações discursivas e os apontamentos interventivos ocorridos nesse processo.

Os vídeos propostos também irão sofrer interferências recorrentes, mediante as exposições de ações pontuais mediadas pelos planos de trabalho, com fundamentação teórica conforme as discussões.

5.2 Relatos de Experiência Interventivos

Os relatos de experiência serão pontuados desde os primeiros encontros, voltados para a verbalização e a transcrição da fala, para possíveis intervenções fora dos encontros. Após as interferências no que se refere à transposição didática, os docentes irão incluir as construções dos relatos nos momentos das discussões, relacionando as intervenções feitas às fundamentações teóricas.

6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

O que se pretende ao final dessa formação é inicialmente propor a continuidade desse processo de forma ampliada na rede municipal de ensino de Guarujá. Parte-se da ideia de se constituir encontros de forma síncrona em cronograma ainda a ser pensado com o grupo público-alvo desse projeto interventivo. Em contrapartida, os educadores de outras instituições do município poderiam vir a participar efetivamente dos encontros presenciais conforme a estrutura inicial aqui apresentada.

Acreditamos que esse modelo de projeto pedagógico-interventivo, vai ao encontro das necessidades de se repensar as ações de sala de aula de um modo diferenciado, pois, assim como queremos educandos ativos e autônomos, se faz necessário repensar também a forma como os professores recebem informações de forma equivocada em suas formações, que sempre transcorre por meio de um modelo de formação bancária.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. Universidade de Passo Fundo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ELLIOT, J. **Lá investigación-acción en educación** . Madrid. Morata. 1990.

FERREIRO, Emília & Teberosky, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Poder e Análise das Organizações**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Fernando Hernández e Montserrat Ventura; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

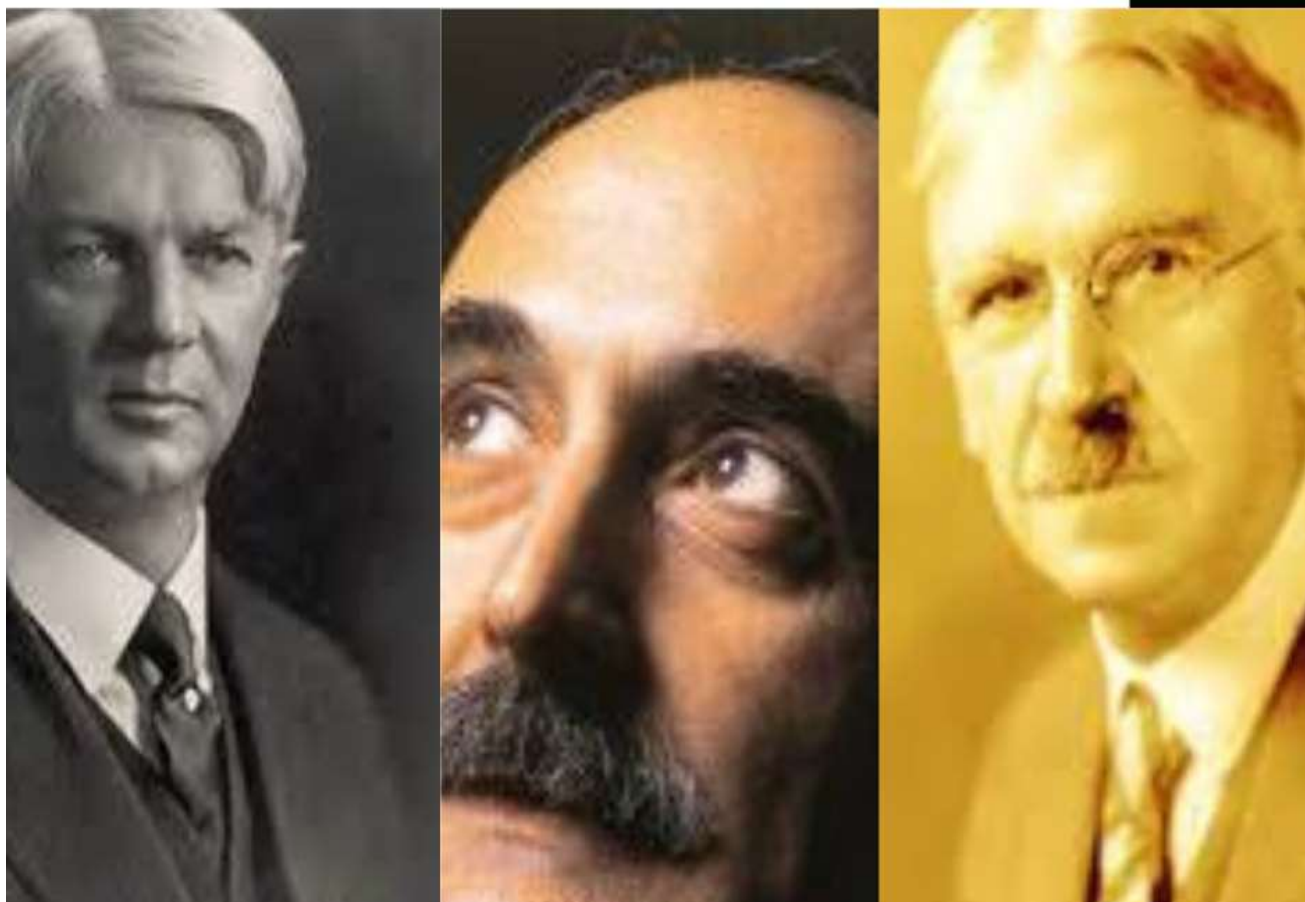
PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

STENHOUSE, L. **Lá investigación como base de la enseñanza**. Madrid. Morata 1986.

GILLARD, Derek. KILPATRICK, William. **O método do projeto.** O Uso do Ato Proposital no Processo Educativo. *Teachers College Record* da Columbia University , Vol. XIX, nº 4 (setembro de 1918). Reimpressão 11 ed. 1929.

"Educação é preparação da criança para uma civilização em mudança"
Kilpatrick



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AVAMEC. **Educação Conectada**. Disponível em: www.educacaoconectada.mec.gov.br/plataforma-avamec Acesso em: 20 dez. 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.

BARALDI, Sandro Adrián. **Dewey: natureza, cultura, educação e democracia**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-04112019-175609. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização**. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CANDIDO, Antonio. **Recortes**. 1 Ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: A era da informação – economia, sociedade e cultura**. Tradução de Roneide Venâncio Majer e Hussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2001.

FERREIRA, C. A. **Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 309-328, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**, 2010. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

GILLARD, Derek. KILPATRICK, William. **O método do projeto**. O Uso do Ato Proposital no Processo Educativo. *Teachers College Record* da Columbia University, Vol. XIX, nº 4 (setembro de 1918). Reimpressão 11 ed. 1929.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Cap. 9. Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOTARDE, Luís Fernando. **A filosofia da educação de William H. Kilpatrick**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.48.2020.tde-05122019-163448. Acesso em: 01 ago. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Fernando Hernández e Montserrat Ventura; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): **estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads> Acesso em > Out/21 INAF Estudos Especiais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.

INEP. Ministério da Educação: **Matriz de Referência de Análise e de Avaliação de Letramento Financeiro**. Acesso em> Out/21 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2021: matriz de referência de análise e de avaliação de letramento financeiro / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. ISBN 978-65-5801-034-0

KILPATRICK, W. **O Método de Projecto**. Viseu: Edições Pedagogo, 2006.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LOURENÇO, Tainá. **Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais**. Disponível em www.jornalusp.br/atualidades Acesso em Jan / 22.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: Lições do Coronavírus**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NUNES, Clarice. TEIXEIRA, Anísio. **Educação – Brasil – História**. Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010. SBN 978-85-7019-531-9.

PARO, Vitor. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Vera. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Processo investigativo estudantes: Temáticas dos agrupamentos

Questionário – Área de interesse Pesquisadores Mirins (4º ano)

1) Qual assunto que você mais gostou ou gosta de discutir em sala de aula?

2) Descreva como é a rua em que você vive:
Existe algo que você considera errado ou falta no lugar em que mora?

3) Qual a sua disciplina preferida? Por quê?

4) O que você acha de ser um pesquisador Mirim? Você gostaria de viver essa experiência?

5) Se você fosse escolher um assunto para pesquisar, qual seria?

6) Existe algum problema no seu bairro ou rua que você mora e gostaria de ajudar a resolver?

**Tente ilustrar uma ideia inicial de como você faria
para começar um tema para sua pesquisa:**

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com grupo focal

A composição da estrutura...

Primeira Sessão

Fundamentação Geral:

- 1- Moderador: Auto-apresentação e pede para que cada professor também se apresente.

- 2- Pergunta Geral com exposição individual de cada educador:
Quando você ouve falar em atuar com projetos, o que te vem à cabeça sobre esse assunto?

Segunda Sessão

Questões discursivas:

- A) O que você considera como prática docente significativa?

B) Você acredita que a prática docente pode contribuir para a formação dos estudantes? Justifique sua resposta.

C) De acordo com sua experiência e vivência docente, você diria que utilizar uma metodologia a partir de projetos nos anos iniciais, é uma ação positiva? É uma ação que proporcionaria aos estudantes uma formação mais humanizada? Se sim ou se não, justifique sua resposta.

D) Vocês acreditam que contextualizar ações pedagógicas no currículo podem contribuir para uma formação crítica dos educandos? Por quê?

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado professor(a), e responsável do aluno(a). Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**A Prática docente com base na Pedagogia de Projetos: Por uma formação discente crítico-humanizada**”, buscando investigar as concepções, intenções e práticas docentes relativas à pesquisa no 4º ano dos anos iniciais desta escola, procurando evidenciar ações versadas em práticas do cotidiano por meio da ação com projetos, alinhadas ao saber sistematizado, promovendo desta forma, maiores aproximações com a estrutura curricular da escola.

A intencionalidade baseia-se em criar temáticas da área de interesse dos estudantes, promovendo e estimulando desafios correlacionados às disciplinas, levando os educandos a se tornarem mais autônomos e proativos na busca pelo conhecimento, com ações mediadas pelo pesquisador. A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar da pesquisa feita através de uma entrevista semi – estruturada com os estudantes, público-alvo deste projeto, além do grupo focal que será realizado com os docentes, para ações mediadas na instituição, conforme os resultados obtidos. O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins do estudo. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos, caso necessário.
Telefones para contato: Cristina Almeida da Silva (13) 991463473
Email. cristinaalmeida1976a@gmail.com

DECLARAÇÃO

Eu, _____, declaro que fui esclarecido (a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista via questionário.

DATA:

__/__/__

Assinatura

Participante

.....

Assinatura do Pesquisador

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:.....

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de identidade nº: Sexo: () M () F

Data de nascimento:/...../.....

Endereço:.....nº

Complemento: Bairro:

Cidade: CEP:

Telefone:

II– DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa:

Pesquisador:

Documento de identidade nº:

Sexo:

Cargo/Função