

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Laurenice de Fátima Coutinho de Carvalho

PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: reflexões à luz da Psicologia
Histórico-Cultural

Paranaíba-MS

2017

Laurenice de Fátima Coutinho de Carvalho

PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: reflexões à luz da Psicologia
Histórico-Cultural

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Silvia Rosa Santana.

Paranaíba-MS

2017

C325p

Carvalho, Laurenice de Fátima Coutinho de

Pedagogia de projetos como proposta didática de ensino e de aprendizagem no programa mais educação: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural/ Laurenice de Fatima Coutinho de Carvalho. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

143f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Programa mais educação. I. Carvalho, Laurenice de Fátima Coutinho de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.3

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

LAURENICE DE FÁTIMA COUTINHO DE CARVALHO

PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: reflexões à luz da Psicologia Histórico Cultural.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 26 de agosto de 2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Profa. Dra. Doraéina Aparecida de Castro Araújo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

À Deus, Zoti, Gott, الله, Bor, Déu, 上帝, 신, Bog, Gud, Boh, Dios, Jumal, Jumala, Dieu, Duw, Θεός, אלוהים, भगवान, Isten, Dia, God, Dewa, Dio, 神, Dievs, Dievas, འཇམ་མཁའ་ལྷན་པོ་, Chúa, Tanrı, Bủh, 𑄠𑄢𑄩𑄨, Diyos, Mungu, Divinitate, Bóg, خدا, por sempre me conceder sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção para me amparar.

À minha família que soube entender a minha ausência nos momentos de estudo: Valdecir de Carvalho, Bianca Coutinho de Carvalho e minha neta Alice Coutinho Mariano pelo amor, apoio, confiança e motivação incondicional.

Aos amigos pelos encontros desmarcados.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a Maria Silvia Rosa Santana, pela dedicação, carinho, humildade, por ter aceitado meu trabalho e por acreditar em mim, o que representou uma oportunidade ímpar de crescimento acadêmico, que contribuiu para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

À Prof^a. Dr^a Doracina Aparecida de Castro Araújo, agradeço por todos os ensinamentos e oportunidades oferecidos em diversos momentos desde que nos conhecemos.

À Professora Irany Nunes, agradeço, primeiramente, por ter acreditado em mim desde sempre, pela confiança, pelos conselhos, pela amizade, enfim, por sua existência e ainda por me deixar fazer parte dela.

Ao Administrativo, Coordenadores e Professores da E. E. Dr. Ermírio Leal Garcia que contribuíram para essa pesquisa.

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino. (Leonardo da Vinci)

RESUMO

Este texto dissertativo é produto de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à linha de Pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade. O objetivo geral da pesquisa foi analisar e interpretar aspectos da Pedagogia de Projetos, utilizada como proposta didática de ensino e de aprendizagem do “Programa Mais Educação”, desenvolvido na Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia, em 2015, à luz das formulações da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os objetivos específicos foram assim delineados: analisar aspectos, dentre os quais os históricos e filosóficos, da Pedagogia de Projetos, seu importante papel na educação e sua contribuição no ensino e na aprendizagem; identificar e analisar as contribuições da Pedagogia de Projetos desenvolvida no âmbito do "Programa Mais Educação" (PME), para uma educação e um ensino; identificar e analisar possíveis aproximações da Pedagogia dos Projetos em si e de seus aspectos norteadores com a PHC, centralmente a partir dos princípios da educação desenvolvente, de Davýdov. Para realizar esta investigação, foram utilizadas análise documental e revisão bibliográfica, tendo em conta os fundamentos da Pedagogia de Projetos, enfatizando o PME, sua aplicabilidade e viabilidade e verificando se seus pressupostos teóricos se encontram em consonância com a Pedagogia de Projetos, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. A busca pelos pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos centrou-se nos estudos de Dewey (1970, 1979, 2010), Martins (2001), Hernández (1994, 1998). Para fundamentar a análise crítica da Pedagogia de Projetos, os estudos pautaram-se na perspectiva da PHC, apontando a Atividade de Estudo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e nos princípios da Educação Desenvolvente de Davýdov, por meio da qual foram tecidas análises acerca do desenvolvimento humano para a PHC, promovido pelos processos de ensino e de aprendizagem, pautados nos contributos de Vygotsky (1998, 1987, 1984), Leontiev (1967, 2006, 1978), Davýdov (1988, 1972), Luria (1990), Marx (2007), Talyzina y Galperin (1967), Repkin (2014). Ao tecer considerações entre a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia de Projetos se fez necessário compreender suas propostas de ensino e de aprendizagem e sua influência no processo de desenvolvimento humano promovido por essas duas diferentes perspectivas teóricas. Desta forma, foi possível compreender que a Pedagogia de Projetos contribui para a desvalorização do ato de ensinar e transmitir o conhecimento historicamente acumulado; o conhecimento, se encontra na esfera da aparência; as atividades devem ser desencadeadas conforme o desejo do aluno, segundo suas necessidades espontâneas; retira-se do professor a direção do processo educativo e responsabiliza o aluno pelo seu aprendizado. Os resultados analisados conferem os distanciamentos entre a Pedagogia de Projetos no PME e a PHC, tanto na compreensão de desenvolvimento da criança quanto na metodologia de trabalho pedagógico proposto. Portanto, considerar as reflexões levantadas nesta pesquisa pode contribuir para a superação das práticas educativas instituídas por recortes de teorias, que nos levam a individualizar o ensino e a aprendizagem e ao distanciamento de que o desenvolvimento individual ocorre de modo sistêmico, promovido pelas condições de educação que lhe são proporcionadas.

Palavras-chave: Educação. Ensino e Aprendizagem. Pedagogia de Projetos. Programa Mais Educação. Educação Desenvolvente.

ABSTRACT

This dissertation is the product of a research developed during the Masters course of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, linked to the line of Curriculum Research, Teacher Training and Diversity. The general objective of the research was to analyze and interpret aspects of Pedagogy of Projects, used as a didactic proposal of teaching and learning of the "More Education Program", developed in the State School Dr. Ermírio Leal Garcia, in 2015, in the light of the formulations of Psychology Historical-Cultural (PHC). The specific objectives were thus delineated: to analyze aspects, such as historical and philosophical, of Project Pedagogy, its important role in education and its contribution to teaching and learning; identify and analyze the contributions of the Project Pedagogy developed in scope the "More Education Program" (PME), for an education and a teaching; identify and analyze possible approaches of the Project Pedagogy itself and its guiding aspects with the PHC, centrally from Davýdov's principles of developmental education. In order to carry out this research, were used documentary analysis and bibliographic review, taking into account the fundamentals of Project Pedagogy, emphasizing the PME, its applicability and feasibility and verifying if its theoretical assumptions are in line with the Project Pedagogy, in the light of Historical-Cultural Psychology. The search for the theoretical assumptions of Project Pedagogy focused on the studies of Dewey (1970, 1979, 2010), Martins (2001), Hernández (1994, 1998). To substantiate the critical analysis of Project Pedagogy, the studies were based on the PHC perspective, pointing to the Study Activity in the development of the higher psychic functions and the principles of Davýdov's Developmental Education, through which analyzes were made about the development, based on the contributions of Vygostiky (1998, 1987, 1984), Leontiev (1967, 2006, 1978), Davýdov (1988, 1972), Luria (1990), Marx (2007), Talyzina and Galperin (1967), Repkin (2014). In making considerations between Historical-Cultural Psychology and Project Pedagogy, it became necessary to understand their teaching and learning proposals and their influence on the human development process promoted by these two different theoretical perspectives. Thus, it was possible to understand that the Project Pedagogy contributes to the devaluation of the act of teaching and transmitting the historically accumulated knowledge; the knowledge, lies in the sphere of appearance; the activities should be triggered according to the student's desire, according to their spontaneous needs; the teacher is removed from the direction of the educational process and makes the student responsible for its learning. The results analyzed allow the distance between the Project Pedagogy in the PME and the PHC, both in the child's understanding of development and in the pedagogical work methodology proposed. Therefore, considering the reflections raised in this research can contribute to overcoming of the educational practices instituted by cuts of theories, which lead us to individualize the teaching and the learning and distancing that individual development occurs in a systemic way, promoted by the conditions of education provide.

Keywords: Education. Teaching and Learning. Pedagogy of Projects. More Education Program. Developmental Education.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa. 2010-2016.....	43
Figura 2 — Escolas públicas urbanas: Valor do ressarcimento destinado ao monitor, por turma.....	57
Imagem 1 — Coleta seletiva no pátio da Escola.....	142
Imagem 2 — Seleção dos tipos de lixos.....	142
Imagem 3 — Atividade de leitura e escrita.....	142
Imagem 4 — Contagem dos papéis e plásticos coletados.....	143
Imagem 5 — Despejo em contêiner.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Profissionais envolvidos no PME E.E.Dr.: Ermírio Leal Garcia em 2013.....	55
Quadro 2 — Profissionais envolvidos no PME E.E.Dr.: Ermírio Leal Garcia em 2014.....	58
Quadro 3 — Profissionais envolvidos no PME E.E.Dr.: Ermírio Leal Garcia em 2015.....	59
Quadro 4 — Itens dos objetivos específicos do Projeto.....	112
Quadro 5 — Itens analisados na THC.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Números de alunos em 2013 no PME/ E.E.Dr.: Ermírio Leal Garcia.....	56
Tabela 2 — Números de alunos em 2014 no PME/ E. E. Dr.: Ermírio Leal Garcia.....	57
Tabela 3 — Números de alunos em 2015 no PME/ E. E. Dr.: Ermírio Leal Garcia.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: do concebido ao efetivado	25
1.1 Educação Integral: conceitos e pressupostos na reorganização de tempos-espços escolares.....	28
1.2 Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral	32
1.3 Programa Mais Educação: desenhando a educação integral.....	42
1.4 Implementação do Programa Mais Educação em uma escola estadual do município de Paranaíba	49
O Município.....	49
A Escola.....	51
Quem somos	52
1.4.1 Programa Mais Educação: o começo	54
Dos Profissionais	55
2 AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	63
2.1 Ideais filosóficos da Pedagogia de Projetos na educação transformadora	63
2.2 Da velha cultura do pragmatismo ao novo pragmatismo metaempírico de John Dewey...	68
2.3 As influências de John Dewey para os princípios da educação brasileira.....	78
3 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	85
3.1 O desenvolvimento do ensino e aprendizagem: a relação entre projetos de trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural.	89
3.2 Análises sobre Projetos de Trabalho e Atividade de Estudo na perspectiva da Educação Desenvolvente.	106
CONCLUSÕES: REFLEXÕES A CONSIDERAR	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A — Projeto didático “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente	137
APÊNDICE B — Atividades didáticas	142

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida, cujos resultados ora são apresentados, é perspectivada sob dois enfoques: o primeiro se refere à reconstituição de minha experiência como educadora, trazendo reflexões articuladas à metodologia de ensino e de aprendizagem proposta pela Pedagogia de Projetos. Por meio de minhas memórias acerca de minha trajetória profissional em busca de uma vida melhor e me considerando uma professora em constante formação, resgato as impressões vivenciadas, pois a memória tem a capacidade de captar impressões, registrar conceitos, opiniões, conclusões e conhecimentos adquiridos ao longo da vida de professora.

A segunda perspectiva pauta-se na análise dos pressupostos teóricos que orientam essas reflexões, como a proposta da Pedagogia de Projetos e da Educação Integral e a visão do desenvolvimento humano sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural.

Sempre estudei em escolas públicas, instituição escolar que ficava no Bairro dos Pimentas, periferia de Guarulhos. Era a única escola daquela região, pois naquela época as escolas ainda eram escassas. Estudei nessa unidade no período matutino até o quinto ano (antiga quarta série). Como tradição da minha família, quando chegava ao sexto ano (antiga quinta série) iríamos estudar à noite para podermos trabalhar. Minha primeira experiência de emprego foi como babá num bairro de classe média de Santo Amaro. Aos treze anos de idade, morava no serviço e estudava de manhã na mesma escola que o filho dos patrões, uma escola pública.

Lembro bem de uma aula de Artes, na qual a professora ensinou as técnicas de como desenhar por meio das medidas de uma régua. Após ensinar os conhecimentos, nos levou para o pátio e pediu que usássemos o que tínhamos aprendido, desenhando a natureza. Essa vivência entre a cultura da periferia e da sociedade burguesa paulista suscitou minha primeira inquietação: como ser tratada diferente se somos todos iguais, o que levou minha mãe à loucura “Essa menina quer saber demais, sonha demais e reclama demais”.

Voltando para a minha história, me lembro que esses trajetos de ir e vir de casa para o emprego, que acontecia quinzenalmente ou mensalmente, proporcionavam-me fazer uma leitura do meio. Lembro de um fato que marcou minha adolescência, que era o fato das placas de serviços das lojas, ao abrirem vaga de serviço, serem escritas da seguinte forma: “Precisa de vendedores com boa aparência”. Isso me intrigava porque sabia, por intermédio de minha mãe, que a “boa aparência” era uma maneira velada de dizer que não aceitavam pessoas negras.

Em 1985 arrumei um novo emprego, trabalhava na limpeza de uma escola de educação infantil de codinome “Castelinho Dourado”, que se localizava em São Miguel Paulista. Me

lembro bem dessa data devido ao fato de ser dispensada pelo motivo da morte do Presidente, eleito indiretamente, Tancredo Neves, dia esse que se tornou feriado, 22 de abril de 1985. Esse período foi intensamente marcado por um grande movimento popular em prol do movimento Diretas Já, que mobilizou o país com pedidos de eleições diretas para presidente.

O tempo foi passando e minha indignação em relação às maneiras de tratamento social direcionadas às pessoas das regiões periféricas só aumentavam, até que em 1986 passei a procurar serviços nas fábricas. Estava procurando uma profissão que me proporcionasse melhores condições de vida. Foi outro aprendizado, vivíamos em uma sociedade tão classista que as empresas negavam serviços para moradores de determinados bairros da periferia, foram seis meses de procura. Algo que ficou gravada na minha mente, foi a da penúltima empresa em que fui entrevistada, a NEC do Brasil. Era uma empresa multinacional onde se pagava muito bem e oferecia transporte, além de outras regalias para seus funcionários. Passei em todos os testes com aproveitamento satisfatório, mas ao ser entrevistada fui desclassificada por colocar em meu currículo a hora que estudava errado. O erro se deu da seguinte forma: já estudava à noite, então ao preencher meu currículo, comprado na banca de jornal, coloquei que estudava das 7hs às 11hs, ao invés de citar das 19h às 23hs. Meus sonhos de retornar à escola foram podados em minutos, relato isso porque com o emprego não iria depender dos ônibus circulares, então daria tempo de retornar à casa e seguir para a escola.

Momento esse que senti uma necessidade maior de estudar mais, porque a escola não tinha me proporcionado, até aquele momento, o conhecimento suficiente para que pudesse usá-lo a fim de realizar as transformações necessárias à minha sobrevivência naquela sociedade de classes.

Nesse mesmo ano consegui entrar em uma metalúrgica no Bairro de Cumbica - Guarulhos, na qual trabalhei por mais de cinco anos. Foi neste contexto que fiz parte do sindicato dos metalúrgicos, onde surgiu a oportunidade de ser líder de sessão como representante das mulheres nas lutas sindicais.

Foi um momento em que amadureci meus ideais de luta por igualdade, pois fazia parte de um grupo de quase quatrocentas mulheres e ganhávamos metade que os trabalhadores homens, para executar os mesmos serviços. Grandes foram as lutas sindicais, as greves, as ameaças sofridas pelos chefes de sessão e também dos colegas que eram contra, por medo de perder o emprego. Antes de iniciarmos os movimentos, eram realizadas assembleias e, perante as votações, se a maioria aderisse à greve, todos tinham que concordar.

Esses cinco anos em que fiquei na empresa me afastei da escola, casei, mas tinha comigo o desejo de estudar, pois sabia que somente a educação poderia transformar meu cotidiano.

Então, em 1991 me mudei para Paranaíba com o intuito de concretizar esse sonho. Retornei à escola e hoje estou aqui escrevendo minha dissertação de mestrado, ainda acreditando que sonhei pouco, porque acredito que as pessoas podem tudo, desde que lhes deem oportunidades. Escrevo assim, porque as minhas vivências cotidianas, minhas condições de trabalho me proporcionaram, com dezessete anos de vida, estar a postos em uma mesa e negociar direitos trabalhistas com os encarregados dos setores e os patrões.

Hoje analiso que fui um projeto de governos excludentes, mas também tenho que reconhecer que essas vivências cotidianas do meu entorno e de outras esferas sociais, e as apropriações do capital cultural humanizado, foram promovidos em decorrência das relações com as pessoas e objetos. Este relato de minha formação foi necessário para elucidar que somente o conhecimento do mundo que o rodeia não é capaz de torná-lo sujeito na sua totalidade, a prática sem conhecimento teórico sistematizado, é uma prática inócua.

Desde 2007, quando comecei a lecionar em substituição a uma professora licenciada, venho observando e buscando respostas a problemas do cotidiano escolar. Constatei que as dificuldades cotidianas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem eram vistas, de modo geral, pela maioria dos professores, como problemas já enraizados no contexto educacional e de difícil solução. O cenário escolar se configurava como um muro das lamentações que entrecortava as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita e matemática, bem como a leitura.

Passei a refletir mais profundamente sobre essas questões, o que me levou a constatar que a metodologia utilizada por aquele grupo de educadores não propiciava condições para que todos os alunos obtivessem êxito na aprendizagem, tampouco se interessavam e se envolviam nas atividades, ocasionando, quase sempre, a indisciplina.

Vários questionamentos foram surgindo no decorrer das experiências vivenciadas no ambiente escolar, principalmente porque não se questionava como eram ministradas essas aulas, ficando óbvio que toda a culpa era do aluno que não se interessava pelas aulas. Como alvo de questionamento, indagamos: os alunos não gostam de ler ou não sabem ler? Como conduzir o aprendizado por meio da leitura e escrita atinentes à sua importância na vida social?

Em meio a essas indagações, percebi que a educação estava vinculada explicitamente ao modelo tradicional, desconsiderando as capacidades e os estágios de desenvolvimento que os alunos se encontravam naquele momento de sua vida. As práticas docentes desconsideravam a necessidade de interação entre professor, aluno e saber.

Naquele mesmo ano, com a saída de uma professora no segundo semestre, assumi sua classe. Tratava-se de uma turma do 4º ano, sendo que a maioria era analfabeto funcional; isso

me intrigou muitíssimo. Entretanto, em meu processo didático, segui, colocando em prática somente as experiências internalizadas em minha própria alfabetização, ou seja, o antigo modelo tradicional, pautado da relação professor que ensina e aluno que aprende.

Já em 2008, à medida em que avançava em minha formação, por meio dos cursos de capacitação e formação continuada e fundamentada nas leituras proporcionadas pelos cursos, procurava, aos poucos, mudar minha prática, quando julgava inconsistentemente e necessário. Foi em um desses cursos que ouvi sobre as “aulas-passeio” de Freinet¹, desde então comecei a usar como metodologia a Pedagogia de Projetos com o intuito de fazer modificações, simultaneamente, na transmissão e na aquisição do saber.

Desse modo, refletindo sobre minha própria história de vida e de alfabetização, percebo que a prática docente não acontece por acaso, ou melhor, não é um processo natural, ninguém nasce sabendo ser professor, esse ofício determina-se ao longo das experiências vividas, por meio de processos contínuos de aperfeiçoamento e pela busca de melhoria das práticas educativas que conduzem ao efetivo exercício do ensino e da aprendizagem dos educandos.

Esse olhar diferente, problematizador, oportunizado por leituras sucessivas de uma trajetória acadêmica, motivaram-me a construir procedimentos de avaliação, os quais me dão suporte para refletir sobre práticas educativas que possam promover a aquisição da linguagem escrita e matemática.

Sempre ouvi falar que as mudanças se dão por meio das perguntas e não das respostas, por isso muito me inquietava os resultados obtidos e que não atendiam às competências e habilidades esperadas por mim. Por intermédio de minhas observações e indagações, busquei compreender e interpretar as situações do cotidiano escolar. Essas inquietações me impulsionaram a fomentar práticas educativas diferenciadas daquelas que estavam sendo oferecidas no meio escolar. Dessas observações foi protagonizado o primeiro projeto de leitura, intitulado “Projeto Leitura Viva: conte uma, que eu conto outra²” que tinha como justificava levar ao conhecimento dos alunos a leitura por deleite, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e escrita.

¹ Célestin Freinet desenvolve sua pedagogia em um cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que exigiu do autor uma luta firme, que se perpetuou durante toda sua prática pedagógica. Freinet acredita que o interesse dos alunos estava mais voltado para o que ocorria fora do que dentro da escola. Dessa forma, o autor utilizava como uma de suas técnicas pedagógica a “aula-passeio” que tem o objetivo de buscar motivações extraescolares no processo de ensino-aprendizagem. (COSTA, 2006).

² “Projeto Leitura Viva: conte uma, que eu conto outra” foi o primeiro projeto desenvolvido na unidade escolar, esse tinha como objetivo desenvolver a leitura e escrita, consistia em o aluno fazia a leitura do livro e contava na aula seguinte. Desse projeto tivemos como resultado os textos “ História do 5º Ano B”.

Em 2009, com um pouco mais de conhecimento sobre o que e como trabalhar com a Pedagogia de Projetos, consegui que os projetos fossem agregados ao meu horário de aula, sempre às quintas-feiras, momento esse esperado e desejado pelos alunos. Motivada pelo envolvimento e participação de todos, com o trabalho desenvolvido com os projetos, decidi, em consonância com os alunos, concretizar o fruto dessa prática educativa em produção escrita, por meio de uma coletânea “Histórias do 5º Ano B”, que se traduzia em histórias fictícias, poemas e poesias, elaboradas pelos alunos, fruto de todo material lido pelos alunos.

Desde então, meu trabalho sempre está atrelado a um projeto temático com a intenção de fazer provocações que aproximem os alunos, os agreguem a esse mundo fabuloso da linguagem escrita e matemática, de início apenas como deleite, prazer, mas, inevitavelmente, também de forma socializadora e formadora, tendo em vista os questionamentos, as dúvidas e as curiosidades que emergem na sequência.

Devido ao desenvolvimento de diversos projetos, no ano de 2011, a coordenação pedagógica incentivou-me a participar de um processo seletivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que iniciava um subprojeto, envolvendo a participação de acadêmicos e professores da rede pública.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal desde 2007, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e a inserção dos estudantes de graduação (licenciaturas) no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba dispunha de propostas práticas educativas diversificadas cuja intenção era formar professores inovadores, que fariam uso de metodologias diferenciadas como ferramenta de inclusão dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Foi nesse projeto que ingressei como supervisora na escola.

Iniciei, juntamente com os estagiários, as atividades no segundo semestre letivo, seguindo planos de aula e conteúdos da grade curricular, bem como o método utilizado pelos professores regentes, que desconsideravam as alternativas inovadoras e experienciadas, pautando-se no sistema tradicional de ensino.

Foi grande não só a minha frustração como a de todo o grupo de trabalho, pois estávamos oferecendo mais do mesmo, ou seja, estávamos reproduzindo a cultura escolar emoldurada em práticas educativas com as quais fomos ensinados. Desconsiderar as necessárias

inovações da prática pedagógica, padrões tradicionais de ensino se sobrepondo à necessidade de mudança, causaram-nos muitos problemas e frustrações. Durante esse percurso e após análises de nosso trabalho, decidimos fazer um Projeto de Aula-Passeio, com a finalidade de fortalecer os laços entre os alunos e estagiários.

O sucesso daquela proposta de trabalho com Projetos foi tão satisfatório que decidimos iniciar o ano letivo de 2012, usando como proposta didática de ensino e de aprendizagem a Pedagogia de Projetos. Esse método nos proporcionou sistematizar o processo educativo de maneira mais coerente com a realidade dos alunos, considerando que os projetos vão além das questões imediatas da vida, os mesmos extrapolam os limites da sobrevivência, dinamizando as aulas e levando os alunos a ousarem, criarem, por isso têm maiores probabilidades de desenvolvimento afetivo e intelectual e, por consequência, os seus participantes, ao atuarem como sujeitos construtores do conhecimento, vão tornando-se autônomos. (HERNÁNDEZ, 1998)

Em função disso, a direção escolar convidou-me para desenvolver a metodologia de trabalho com Projetos no “Programa Mais Educação” (PME)³, que começaria a funcionar no ano subsequente e necessitava de um fazer pedagógico diferenciado que envolvesse os alunos participantes da Educação Integral, o foco era articular ações dinâmicas que envolvessem os alunos.

Embora compreendamos que a construção dos Projetos deveria partir das necessidades tanto dos alunos como da comunidade escolar, pensados e escolhidos em parceria para que fossem capazes de constituir um novo olhar sobre os problemas que interferem na sociedade, o PME não trazia em seus princípios o desenvolvimento de Projetos como metodologia de ensino e de aprendizagem na sua formulação inicial.

Em 2015, O PME propiciado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul passou a exigir que o método usado para o desenvolvimento de suas atividades fosse perspectivado por meio de Projetos Didáticos, seguindo como base a “Mandala”.

A “Mandala” funciona como uma ferramenta de estratégias pedagógicas capazes de promover a troca de saberes, por meio de experiências socioculturais, inseridas no caderno "Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas" (BRASIL, 2009), oferecido pelo MEC às instituições que aderissem ao Programa Mais Educação.

³ As informações sobre este Programa constam no 1º capítulo desta dissertação.

A escolha pelo desenvolvimento das atividades curriculares, por meio da Pedagogia de Projetos, foi surgindo pela necessidade de inovar o processo educacional, não por duvidar da eficácia dos métodos de ensino, mas sim por acreditar que os mesmos tecem um olhar mais humanizado com relação ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de acordo com as habilidades e conhecimentos dos educandos.

Cabe aqui ressaltar que o descontentamento relacionado a diferentes métodos de ensino, inclusive a Pedagogia de Projetos, não visa a desclassificá-los ou desqualificá-los, mas a buscar soluções e a levantar hipóteses do que pode ser funcional ou não para a apropriação do conhecimento, por intermédio da participação dos alunos, de modo ativo, interativo e reflexivo, preparando-os para a tomada de decisões, o que pode ocorrer por meio de um sistema didático vinculado à metodologia de Projetos Didáticos.

Sujeitando-me à prática pedagógica baseada em padrões tradicionais de ensino e consciente da necessidade de mudança desde a época dos estágios durante minha formação acadêmica muito me intrigava a constatação de que um grande número de estudantes não se apropriava dos saberes da linguagem escrita e matemática fui, aos poucos, sendo induzida a buscar novos caminhos para a sistematização da ação docente.

Essa situação pôs em evidência uma postura crítica aliada ao propósito de buscar didáticas que proporcionassem ao educando um maior desenvolvimento. A contribuição da equipe do PIBID foi fundamental para avançarmos no trabalho pedagógico, na construção do perfil dos alunos, na relação escola e comunidade. Apesar dos avanços significativos, essa prática de ensino e de aprendizagem, não superava a condição dos alunos de não apropriação da linguagem escrita e matemática. Por isso, a continuidade do descontentamento com o trabalho pedagógico, persistia.

Com minha experiência docente vinculada a uma Escola Estadual do Município de Paranaíba/MS, pude notar que há um elevado número de alunos de diferentes faixas etárias com distorção idade e série, sendo que os mesmos foram retidos diversas vezes, por não adquirirem as habilidades necessárias para serem classificados como aptos a avançarem nos anos escolares. Freire (2011, p. 31) escreve que

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodologicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica

o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Na tentativa de superar a "curiosidade ingênua", essas práticas tinham como objetivo oferecer subsídios aos educandos no sentido de ampliar as habilidades necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico e abstrato. Por outro lado, quero registrar, mais uma vez, que a crítica elencada objetiva não a reprovação dos métodos usados, mas se atenta à compreensão da reprodução mecânica para a apropriação do conhecimento. Discordar ou não aderir ao conformismo diante daquela realidade tornava-se angustiante e decisivo.

Assim, fui desenvolvendo minhas práticas educativas por meio dos Projetos de Trabalho como possibilidade de dinamizar e contextualizar os conteúdos, de modo que os alunos tivessem um ensino e uma aprendizagem mais significativos sobre a sociedade na qual encontram-se inseridos.

Com a aplicação dessa concepção de ensino e de aprendizagem percebi que as interações, as condições de estudos e as circunstâncias cotidianas dos alunos estavam em constante movimento, suscitando curiosidades e busca por novos saberes, associando o ensino e a aprendizagem, ambos efetivados por meio da mediação com o próximo. Para Vigotski (2006, p. 113):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio do adulto poderá fazê-lo amanhã por si. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Desse modo, essa relação cotidiana na instituição escolar fez suscitar mais debates sobre as hipóteses teórico-práticas do cenário educacional brasileiro. Assim, alguns questionamentos foram surgindo a mim no decorrer desse trabalho: Por que a metodologia de ensino atual não consolida o ensino e a aprendizagem? Que contribuições poderiam ser elencadas para a melhoria da Educação? Em que situações de ensino e de aprendizagem o aluno desenvolve suas competências e habilidades? Como se dá a articulação dos métodos de ensino com as estratégias de sala de aula? Ao questionar a prática pedagógica para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, elaborei minha questão de pesquisa, qual seja: Quais as possíveis aproximações do “Programa Mais Educação”, desenvolvido na Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia, em 2013, por meio da Pedagogia de Projetos com uma educação integral?

A partir desta questão norteadora, explico que o objetivo geral deste estudo é analisar e interpretar aspectos da Pedagogia de Projetos, utilizada como proposta didática de ensino e

de aprendizagem do “Programa Mais Educação”, desenvolvido na Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia, em 2013, à luz das formulações da Teoria Histórico-Cultural - THC. Os objetivos específicos foram assim delineados:

1. Analisar aspectos, dentre os quais os históricos e filosóficos, da Pedagogia de Projetos, seu importante papel na educação e sua contribuição no ensino e na aprendizagem, metodologia de ensino e de aprendizagem norteadora do "Programa Mais Educação";
2. Identificar e analisar as contribuições da Pedagogia de Projetos desenvolvida no âmbito do "Programa Mais Educação" (ME), para uma educação e um ensino desenvolvente que, portanto, gera aprendizagens e que concorre para uma educação integral;
3. Identificar e analisar possíveis aproximações da Pedagogia dos Projetos em si e de seus aspectos norteadores com as teorizações da THC, centralmente a partir dos princípios da educação desenvolvente, de Davýdov.

Esta investigação foi concebida por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos na Educação, enfatizando o “Programa Mais Educação”, sua aplicabilidade e verificando se seus pressupostos teóricos estão em consonância com a Pedagogia de Projetos. O levantamento bibliográfico tem a intenção de entender os pressupostos teóricos e formar conceitos acerca do conhecimento do método de ensino da Pedagogia de Projetos e sua relevância no “Programa Mais Educação”, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) às instituições de ensino que fazem parte do Programa.

No primeiro capítulo desta dissertação de pesquisa trago algumas reflexões sobre a Educação Integral no Brasil, suas implicações como prática de ensino e aprendizagem e seus objetivos, visando a compreender as dificuldades e possibilidades para sua implantação.

Nessa perspectiva, faço um delineamento do “Programa Mais Educação”, com ênfase em sua importância na constituição e implantação de um sistema educativo nos padrões da Educação Integral. Nesse intermeio, são ilustradas as fases de implementação do “Programa Mais Educação” em uma escola estadual do município de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, discutindo as possibilidades físicas e humanas para a viabilidade das práticas educativas.

Logo, com relação aos procedimentos metodológicos, em primeiro lugar há a necessidade de uma revisão bibliográfica cujo objetivo consiste em aprofundar a fundamentação teórica que se encontra pautada em Gallo (2002), Coelho (2009), Cavaliere (2010), Teixeira (1959), Gadotti (2009), Moll (2012), para explicar o “Programa Mais Educação” como educação em tempo integral e seu ideário educacional presente nos projetos de trabalho.

No segundo capítulo desta dissertação, procuro explicitar os pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos e da Educação Integral na concepção de John Dewey (1970, 1979, 2010), baseados nos pensamentos de Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910) que defendem o pragmatismo como princípio da escola transformadora. Para aprofundar a compreensão acerca da proposta da Pedagogia de Projetos como proposta didática de ensino e de aprendizagem conto com os ensinamentos de teóricos, como: Martins (2001), Nogueira (2008), Hernández (1994, 1998).

A proposta do terceiro capítulo consiste no delineamento do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, apontando a Atividade de Estudo como fundamento para o desenvolvimento das funções superiores, a partir dos princípios da Educação Desenvolvente de Davýdov (1972). Nessa fase também teço análises sobre o desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural, fazendo inferências à Pedagogia de Projetos e à concepção de ensino e de aprendizagem de ambas as perspectivas teóricas, enfatizando as aproximações e distanciamentos das teorias pedagógicas, conforme expostas no segundo capítulo em relação à Teoria Histórico-Cultural.

Nas considerações finais, sistematizo, de modo analítico e reflexivo, os conhecimentos construídos mediante o exame dos pressupostos teóricos do “Programa Mais Educação”- Educação em Tempo Integral, da Pedagogia de Projetos e da Psicologia Histórico-Cultural, pontuando os diversos obstáculos existentes para a implantação do “Programa Mais Educação”, desde a falta de infraestrutura à falta de recursos financeiros.

Não se pode deixar de reconhecer a importância da Pedagogia de Projetos como prática didática de ensino e de aprendizagem. No entanto, interessa evidenciar que a falta de determinação política anuncia a inviabilidade da confirmação da Pedagogia de Projetos como sistema didático. Ao tecer considerações à Pedagogia de Projetos, é possível compreender sua relevância no campo educativo, conduzindo mudanças nas perspectivas de ensino e de aprendizagem, na interação do aluno com o meio. No entanto, é preocupante a relação que propõe entre o papel do docente, do aluno e do saber, exprimindo o abismo entre estas três pontuações básicas, e não deixa dúvida dos pontos antagônicos entre os conceitos teóricos desta Pedagogia com a Teoria Histórico-Cultural. O afastamento das Teorias se dá, em especial, porque na Psicologia Histórico-Cultural o processo de conhecimento é um processo coletivo, são as mediações entre sujeito, imagem e objeto que proporcionarão o ensino e a aprendizagem; o indivíduo não nasce consciente, ele se conscientiza nos processos inter e intra das relações sociais vividas. Ademais, o processo de desenvolvimento humano está intimamente ligado à

escola - instituição social responsável pela condução de atividades intencionais, estruturadas, intensivas fundamentadas no materialismo histórico dialético.

Nesse sentido, considero a importância da didática da Pedagogia de Projetos como prática inovadora de ensino e de aprendizagem no momento inicial de minha trajetória profissional, que proporcionava uma participação ativa dos educandos, por intermédio de processo coletivo entre aluno e professor de maneira dinâmica e interativa.

No entanto, hoje compreendo que a Pedagogia de Projetos se contradiz com a THC por não ultrapassar o campo do conhecimento empírico. Que a didática sugerida pela Psicologia Histórico-Cultural faz o papel inverso do processo educativo, ou seja, para ela o concreto é o ponto de chegada do conhecimento. Assim, as práticas educativas por meio da Pedagogia de Projetos deixam de superar os limites do conhecimento empírico, das impressões imediatas, para que os educandos cheguem a realizar sínteses do concreto.

Esta prática de ensino e de aprendizagem desconsidera que o ponto de partida do conhecimento é a realidade concreta vivida, e a partir das abstrações e análises deste concreto é que se chega à totalidade do objeto, a compreender a realidade concreta dos fenômenos.

Para maior esclarecimento, coloco que a Pedagogia de Projetos, que atualmente representa a Pedagogia do Aprender a Aprender, descaracteriza a especificidade da educação escolar ao substituir o professor pelo monitor de estudo, ao aceitar a espontaneidade como criatividade. A Pedagogia de Projetos defende que a escola deve ser um espaço democrático de troca de valores, práticas e conhecimentos próprios, de cada cultura, assim não contribui nem um pouco com a classe trabalhadora, para seu avanço rumo à emancipação.

Ademais, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia de Projetos desenvolvida no “Programa Mais Educação” não oferece reais condições de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Da mesma forma, o ensino e a aprendizagem potencializados pelos projetos, impõe a desqualificação do ensino como um processo coletivo e mediado, assegura o processo educativo como forma de manter o indivíduo no campo da aparência.

Não podemos encerrar nosso estudo sem legitimar que os Projetos de trabalho desenvolvidos no “Programa Mais Educação, protagonistas da escola da aparência, demonstram enorme dificuldade na sistematização dos processos de desenvolvimento humano. Assim, quando desconsidera as diferentes funções psíquicas superiores, deixa de proporcionar ao sujeito a internalização dos elementos culturais de forma a contribuir para a estruturação do pensamento, tão importante para o controle da conduta e essencial no desenvolvimento do pensamento teórico conceitual.

Portanto, considerar as reflexões levantadas nesta pesquisa, pode contribuir para a superação das práticas educativas instituídas por recortes de teorias que nos levam a individualizar o ensino e a aprendizagem, e o distanciamento de que o sujeito é psicossocial. Nessa esfera entendemos que o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento do ser humano, são processos que ocorrem pelos desdobramentos das funções superiores e pelos processos de mediação dialética entre os sujeitos operantes, compreendidos na relação dialética suscitadas pelas condições objetivas da realidade.

1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: do concebido ao efetivado

Para introduzirmos um diálogo sobre a Educação Integral, “Programa Mais Educação” e Educação Integrada no Brasil, consideramos que todo o discurso é oriundo da participação popular, de lutas das classes trabalhadoras cujas vozes ecoaram em busca de espaços dentro do sistema educacional equitativo e igualitário, que promovessem educação de qualidade a todos. Assim, os processos se deram por meio das lutas de classes e partidos políticos como os de esquerda e os anarquistas (GALLO, 2002).

As participações sociais foram decisivas para a concretização de um novo sistema educacional que atendesse aos diferentes segmentos da sociedade; os movimentos exigiam novas maneiras de organizar a escola, conforme as necessidades do país. Essa pauta foi defendida pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932. Daí emergiram os pensamentos à Educação Integrada - tema de debates sobre a reforma educacional, como proposta de mudança e reorganização do sistema educacional brasileiro. Segundo Aniceto & Morais (2016, p. 27):

[...] É nesse cenário, que entre os anos de 1920 e 1930, surge o movimento de Renovação da Educação (Movimento dos Pioneiros da Educação ou Movimento a Escola Nova) que lança em nosso País, o ideal de ensino público, gratuito, obrigatório e laico. Também ocorre um amplo debate sobre a chamada Educação Integral. Essa concepção de Educação, assim como nos outros países, foi influenciada por concepções políticas e ideológicas dos grupos que abordavam a questão.

Tais movimentos exigiam que a escola organizasse tempos-espacos que agregassem educação e sociedade como elemento básico para a instituição dos sujeitos em sua integralidade, ou seja, a escola passaria por um processo de decomposição das propostas dualistas para uma escola composta de atividades educacionais, colocando o sujeito como parte de um complexo meio social, agregando todos de que dela necessitassem.

Para essa intencionalidade, na educação brasileira, por intermédio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), foi designado o “Programa Mais Educação (PME)” como pano de fundo para a implantação da Educação Integral no sistema nacional de educação. O PME foi o preâmbulo que garantiria a construção de espaços e consolidação de propostas que firmassem e concretizassem a Educação Integral no Brasil.

No ano de 2008, algumas escolas da rede pública de ensino estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, vincularam-se ao “Programa Mais

Educação” com a intencionalidade de ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

As adesões foram acontecendo gradualmente, por intermédio de diversas ações, como formação de professores comunitários e monitores, em parceria com o governo federal, estados e municípios, atendendo estudantes do 1º ao 9º ano da capital do estado e dos municípios, conforme previsto na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) e na Resolução/SED/MS nº 2055, de 11/12/2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006), que instituem o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

A Educação Integral foi, nesse tempo, ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, por oferecer uma gama de recursos visando à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem. Pautada nessas perspectivas, a Escola Doutor Ermírio Leal Garcia aderiu ao “Programa Mais Educação”, em 2012, com a finalidade de oferecer mais tempo no contexto escolar aos estudantes daquela unidade escolar. De início contemplou o 1º e o 2º Ano do Ensino Fundamental I, numa perspectiva de patrocinar condições de ensino diferenciadas que respondessem aos déficits educacionais dos educandos, intencionando o avanço do desempenho nas avaliações nacionais.

A implementação do PME na unidade escolar teve início no ano de 2013, momento em que foi criado espaço para agregar os estudantes que estavam matriculados nas salas inseridas no PME, pois não havia espaços ociosos na instituição, já que durante a tarde as salas de aula e os espaços educativos eram usados pelos alunos do período vespertino que participavam do programa. Para tal proposta contamos com apoio do Professor Comunitário cedido pela Secretaria Estadual de Educação e estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. O Programa oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; ao coordenador institucional que articula e implementa o programa na universidade ou instituto federal; aos coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas; e, ainda, aos docentes de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciados (CAPES, 2017).

O acordo já firmado anteriormente entre a Escola e o subprojeto do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba, posteriormente

veio colaborar com o “Programa Mais Educação”, por meio da participação dos estagiários na realização das oficinas nos diferentes macros campos de conhecimento.

A escola, durante os anos de 2012 a 2016, passou por diferentes equipes de profissionais que executariam e cumpririam a proposta educativa, atendendo aos princípios e objetivos norteadores do Programa Mais Educação, disposto no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), no artigo 2º e respectivos incisos.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010).

É nesse contexto da Educação Integral afirmada pelo PME, como promotora de conhecimento científico, pautada nas incursões e nas realidades dos educandos, que se busca qualificá-los, levando-os a serem sujeitos do seu próprio conhecimento. Para isso, três polos entrecruzam-se: o professor, o aluno e o saber. Por outro lado, as propostas curriculares atendem à necessidade de se superar a alienação, condição fundamental para nos constituirmos como sujeitos conscientes e transformadores da sociedade. (BRASIL, 2010)

Não obstante, ao almejar uma proposta curricular que atenda a essas necessidades, exige o compromisso com a formação do pensamento para que os indivíduos consigam, dentre outras coisas, questionar a ordem social, tais projetos educacionais como o PME visam à organização da sociedade e a função dos sujeitos dentro desse organismo. (BRASIL, 2010)

Na realidade, garantir a educação de qualidade baseada nos princípios do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), implica a terceirização do processo educativo

aos diferentes segmentos sociais; acreditamos que é importante e fundamental a articulação entre a sociedade e as instituições escolares, no entanto, percebemos a falta de comprometimento dos setores públicos para a realização das propostas do PME, pela falta de estrutura física, orçamentária e desvalorização dos profissionais envolvidos.

Trazer discussões sobre a organização do “Programa Mais Educação” como princípio fundamental na implantação da Educação Integral contribui para alçar debates valiosos entre o discurso e a realidade concreta, haja vista que a construção de uma proposta pedagógica se concebe por meio de um conjunto de situações sociais para o cumprimento dessa tarefa.

A Educação Integral reflete suas proposições, em meio a um contexto social capitalista, como tentativa de implantação de políticas educacionais inovadoras que ultrapasassem as limitações promovidas pela escola tradicional. Ela reflete as lutas das diferentes manifestações sociais como: o Movimento Anarquista, o Movimento Socialista, o Manifesto dos Pioneiros, o Compromisso de Educação para Todos, com o propósito de debater a Educação Integral como direito de todos.

1.1 Educação Integral: conceitos e pressupostos na reorganização de tempos-espços escolares

A proposta governamental de implantação da Educação Integral sempre esteve presente nos discursos de pensadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros, durante a reformulação da educação brasileira. Desse modo, as tentativas de estruturar os sistemas escolares que agreguem propostas de concretização da Educação Integral não são novidade.

No entanto, incentivar atitudes de corporativismo na população é um modo de retirar do Estado seu dever de levar conhecimento à população, o que faz com que as discussões de educação de qualidade oferecida pela Educação Integral criem laços cada vez mais coesos entre os movimentos, em torno do compromisso de todos com a educação para a vida, instituída pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) que elege o Compromisso de Todos pela Educação sob a égide da “[...] conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Essas intenções nasceram das necessidades de educação popular, expressada pelos trabalhadores e pelos movimentos socialistas e anarquistas, que exigiam do Estado políticas públicas educacionais, que propiciassem aos trabalhadores e seus descendentes um sistema

educacional de qualidade, ao qual todos tivessem acesso. Esses movimentos se contrapunham à dominação capitalista do ser humano por outro ser humano, o que fez surgir o conceito de Educação Integral apreciada por diferentes organizações católicas ou anticlericais, que desenvolviam propostas pedagógicas nas bases da Educação Integral. Gallo (2002, p. 14) observa que

No bojo do movimento socialista, o anarquismo também trouxe suas propostas ao campo educacional. A perspectiva anarquista, no entanto, diferenciou-se radicalmente das demais teorias educacionais socialistas, que de modo geral ou exigiam do Estado burguês uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado, ou propunham métodos de trabalho revolucionário no próprio sistema escolar burguês, levando-o a uma gradual transformação.

Em acordo com esse processo de luta, os partidos políticos tiveram importância no desenvolvimento e na ascensão da proposta de educação integral. Partidos de esquerda e os anarquistas, assim como os movimentos sociais, foram os mais presentes nessa proposta, pois criticavam a burguesia capitalista que dominava e individualizava a educação como direito de todos. Gallo (2002) relata ainda que os anarquistas acreditavam que a liberdade se daria por meio dos próprios trabalhadores, criando suas escolas e propostas educacionais diferentes das escolas públicas e confessionais que não se ensinavam a conhecer o mundo, mas sim veiculavam um ensino ligado a um “certo” conhecimento do mundo que cerceava atividades intelectuais.

Esta concepção de escola libertária⁴, defendida pelos anarquistas e partidos de esquerda, tinha como meta abalar a escola burguesa, a fim de um ensino popular e libertador. Gallo (2002, p. 21) esclarece o contraponto entre as concepções de educação:

Resumindo, a educação burguesa teria por objetivo disseminar a ideologia de perpetuação e manutenção do sistema social, ensinar a ver o mundo de uma maneira socialmente aceita, a agir de acordo com estes parâmetros. A educação anarquista, por sua vez, teria por objetivo desestruturar esta ideologia social e ensinar a liberdade, para que cada um pense e aja à sua maneira, criando sua própria ideologia, assumindo sua singularidade, sem fechar-se à amplitude do meio social.

Com isso, a educação sugere que os processos educativos devem articular-se com todos os ambientes socioculturais do educando, a fim de construir tempos-espacos, nos quais todos

⁴ A educação libertária é contra o doutrinamento social e político do indivíduo, ela adota como pressuposto a liberdade individual e a igualdade social, que libertaria os homens e as mulheres de atitudes passivas e alienadas na vida em sociedade. Grifo nosso. Sobre isso ler GALLO (1996), Artigo publicado em Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996, disponível em <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/06paradigma.htm> - acesso em 08 de setembro de 2017.

os participantes do processo estejam envolvidos, cooperando intencionalmente para que se atinja uma educação de qualidade.

Como apresentamos anteriormente, os princípios da Educação Integral surgiram das lutas de classes que objetivavam a formação humana, pela pedagogia do pensamento. Coelho (2009, p. 87) alerta para que

Não nos esqueçamos, no entanto, de que a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política.

Esse fato político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a pedagogia da pergunta, a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades mescladas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva.

Os pontos que destacamos, até o momento, possibilitam inferir que há um viés ideológico de cunho progressista e emancipador que acompanha o pensamento/ação anarquista em relação à sua proposta para a educação integral. No entanto, tal proposição, como sabemos, não é intrínseca a todos os movimentos e correntes político filosóficas. No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Segundo Floresta (2007), a elaboração da proposta de Educação Integral (EI) foi protagonizada por Bakunin, Ferrer y Guardia e pelo educador francês Paul Robin, este estruturou o sistema de práticas pedagógicas. Como diretor de um orfanato, teve oportunidade de concretizar suas experiências com práticas que aprimorariam novos conceitos de Educação Integral.

Paul Robin (1837-1912) dedicou parte de sua vida à realização de seu projeto de “Educação Integral”. Durante quatorze anos dirigiu o orfanato de Prévost, em Cempius, onde colocou em prática as ideias desenvolvidas ao longo de sua vida como educador e pedagogo. Esse educador enriqueceu o campo teórico libertário a partir de uma prática pedagógica alternativa ao modelo educacional então vigente, contribuindo, assim, para a consolidação de uma pedagogia com perfil libertário. (FLORESTA, 2007, p.122)

Essas práticas fizeram com que se assentassem as bases filosóficas da Educação Integral, de acordo com Gallo (2002, p. 32) “[...] a educação integral é um processo de formação humana, deve ser permanente, e que a individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas”. Para (FLORESTA, 2007) Robin defendia esses princípios porque acreditava que a Educação Integral seria a instância a desenvolver as capacidades intelectuais

dos alunos plenamente; considerava que a educação seria capaz de ampliar com perfeição todas as competências humanas.

A implantação da Educação Integral no Brasil foi introduzida nos pensamentos de Anísio Teixeira, na década de 1930, ao refletir que o sistema educacional brasileiro carecia de um novo caminho para construir uma nova sociedade que despontava no seio da produção capitalista. Sintetizada por Cavaliere (2010, p. 250)

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino. No entanto, é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Em decorrência disso, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990, assim como os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) nacionalmente. Revisitamos que tentativas de implantação da Educação Integral sempre estiveram presentes nos ideais da educação brasileira, mesmo assim, foram e ainda são feitas várias tentativas de afirmação da Educação Integral. No entanto, estamos no século XXI e o sonho dos pensadores e educadores ainda não foi concretizado, embora as escolas parques ou anisistas tenham sobrevivido por algum tempo, mas não se firmaram, devido ao fato de que faltam referenciais sólidos para uma análise política da realidade cotidiana. De acordo com Teixeira (1959, p. 79) a escola tem que

[...] dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Assim, a escola deveria estar relacionada com os diversos campos de saberes, transpondo a barreira do ler, escrever, decorar e realizar tarefas de aritmética. Além disso, essa nova proposta deveria oportunizar conhecimentos científicos, morais e éticos, preparando os

cidadãos para a vida e o mundo do trabalho; os conteúdos escolares e a vida social estariam em constante relação, preservando sua cultura, crenças, valores e, a partir dos mesmos, fazerem as mudanças viáveis para aquela sociedade na qual vivem. Gadotti (2009, p. 11), ao se referir às características da Educação Integral e suas limitações, revela que

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso.

Essa discussão valida que a educação escolar é uma prática social, portanto é concebida entre os pares. Então não pode estar alheia à vida social do educando. Para que isso proceda de maneira adequada, precisamos criar outros espaços significativos dentro dessa comunidade, oferecer educação além dos muros das escolas, produzir ambientes articuladores entre os atores da educação: pais, professores, gestores, comunidade, com a intenção de que a vida cotidiana se trame com a vida escolar do sujeito. Chaves (2002, p.49) afirma que “Aprender, então, deixa de ser simples memorização e passaria a significar a posse de um novo modo de agir, implicando a própria modificação do comportamento e do pensamento [...]”

Por isso, trabalhar intencionalmente para que a escola contribua com a inclusão dos sujeitos, dos mais diferentes segmentos da sociedade e que dela necessite, torna-se relevante o esforço conjunto entre professores e gestores, com a finalidade de fazer o aluno situar-se no espaço social, como indivíduos que compreendem o mundo, e que, por meio dos conhecimentos adquiridos, consigam modificar sua realidade.

1.2 Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral

Educação integral não é o mesmo que escola integrada, pois a educação integral tem como princípio educar, ou seja, fazer com que o ser humano aprenda em sua totalidade, sendo assim, cabe à escola desenvolver os sujeitos de maneira consistente e ampla. Essa escola deve estar preparada para oferecer inovações educacionais e cidadãs, primando pelo desenvolvimento do aluno. Para Gadotti (2009, p. 36-37):

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. É como a implantação da chamada “Progressão Continuada”: se a sua implantação não for cuidadosamente preparada, pode levar ao fracasso. O mau desempenho da Progressão Continuada deve ser atribuído à falta de avaliação, à falta de provas escolares e não a sua implementação: sem medidas de apoio e acompanhamento permanente e sem a devida formação e adesão do magistério, fatalmente fracassarão.

Embora o debate a respeito da Educação Integral seja promovido como um meio de proporcionar conhecimentos diversos em sua integralidade, não podemos deixar de atribuir os problemas enfrentados ao longo do tempo à sua implantação, pois as escolas dos meados do século XX perderam suas características, sendo elevada ao ensino compensatório e assistencialista. Como afirma Maurício (2009, p. 28), em consonância com as defesas de Gadotti acima citado:

A escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor. O aluno não deve estar lá por falta de vaga em outra escola ou por falta de alternativa da família. Esta escola, como já se mencionou acima, requer adaptação do aluno. O professor não deve ir para esta escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. À medida que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos que ela deve ter, a demanda aumenta e a oferta poderá ser ampliada.

Já a educação integrada tem como papel estar vinculada ao meio social, no qual o indivíduo circula. Para tanto, a escola deve buscar elementos do cotidiano dos alunos e, dessa forma, desenvolver condições com intencionalidade para que os mesmos façam modificações em seu ambiente. De acordo com o princípio de que o sujeito tem memória, valores e criatividade, que devem ser redimensionadas para o campo do conhecimento, a escola é um dos ambientes propícios para ampliá-los em conjunto com os diferentes segmentos sociais. Gadotti (2009, p. 98) elucida que

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, unilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer

etc. O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

É necessário esclarecer que educação integradora é um dos pilares da educação integral, uma vez que visa a beneficiar o desenvolvimento dos educandos, conforme suas particularidades e na sua coletividade. Por isso, a escola integradora proporciona o respeito ao direito de aprender dos sujeitos, considerando, assim, o princípio de igualdade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no seu parágrafo terceiro “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, deve vincular-se a outros segmentos sociais para essa ampliação de tempo e conhecimentos, visto que ela exige abrangências multidisciplinares, porque as pessoas se educam em todas as esferas sociais e somente assim as atividades escolares vão se constituir de maneira muito mais significativa. Coelho (2002, p. 143) nos possibilita pensar que

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologia. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Tendo em vista a melhoria das práticas educativas na Educação em tempo integral, deve-se possibilitar aos alunos oportunidades de relacionar-se com outros aspectos sociais, proporcionando-lhes o alcance aos acervos culturais presentes na sociedade, mas que, por questões várias, não têm acesso, visando a uma aproximação mais verossímil da escola com a comunidade e à transformação das relações sociais, levando-os a usufruírem dos saberes constituídos historicamente.

Gadotti (2009, p. 109) acredita que esse conjunto de situações educacionais tem como finalidade renovar os laços da escola com a comunidade, por meio de diálogos com o foco na

melhoria do ensino e da aprendizagem com uma única intenção: melhorar o quadro social dos sujeitos.

Portanto, organizar espaços e tempos dentro das unidades escolares torna-se fundamental para o desenvolvimento das atividades educacionais. Para isso, é importante a escola se convencer de que isto é possível. No entanto, cabe corroborar que as condições de patrocínio proporcionadas pelas instituições governamentais, que fomentam a implantação desse modelo operacional de educação, praticamente decretam sua falência, devido ao fato de que os recursos financeiros e os espaços condizentes com a proposta precisam ser valorizados tanto no aspecto financeiro, estrutural e humano, como a valorização profissional e a formação dos sujeitos envolvidos. Coelho (2002, p. 137) pressupõe que:

Todos os elementos acima referidos compõem um quadro onde os *aspectos pedagógicos* também estão presentes – número de alunos por classe, recursos disponíveis na escola, tempo de trabalho docente, por exemplo. Estes aspectos não existem isoladamente, nem estão acima dos demais; ao contrário, complementam os anteriores que, se inexistentes, prejudicarão sobremaneira a formação continuada do profissional da educação.

Primar por uma formação adequada para os agentes que viabilizarão as condições de tempos-espaços para os educandos possibilita uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem e de reais condições de efetivação da educação integral como propõem os autores citados. Com o início do “Programa Mais Educação” em 2008, com a dupla finalidade: buscar parcerias com universidades e entidades não governamentais e inserir diferentes segmentos sociais no universo escolar, instaurou-se a parceria universidade-escola-comunidade.

Entretanto, o sucesso ou insucesso da Educação Integral não depende apenas da formação docente, do apoio da universidade. As políticas públicas precisam oferecer respaldo estrutural, para além do investimento humano. A formação docente é importante, a parceria com a universidade é fundamental, mas as dificuldades surgidas, seja na estrutura que afeta sobremaneira o âmbito escolar, seja no investimento financeiro ou na formação docente, que exige um docente que disponibilize tempo de estudo e tempo de trabalho, nem sempre encontram respaldo ou soluções compatíveis com as necessidades emergentes. A respeito da parceria das universidades e as propostas do MEC, Mamede (2012, p. 237) explicita que:

No ano seguinte, o MEC convidou as universidades para que incrementassem sua participação no processo formativo dos agentes diversos que atuam no Programa Mais Educação. As universidades, então formularam diferentes projetos de extensão para a Formação em educação integral dos profissionais vinculados ao Programa Mais Educação.

Pode se afirmar que ao focalizar a formação profissional dos professores que atuarão na Educação Integral, o “Programa Mais Educação” instituído pelo MEC (2010), decreta que a escola e os profissionais da educação deve estar pautada em projetos educacionais consistentes, com foco na participação de todos, isso incide em mobilização dos múltiplos segmentos escolares para a implantação desse processo de educação inovadora, e o primeiro passo é a formação docente.

Nessa perspectiva, para além de ser um agente mediador essencial no processo educativo, o professor tem um papel decisivo na formação de seu aluno, em sua aculturação e sua formação social, o que exige preparo do profissional que vai atuar na Educação Integral, pois é foco da Educação integral oferecer ao estudante o desenvolvimento em sua totalidade, oportunizando lhe acesso às diferentes modalidades culturais presentes na sociedade em que está inserido, ou seja, é preciso possibilitar a esse educando o direito à participação em diferentes processos educacionais, os quais promovam o desenvolvimento de suas potencialidades. Esses processos devem instigar não somente os aspectos cognitivos, mas fomentar as questões psicossociais.

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA *apud* CAVALIERE, 2010, p. 255).

A educação integral permite que o indivíduo participe ativamente do processo didático, de maneira a promover autonomia e criar habilidades emancipatórias para que o sujeito se torne crítico e participativo, capaz de fazer as mudanças necessárias no local ao qual está inserido. Os teóricos citados acreditam que a educação integral vem com a proposta de ampliar o tempo da criança na escola e também complementar as atividades curriculares obrigatórias para que garanta os espaços educativos necessários para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do indivíduo.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2009, p.18).

A escola em tempo integral apresenta como princípio ofertar condições para professores e alunos terem um espaço, no qual os mesmos possam ter maior convívio e com isso articular melhor o tempo e espaços escolares na intenção de que estes se tornem produtivos. Esses ideais devem levar o sujeito a adaptar-se às mudanças ocorridas na sociedade, uma vez que o ideário neoliberal perpetua o sujeito como mero espectador das transformações sociais.

O conjunto de aspectos discutidos anteriormente é a base constituinte da educação integrada, motivo pelo qual ela pode proporcionar metodologias que consideram os sujeitos como parte da ação pedagógica, portanto a mesma deve estar pautada na integração do sujeito. Para isso, é preciso que se compreenda o indivíduo e o meio no qual se encontra inserido, levando em conta todo o seu histórico para que possa incluí-lo no processo educativo. Calcado nessa ideia, Guará (2006, p.16) defende que a educação integral visa

[...] o desenvolvimento humano como horizonte [...] a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

A ênfase no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos - a que os autores parecem sensíveis - deixa claro a necessidade de conhecimento dos processos psíquicos na evolução do conhecimento. O apelo se dá em relação ao desenvolvimento do sujeito consiste em, entender educando como uma conjugação de capacidades que acreditam serem natas do sujeito, caberia à escola somente fazer essas ligações, ou seja, devemos respeitar as capacidades individuais, o currículo informal, os problemas sociais e assim restringir o indivíduo a um quadro de limitações.

Para a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), todos os sujeitos são dotados de capacidades. No entanto, eles são desenvolvidos por meio da apropriação do objeto a partir do não cotidiano do aluno. Assim aquilo que ele não era capaz de fazer hoje, fará em outro momento, por meio do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com as concepções da PHC, o desenvolvimento forma-se por um conjunto de vivências pelo sujeito em torno do objeto e pelas impressões deixadas por ele, desse modo, o sujeito se desenvolve sim, por um conjunto, mas um conjunto das relações sociais experienciadas e pela mediação. Segundo Martins (2013, p. 271), “transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição”.

Conhecer o histórico dos alunos para poder compreender como suas capacidades se desenvolvem e respeitar isso, faz parte da concepção organizadora da educação integrada, a

qual se pauta em busca da melhoria da qualidade do sujeito, por meio de ensino significativo, interativo, reportando à ampliação do conhecimento. Assim, pode-se dizer que esse método pensa na integralidade, complexidade e totalidade de maneira a formar cidadãos capazes de modificar a sociedade em que vivem. Gadotti (2009, p. 98) afirma que

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Pensar em educação integral como processo de educação global, efetiva e eficaz, necessita consolidarmos que os arranjos políticos e empresariais, concretizada pela escola na reprodução da estrutura social de exploração, pelo fato de desconhecer a dimensão dos direitos sociais e, assim, privilegia os atores do campo empresarial, por conseguinte, ensina aos estudantes a ocuparem seu espaço determinado na sociedade, assim, vêm sendo elencados ao longo da história da educação. Por conta disso, cresce cada vez mais o anseio por parte de alguns segmentos da sociedade, principalmente a família na materialização da educação integral. Para Giolo (2012, p. 97):

Apesar da propaganda da política moderna em favor da educação escolar, esta se consolidou como uma exigência do mundo do trabalho. Sistemas públicos de educação demoram a ser montados e, quando o foram, ainda operavam segundo a tese de que a educação escolar era necessária para sanar problemas do mundo do trabalho e problemas sociais os mais diversos. A educação como direito é coisa muito recente na história da humanidade.

Segundo Giolo (2012) a questão educacional no Brasil foi sempre uma política de governos e não uma política educacional, não obstante, há forças contraditórias de políticas governamentais que objetivam desconstruir políticas educacionais que enfrentem as desigualdades e universalizem o acesso à educação com qualidade. No entanto com o advento da Educação Integral, busca-se inovar as metodologias e práticas pedagógicas, objetivando melhorias no campo educativo. Obviamente que essa não é uma tarefa fácil de ser realizada, motivo pelo qual os agentes que fazem parte da educação, ainda estão com os calcanhares cravados em uma educação egocêntrica, tradicional e individualista, voltada para o mercado de trabalho e para resolver os problemas sociais das famílias participantes da escola pública. Seguindo os pensamentos de Paro (2009, p. 19):

Se vai ser uma escola de tempo integral ou uma instituição maior e mais complexa de tempo integral não sei, mas que certamente precisamos pensar num conceito para negar esse que está aí, precisamos. O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc. E não me venham com a conversa dos temas transversais porque esses outros elementos da cultura são tão centrais quanto os conhecimentos e informações para a emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral.

Cabe ressaltar que os agentes construtores do conhecimento, que serão os mediadores do processo do ensino e da aprendizagem, são os primeiros a necessitarem de uma educação integrada e integradora, para que possam articular diferentes maneiras de ações pedagógicas e libertarem-se do estigma que o ensino e a aprendizagem acontece de dentro da instituição para fora, ou seja, em check-up. Giolo (2012, p. 99) afirma ainda que

O tempo integral, como pode ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e aprender. O contexto escolar, especialmente os destinados às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. Esse caminho é íngreme e não há mágica capaz de suavizá-lo.

Estabelecer metas de funcionamento de educação integral em uma comunidade significa estabelecer vínculos afetivos com os indivíduos, com seus anseios e necessidades, portanto, o educador de tempo integral deve ter uma visão global do que é educação para a vida e com a vida. Nessa perspectiva, devemos entender que a educação integral significa a superação conteudista, persistindo na valorização das experiências curriculares, para que dessa maneira possa ressignificar práticas e vivências cotidianas em trabalhos educacionais expressivos, que permitam o desenvolvimento dos nossos alunos.

Como vemos, os processos educativos da educação integral não propõem superar o cotidiano, ela defende ressignificar as práticas e vivências do cotidiano; a adoção dessa prática, não propõe a superação e transformação da realidade concreta, mas ressignifica que a comunidade é assim e devemos ser inseridos no contexto social vivido. Gadotti (2009, p. 11-12) afirma que:

O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais

criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático. Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.

Para alcançar a complexidade da proposta de Educação Integral, há também a necessidade de pensar na Escola de Tempo Integral, de programar espaços e tempos escolares diferenciados e por isso solicitar parcerias é de fundamental importância na implementação desse modelo educacional.

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. (GADOTTI 2009, p. 38)

Os objetivos da Escola em Tempo Integral em uma proposta como o “Programa Mais Educação”, complementares à aprendizagem dos educandos no contraturno escolar, se contrapõem às ideias da Educação Integral em sua essência, pois esta educação vivifica os tempos e espaços escolares dialogando com as comunidades locais, como potencializador do processo educativo.

Desta forma, envolver os vários segmentos da sociedade proporcionariam aos estudantes conhecerem as realidades institucionais e, ao mesmo tempo, a escola passaria a reconhecer a comunidade como grande aliada para a educação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, no artigo 37 consta que:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras,

articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 10 - 11)

É nessa amálgama que se forma as condições para o avanço da educação integral, nas junções com os diferentes grupos socialmente constituídos, para que seus objetivos sejam concretizados. Essa necessidade de parcerias, consolidadas nas políticas públicas de educação integral tem em si a preocupação de materializar as metas educacionais do programa. Gonçalves (2006, p. 133) cita que “[...] na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos devem ser repensados, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo linguístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora”.

Ao buscar parcerias, realizar trabalhos coletivos, se tem o intuito de discutir em conjunto meios mais satisfatórios para os diversos setores da comunidade. Esse debate entre os pares de um mesmo local vem proporcionar à educação a possibilidade de constituir um novo currículo, e um novo sujeito a ser agregado em nossa sociedade. Com essa finalidade, a proposta educacional do “Programa Mais Educação” (PME) tem como princípio construir bases sólidas para a afirmação da Educação Integral. Com o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no Art. 3º dispõe que, são objetivos do “Programa Mais Educação”

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010, n.p.).

O “Programa Mais Educação” foi uma proposta de políticas públicas interministerial com a finalidade de organizar espaços que estimulassem o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de Educação Integral, por meio do desenvolvimento de atividades, na integração intersetoriais, no incentivo e criação de espaços comunitários, em espaços educativos, realizando experiências entre escola e comunidade e assim constituindo o enraizamento da Educação Integral.

1.3 Programa Mais Educação: desenhando a educação integral

A política pública do “Programa Mais Educação” é um preâmbulo da educação integral, ou seja, ele foi implementado antes para que o mesmo pudesse fazer um mapeamento das condições físicas e pedagógicas das instituições, no intento de que a educação integral não se perdesse ao longo do tempo, como aconteceu no início do século XX.

Hoje a política de educação integral está pautada em conhecimento, qualificação, investimento público e em conjunto com uma sociedade, motivada, na concepção de educação que desenvolva o indivíduo na sua integralidade. Para Gadotti (2009, p. 99) “A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural.”

A Educação Integral vem, ao longo do tempo, buscando ocupar espaço significativo na sociedade, para tanto, repensar nesse processo de educação, significa remodelar todo um conceito educacional, sendo que a proposta é qualitativa e também quantitativa, por isso compete aos executores desse método concebê-lo de maneira sistematizada, organizada e contextualizada para que faça as transformações necessárias à nossa comunidade.

A figura 1, representada a seguir, apresenta o crescimento da Educação Integral no Brasil desde o ano de 2010 a 2016, sendo que o tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h. Podemos observar que as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016. O percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016 (BRASIL, 2016).

A educação em tempo integral notificada no PNE (2014, p. 59), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como desafio atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Programas como o “Mais Educação” tem impulsionado a ampliação da oferta desse tempo em todo território nacional. Como mostram os resultados do Censo Escolar, que os desafios ainda estão a desejar, pelo fato de que no ano de 2016 houve um declínio de 46,7% indo em desacordo com a proposta do PNE (BRASIL, MEC/Inep/DEED, 2016, n.p.).

Figura 1- Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa. 2010 – 2016

Ensino Regular - Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2010 - 2016

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
2015	27.825.338	4.648.277	23.325.728	4.534.616	4.499.610	113.661
2016	27.588.905	2.508.754	23.015.916	2.416.573	4.572.989	92.181
Δ% 2015/2016	-0,8	-46,0	-1,3	-46,7	1,6	-18,9

Fonte: MEC/Inep/DEED-Censo Escolar da Educação Básica- 2016

Podemos verificar na figura 1, disponibilizada pelo Censo Escolar da Educação Básica (2016, p. 20) um decréscimo significativo da Educação Integral para os anos de 2010 a 2016, no Total geral e Tempo integral da escola pública, há também percentuais de evasão tanto das escolas públicas quanto das instituições privadas. Verificamos uma queda acentuada e preocupante com o declínio nesse processo de implantação da Educação Integral. Conforme se pode observar, no ano de 2016, houve um maior número de evasão das escola públicas em relação as escolas privadas. O que nos leva a pensar que as propostas preconizadas pelas diretrizes e pelo “Programa Mais Educação” não estão se concretizando. Seguindo os pensamentos de Maurício (2009, p. 55):

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se comparamos com as oportunidades que as crianças da classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI.

Com base nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) com relação à realidade cotidiana do “Programa Mais Educação” (PME), podemos verificar que é ínfimo o que foi construído no decorrer desses nove anos de implementação do “Programa Mais Educação”. Detecta-se que não foram construídos os ambientes necessários, a formação de professores permanece inadequada à proposta, os projetos estão sem suportes financeiros para serem concretizados.

Esses ambientes de tempos-espacos que garantem o direito de ensino e aprendizagem - obrigaco do PME - deveriam potencializar espacos educativos, no entanto, em quase dez anos não houve efetivação. Como constituir um programa educativo sem a efetiva contribuição do Estado Federativo? Qual educação resiste ao descaso de recursos? Como especializar os profissionais nos diferentes campos de conhecimento sem formação ideal? Paro (2009, p. 19) insiste que

Não precisa tirar um milímetro do currículo que aí está, mas, por favor, não minimizem aquilo que  nossa própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano. Precisamos pensar em métodos que não sejam tão retrgradados como os que estão por aí. Se a criança são aprende se quiser, então precisamos saber o que é preciso para levá-la a querer. Para isso é preciso saber mais sobre psicologia, sobre antropologia, sobre sociologia, sobre história, sobre a pedagogia de um modo geral, sobre todas as ciências que dão subsídios à educação e nos deixam mais didaticamente preparados para lidar com a criança, ou com o ser humano em desenvolvimento.

Essa constatação nos remete à história da educação brasileira e sua trajetória complexa e cheia de desacordos políticos em seus processos educacionais em constante transformação. Assim, no decorrer dos tempos, a educação brasileira vem escrevendo em seu diário de bordo as diferentes concepções de educação fragmentada, sem aprofundamento teórico com os quais a qualificação de nossos profissionais poderia ofertar a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

A educação no Brasil  impregnada de preconceitos, pensamento este que corrobora com a fala de Anísio Teixeira (1962, p. 24):

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita.

Inserido nesse quadro, o sistema educacional que o país enfrenta, sobretudo relativo aos baixos índices de aprendizagem e qualidade de ensino, se pretendemos focalizar a questão sob outra perspectiva, somente por meio de uma educação diferenciada é que alcançaremos melhorias para os parmetros educacionais vigentes. Fica dito que a Educação Integral vem proporcionar, aos estudantes, oportunidades únicas de estarem amparados em espacos de conhecimentos e diversidades de ensino e de aprendizagem. Assim, foi tomada como referência

o “Programa Mais Educação” (PME), vestido como as características provenientes que formaria um quadro, o pano de fundo da educação integral. Arroyo (2012, p. 35) pensa que

Esses programas têm como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a esses movimentos sociais por vivências de tempos-espacos mais dignos. Esperamos que esses programas virem políticas públicas, de Estado compulsórias para toda a infância-adolescência popular, ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano.

Arroyo (2012) defende programas políticos compulsórios que viabilizem respostas significativas, que garantam às escolas repensar as propostas educativas, como meio de oportunizar e garantir o direito ao acesso das camadas populares à educação de qualidade e, conseqüentemente considerando as transformações das relações sociais. Direito, que para o autor denota mais tempo na escola, porém, tempo com qualidade a garantir tempos-espacos dignos de ensino e aprendizagem.

Portanto, compete ao PME potencializar os diversos espacos, saberes que estão inseridos em uma comunidade e transformá-los em práticas educacionais, ou seja, ele seria a introdução de um corpo de trabalho em que se firmaria os passos da implantação da Educação integral. Dessa forma o “Programa Mais Educação”, viabilizaria os recursos estruturais para atender a demanda por uma educação totalitária. Moll (2012, p. 28) justifica que

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização “de forças vivas” da educação brasileira e de recursos orçamentários, para construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitam caminhar na perspectiva da educação integral, tendo como referência as Escolas-Parques de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, sem que o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas. Isso equivale dizer que o foco do trabalho desencadeado pelo Governo Federal para a implantação e implementação da ampliação da jornada na perspectiva de uma educação integral não teve nas expressões que marcaram o esforço colossal das experiências históricas mencionadas, embora as condições de infraestruturas dos sistemas públicos de ensino sejam objetos permanentes de atenção, sobretudo por meio do Plano de Ação Articulada (PAR) que organizam e objetivam os repasses de recursos do MEC para os estados e municípios [...].

Ressaltamos que dar sentido educacional com tão poucos recursos que são destinados ao PME inviabiliza qualquer movimento com vistas à promoção de uma educação de qualidade, que subjaz a retórica do ensino compensatório e guardião dos direitos das crianças de estarem protegidas. Esse processo deve ser repensado se quisermos alcançar êxito como os Centros Educacionais implantados por Teixeira e Ribeiro, no século XX. Arroyo (2012, p. 37) relata ainda que

Quando essas visões de infância-adolescência populares invadem esses programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo.... Lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos (as) do povo. Nem se quer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais.

Em análise, podemos perceber que ao requerer parcerias e espaços diferentes, e se estes não são agregados à estrutura escolar governamental, a sociedade em si fará seu papel social de inclusão, desresponsabilizando o Estado e a União de cumprir seu dever, que é a de oferecer educação de qualidade aos seus cidadãos.

Consideramos que a escola deve promover e executar atividades que atendam às necessidades de sua comunidade escolar interna e externa de maneira intencional, viabilizando conquistar parceiros no desenvolvimento didático-pedagógico. Mas, os executores participantes desse processo devem possibilitar momentos de análises, reflexões, planejamentos, trabalhos em grupos com a intenção de que o PME não se torne mais uma tentativa em vão e não caia no assistencialismo.

O “Programa Mais Educação”, para os acontecimentos sociais vigentes, como analfabetismo, evasão escolar, vulnerabilidade social, se faz necessário, porque agrega ideais transformadores nos quadros sociais de exclusão, violência, segregação, que insistem em permanecer em nossa sociedade. A sociedade contemporânea exige pessoas altamente qualificadas e com habilidades variadas, por isso a política educacional que proporciona educação integral, se efetivamente concretizada, oferta condições e desenvolvimento às capacidades dos alunos, permitindo-lhes que possam direcionar seu futuro. A Portaria Interministerial 17/2007, firmada no Decreto nº 7.083/2010, dispõe sobre o PME, em seu Art. 1º:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. §1 Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. §2 A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. §3 As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante

o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, 2010, n.p.).

Um dos objetivos do PME, portanto, seria criar uma série de procedimentos que comporiam tempos-espços interacionais diferenciados, com a intenção de provocar o desenvolvimento dos alunos. Ele significaria o instrumento de melhoria das condições físicas e pedagógicas das escolas públicas, sendo que sua proposta é pautada em: aprendizagem eficiente e eficaz, educação de qualidade, desenvolvimento integral dos alunos, educação para a comunidade. Conferido por Moll (2012, p. 131):

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), O Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país a ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para a educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais.

A Educação Integral tem como propósito buscar experiências novas que venham desconstruir o processo educativo historicamente presente nas escolas por turnos, com conteúdos curriculares fragmentados e superar os fracassos das escolas de tempo integral do início do Século XX. O PME, em seu modelo operacional, deverá desconstruir os preconceitos em relação ao quadro histórico de assistencialismo da escola de tempo integral.

Relembrar a história da Educação Integral brasileira se torna fundamental para que possamos compreender os impasses que a mesma sofreu no início do século XX, espaço de tempo divulgado pela manchete da capa do jornal O Globo: ‘CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos’, em destaque usando aspas “Uma escola concebida para criar cidadãos”. De acordo com Maurício (2009, p. 20-21)

As metáforas e metonímias descritas acima, construídas através de imagens, seriam suficientes para retratar uma representação da escola de horário integral-fracasso e criadouro de marginais. Mas para exemplificar ainda mais a intenção do jornal de reforçar esta representação, detalhamos abaixo argumentos utilizados pelos jornalistas para reforçar o estigma de escola de pobre destinada ao fracasso.

Das 17 crianças citadas, só quatro permaneceram no Ciep até a quarta série. Destas quatro, três terminaram o ensino médio e uma o ensino fundamental. Das sete que cursaram apenas a 1ª série, só duas terminaram o ensino médio. Os resultados são diferentes e favorecem o Ciep. Mas os jornalistas não distinguiram quem ficou um ano- e, portanto, não é produto desta escola- e quem ficou quatro anos. Mas porque tantas crianças saíram, sete após um ano e seis após três anos? Este número é alto demais para atribuir-se apenas a circunstâncias particulares... Em nenhum momento foi dito que, após um ano e poucos meses da inauguração deste Ciep, a prefeitura do Rio de Janeiro deixou de priorizar esta proposta de educação porque o prefeito mudou de partido.

Ainda segundo Maurício (2009, p. 21), “[...] comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso”. Quando escrevemos que lembrar é preciso, é justamente para deixar claro que não podemos cair nas facetas políticas e no dualismo da educação brasileira; o espelho histórico da educação nos permite conduzir um novo caminho projetado intencionalmente na desmistificação de que os estudantes da educação popular podem ter resultados satisfatórios no ensino e na aprendizagem.

Com tudo isso, com esses acontecimentos em resposta à educação integral no passado, é que o “Programa Mais Educação” foi constituído como delineador dos processos de (re)conhecer os sujeitos usuários da educação integral. Torna-se fundamental conhecermos os indivíduos e suas necessidades com relação ao conhecimento e os motivos que os estimularão a permanecerem nesse espaço educativo.

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 197, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Conclui-se então que não temos ainda uma geração de pais de nossos alunos totalmente escolarizada. Esta faceta da nossa história sobrecarrega a escola hoje com demandas que não foram atendidas no passado. Os professores reclamam desta sobrecarga que lhes pesa: não é tarefa da escola - seria dos pais. Teriam razão se nossa história fosse outra. Mas nem todos os pais, menos ainda os avós que criam muitos dos nossos alunos, passaram pela escola. Estes hábitos e conhecimentos não adquiridos vão repercutir na escola. Estas condições brasileiras levam à inevitabilidade da escola pública em horário integral se de fato se projeta um país capaz de garantir cidadania a todos os seus filhos. (MAURÍCIO, 2009, p. 27)

Essas experiências extravasam as propostas educacionais, conforme proposta pelo PME. Devemos ir além, procurando entender como ocorre o desenvolvimento humano, com valores, ética e os elementos culturais da comunidade local e sua relação com a sociedade como um todo. Oferecer condições que permitam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em situações formais de aprendizagem, levando-os a interpretar e compreender a vida prática, solucionar conflitos da vida cotidiana com subjetividade e como sujeitos atuantes em diferentes campos de saberes.

Desse modo, adotar estratégias que sirvam como um modo de desarticular as divisões de classe, propiciando equiparação intelectual que possa ser determinante no desenvolvimento pessoal ao longo da vida, dando oportunidade aos educandos de adquirirem, durante o processo de educação formal, uma mudança crítica, pessoal e social, por meio da obtenção de conhecimentos para facilitar seu ingresso ao nível social.

Não podemos nos esquecer de que as propostas educativas, que têm como objetivo integrar o sujeito no ambiente em que ele está inserido, propõem a não superação da divisão de classes, considerando o ensino e aprendizagem do sujeito como uma ordem natural.

A educação que almeje transformar o sujeito deve possibilitar conhecimentos para que ele modifique o meio social, por intermédio de análises e formação de conceitos dos acontecimentos do seu entorno.

Portanto, a educação somente fará a diferença nas vidas de seus cidadãos a partir do momento em que todos tiverem direito a ela de forma igualitária, interativa, participativa, respeitando as dificuldades e a realidade de cada educando, visto que a educação deve ter como escopo conceitos de construir o homem como sujeito social.

1.4 Implementação do Programa Mais Educação em uma escola estadual do município de Paranaíba

O Município

Paranaíba, emancipada em 4 de julho de 1857, conhecida como a “Capital do Bolsão”, está situada na divisa do Estado de Minas Gerais. Possui grande quantidade de fazendas de gado de corte e de leite, setor industrial em expansão e em pleno desenvolvimento. Paranaíba é uma cidade da Região Centro-Oeste do Brasil, localizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Fundada em 1838, teve importante papel na Guerra do Paraguai, pois foi rota de apoio logístico para a fuga dos civis envolvidos nesse conflito (PARANAÍBA, 2017, n.p.).

A cidade é equidistante e a meio caminho entre a capital de MS e Uberlândia (MG) (dois importantes centros regionais e de serviços do Cerrado Brasileiro), ficando a pouco mais de 400 km de distância de cada uma. É, portanto, um importante entreposto comercial para quem costuma transitar entre essas duas cidades (CAMPESTRINI, 2002).

O município de Paranaíba está localizado no sul da região Centro-Oeste do Brasil, a Leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Paranaíba). Encontra-se a uma latitude 19°40'38" sul e a uma longitude 51°11'27" oeste. Limita-se ao Norte: Lagoa Santa (GO), Nordeste: Itajá (GO), Leste: Carneirinho (MG), Sudeste: Aparecida do Taboado (MS), Sul: Aparecida do Taboado (MS), Sudoeste: Inocência (MS), Oeste: Inocência (MS) e Noroeste: Cassilândia e Itajá (GO). Distância da capital federal é de 693 km e da capital estadual 413 km. Possui cerca de 42 mil habitantes.

Foi elevada a distrito pela Lei 04 de 19/04/1838, e o município criado pela Lei 05 de 10/07/1857. Em divisão territorial datada de 2003, o município aparece constituído de seis distritos: Paranaíba, Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007 (PARANAÍBA, 2017, n.p.).

Nos primórdios do século XVIII, a região onde se localiza o município de Paranaíba era habitada pelos índios caiapós e passou a ser invadida pelos bandeirantes paulistas. Entre 1739 e 1755, permaneceu sob a liderança de Antônio Pires de Campos, o célebre "Pai Pirá" como era conhecido pelos gentios, e somente a partir de 1830, começou a ser povoada por várias famílias oriundas de Minas Gerais, lideradas por José Garcia Leal que, estabelecidas a três léguas da cidade de Paranaíba, entregaram-se a culturas de subsistência (CAMPESTRINI, 2002).

A abertura da estrada pioneira do Piquirí, partindo de Cuiabá, se bifurcava na região em direção a Uberaba (MG) e Araraquara (SP), e o devassamento de grande parte do sertão sulino, contou com a participação dos Irmãos Garcia. Razão pela qual deu-se à localidade o nome de "Sertão dos Garcias", logo desenvolvida em virtude de constituir passagem obrigatória de rebanho de bovinos (PARANAÍBA, 2017, n.p.).

Em 1836, conjugando os esforços dos Garcias e do Padre Francisco Sales de Souza Fleury, pároco da Freguesia, edifica-se no povoado a primeira igreja em louvor à Nossa Senhora de Sant' Ana, padroeira da Cidade (PARANAÍBA, 2017, n.p.).

O topônimo do município originou-se do rio Paranaíba, que banha grande extensão de seu território, primitivamente povoado pelos índios Caiapós, tornando-se conhecido das primeiras bandeiras Paulistas no início do ano de 1700, e permanecendo sob a liderança do bandeirante Antônio Pires de Campos, o célebre "Pai Pirá", entre os anos de 1739 e 1755, que vinham para o sertão capturar escravos índios (PARANAÍBA, 2017, n.p.).

Na Guerra do Paraguai, Paranaíba teve uma participação muito importante, pois foi, na época, a rota de apoio logístico e de fuga dos civis envolvidos no conflito, tendo como pontos máximos, a atuação de José Francisco Lopes em 1867, o Guia Lopes, na célebre retirada da Laguna, e a documentação de Alfredo de Taunay, o Visconde de Taunay, que atravessou a região nesse ano registrando suas observações sobre os habitantes, seus hábitos e sobre sua natureza, e a partir disto escreveu o romance "Inocência", cujo drama se passa naquele universo, tornando a região conhecida em grande parte do mundo (CAMPESTRINI, 2002).

Atualmente a evolução populacional de Paranaíba, segundo o SEBRAE (2015, p. 7-8) "aponta o município com uma extensa área de 5.402,70 km², representando 1,59% da área do Estado. O município tinha, em 2016, 41.626 habitantes, segundo a estimativa do IBGE. Quanto aos aspectos econômicos, o município de Paranaíba dedica-se à agricultura, dividida entre

culturas permanentes, culturas temporárias e forrageiras para corte e pastagens, que abrigaram para criação de bovinos. A cultura temporária no município de Paranaíba se concentra, nos cultivos de cana-de-açúcar. Em 2013 destacou-se a produção de leite (IBGE/SEBRAE, 2015, p.10).

No setor educacional, o município conta com seis escolas estaduais, que atendem do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, oito escolas municipais que funcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo que dessas, quatro são na área rural e duas escolas particulares. Do total de escolas públicas, somente duas escolas estaduais e uma municipal aderiram ao “Programa Mais Educação”. Somam-se ainda, oito Centros de Educação Infantil (Ceinfs) em diferentes bairros da cidade. Possui quatro escolas de nível superior: FIPAR (Faculdades Integradas de Paranaíba); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Virtual Norte Do Paraná (UNOPAR).

A Escola

A criação, construção e inauguração da Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia, deram-se no Governo do Senhor Wilson Barbosa Martins. Iniciou suas atividades escolares em 1986, quando ocupava a pasta da Educação no Estado o Senhor Idenor Machado e na Agência Regional de Educação a Senhora Nelcina Pimenta de Melo. Concernente a seus administradores, a professora Waldirene Mathias Garcia Gomes respondeu oficialmente pela escola no período de março de 1986 até sua aposentadoria em março de 1991 (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2014, n.p.).

Substituída pela Professora Janete Aparecida dos Santos, inicialmente como cargo de confiança, depois em observância às novas políticas educacionais, foi eleita pela comunidade escolar em março de 1991 a junho 1995, assim a escola deu início ao processo de gestão democrática defendida pela LDB (1996), no seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL 1996, p. 12).

Em 1998, o Decreto nº 9104 de 12 de maio de 1998, do DO nº. 4770 de 13 de maio de 1998 altera a denominação das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, assim, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dr. Ermírio Leal Garcia passa a designar-se Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia. Criada nos moldes da Lei 5692/71, começou com o Ensino Fundamental, implantado inicialmente até 6º Ano, e gradativamente chegou ao 9º Ano (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2014, n.p.).

Quem somos

A Escola fica situada na região periférica do município, edificada por construção de casas populares, assim, a maioria das famílias possui casa própria. As residências possuem espaços insuficientes para agregarem satisfatoriamente os membros que compõem as famílias, no entanto possuem água encanada e luz, mas não rede de esgoto. Algumas ruas são pavimentadas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2014, prevalece a concepção núcleo familiar tradicional, porém suscitam novas configurações familiares. As relações interpessoais são conflituosas, carentes de organização social que oportunizem melhorias. Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2015, p. 11)

A maior parte das mães trabalha fora, como prestadoras de serviços, sendo preponderantes as atividades domésticas. Ressaltamos ainda que metade dos pais não concluíram o ensino fundamental I; os demais se dividem entre aqueles que concluíram o ensino fundamental e médio e uma mínima parcela possui ensino superior (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2014, n.p.).

A unidade escolar oferece suas atividades pedagógicas às famílias de baixa renda. Deste modo, quase todas são beneficiárias dos programas sociais do governo (PETI, Bolsa Família, etc.). Alguns alunos participam de atividades em Instituições filantrópicas (Externato Jesus Consolador, Joana D'Angeles e LBV) no contraturno escolar. Nessas instituições recebem alimentação, além de formação ética e política. A colaboração dessas instituições tem auxiliado

no desenvolvimento humano cognitivo das crianças de nossa comunidade, pois são carentes de espaços significativos de ensino e aprendizagem.

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comidas, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARROYO, 2012, p. 34)

Assim, as condições sociais precárias vividas por esses alunos, reforçam os determinantes do fracasso escolar, no entanto cabe ressaltar a importância que a unidade escolar dá às diferenças sociais, respeitando as individualidades de cada sujeito, sabendo que os sujeitos aprendem, desenvolvem habilidades, de maneira e em tempos diferentes, conforme suas potencialidades (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2014, n.p.).

Em resumo, observa-se nas famílias da comunidade a ausência de autoestima, de projetos de vida, de conhecimento teórico, de entendimento social e político, como forma de compreender a sociedade local, fato esses que determinam o afastamento desses sujeitos, dos processos democráticos da escola e da sociedade.

Os desafios da instituição são: Como incentivar essas crianças a se sentirem pertencentes à escola? Quais as medidas a serem tomadas que despertem nelas interesse em se apropriar dos saberes escolares? Para buscar resposta aos desafios de promover atitudes em alunos que demonstram pouco interesse com relação ao conhecimento, Brandão (2012, p. 47) define: “Conhecimentos interagem com quem conhece e transformam o “conhecedor” em um alguém que não apenas sabe, mas compreende e pensa crítica e criativamente a partir do que passou a conhecer.”

Nesse sentido, para consolidar a conexão família-escola, por meio de parcerias e práticas, a equipe de gestores da unidade, pautada na compreensão dos fatos sociais, que diferenciam os estudantes dessa unidade, sentiu como a palma na interatividade a parceria estabelecida por meio do Programa Mais Educação como promotor de uma nova cultura de ensino e aprendizagem, uma ferramenta que viabilizaria recursos pedagógicos e estruturais que favorecessem o ensino e aprendizagem dos educandos.

1.4.1 Programa Mais Educação: o começo

No ano de 2012, a direção escolar consolidou a adesão ao Programa Mais Educação, por acreditar na proposta e pela necessidade de promover iniciativas inovadoras que pudessem atender aos alunos com maior precisão. Em fevereiro de 2013, iniciou-se a implementação do PME na Escola Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia, momento em que foram feitos os arranjos necessários para receber as crianças que iriam participar das atividades oferecidas dessa nova modalidade de ensino. A primeira quinzena foi utilizada para viabilizar espaços que assegurassem o desenvolvimento e acolhimento dos educandos.

O Programa Mais Educação contava com a participação dos estagiários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), os acadêmicos faziam parte do subprojeto do PIBID,⁵ coordenado pela Professora Doutora Doracina Aparecida de Castro Araújo. Contávamos com oito Estagiários, mas somente quatro participavam das atividades do PME, e uma Professora Comunitária, no caso eu, contratada pela Secretaria de Educação Estadual (SED/MS). Os estagiários do Pibid desenvolveriam as atividades pedagógicas dos diferentes macrocampos, as oficinas de Canto e Coral/Dança, Tecnologias Educacionais, Matemática, Letramento/Alfabetização (leitura e interpretação), Esporte e Lazer, Letramento/Alfabetização (produção escrita).

Após a equipe formada, a preocupação era criar espaços até então inexistentes, assim a proposta era reativar os vestiários masculino e feminino, que serviam de depósito, pois os mesmos seriam divididos em dois ambientes, um para o banho coletivo e o outro para as atividades de planejamento e apoio pedagógico.

Os espaços abertos foram suficientes para dar abertura ao PME, mesmo que inadequadas as instalações para que pudéssemos realizar as oficinas dos diferentes campos de conhecimento, como as oficinas de Tecnologias Educacionais, Canto/Coral e Dança, Esporte e Lazer, sendo que as demais atividades seriam realizadas nas próprias salas de aula.

Construir espaços, dinamizar tempos, viabilizar momentos com pouca infraestrutura e todo esse tempo dedicado à unidade escolar pela equipe do PIBID fez com que os estagiários

⁵O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Fonte: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf- acesso em 18 de maio de 2017.

criassem vínculos com a comunidade e tivessem oportunidades de conhecer a dinâmica dos processos escolares nos quais desejavam profissionalizar-se. Abdalla & Mota (2009, p. 160) observa sobre a dimensão emocional relatando que “um ensino ativo se dá, principalmente, pelas ações entre os sujeitos, ou seja, pela interação, que implica uma dimensão emocional”.

Dos Profissionais

No ano de 2013, as oficinas foram desenvolvidas somente pelos pibidianos, nos quais me incluo como professora comunitária cedida pela Secretaria de Educação Estadual (SED/MS). Podemos salientar que o PME se deu efetivamente e qualitativamente nos dois primeiros anos, devido à participação e intencionalidade da equipe do PIBID, por meio de reflexões e análises da teoria e prática, de projetos de trabalhos intencionais, com metodologias diferenciadas, que puderam desenvolver atividades que promovessem conhecimento e interesse nos alunos. De acordo com Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), no artigo 4º, incisos IV, V e VI, o objetivo do PIBID é:

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O quadro abaixo refere-se aos profissionais executores do PME no ano de 2013.

Quadro 1- Profissionais envolvidos no PME E.E.Dr.: Ermírio Leal Garcia em 2013.

QUADRO FUNCIONAL		ANO 2013	
Graduação do profissional	Oficina	Carga horária	Órgão provedor
Estagiário do PIBID	Canto e Coral/ Dança	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Tecnologias Educacionais	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Matemática	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Letramento/Alfabetização (Leitura e interpretação)	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Matemática	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Esporte e Lazer	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Letramento/Alfabetização (Produção escrita)	20h/semanais	FNDE/MEC

Pedagogia	Professor Comunitário	20h/semanais	SED/MS
-----------	-----------------------	--------------	--------

Fonte: E.E. Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia – desenvolvido pela pesquisadora

O quadro 1 acima nos desafia a pensar, em concordância com os ditos por Giolo (2012), nos quais o mesmo entende que a educação integral também precisa pensar em professor de tempo integral, ou seja, como professores que não foram desenvolvidos integralmente, possam fazer aquilo que não têm conhecimento. Portanto o mesmo precisa de condições de trabalho e tempo para qualificação e dedicação exclusiva à educação.

Esse grupo de docente e estagiários que atuava na escola em 2013, no qual eu me incluo, acreditava que o oferecimento destas disciplinas garantiria a formação integral de nossos alunos e alunas. Um ponto a ser ressaltado, refere-se ao fato de termos quinzenalmente reuniões, nas quais discutíamos com a coordenadora do PIBID as relações conflituosas e, com o apoio das leituras de textos direcionados às questões de violência, leitura, metodologias de ensino e aprendizagem, conseguíamos perceber avanços, ainda que incipientes. A carga horária dos estagiários contemplava um tempo maior de dedicação, o que permitia tais estudos, momento este que não é regularmente consolidado nos espaços escolares, pois a carga horária dos trabalhadores contratados não contempla horas-atividades.

No ano de 2013, foram atendidas duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, como pode ser visualizada na tabela.

Tabela 1- Números de alunos em 2013 no PME/ E.E.Dr.: Ermírio Leal Garcia.

Ano	Turmas atendidas	Quantidades de alunos
2013	1º Ano A	22
	2º Ano A	32

Fonte: E.E. Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia – desenvolvido pela pesquisadora

Em nosso contingente humano, para exercer as atividades nesse ano, prevaleceu o trabalho voluntário, embora os estagiários recebessem recursos financeiros para deslocamento e alimentação, o que os mantinham era a garra no desenvolvimento das atividades do Programa, a oportunidade das experiências que colaborariam com seu futuro profissional.

Importa destacar que o primeiro edital do PIBID exigia a carga horária de 20 horas e os impossibilitava de ter outros rendimentos. Os estagiários viam no PME uma oportunidade de obtenção de renda. Eu, como professora comunitária, era uma contrapartida da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) e recebia meus proventos de acordo com o piso salarial dos demais professores da rede, com carga horária de vinte horas semanais trabalhadas, pois esse

profissional não agrega horas atividades para planejamentos. O Manual Operacional (BRASIL, 2012, p. 8) determina que

Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quarenta, denominado "Professor Comunitário". Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx).

Assim, ficava a cargo do professor comunitário o acompanhamento administrativo e pedagógico, o atendimento dos monitores e a organização dos tempos-espacos na unidade escolar.

Como visto na tabela 1, eram executadas sete oficinas divididas entre os quatros participantes, sendo que alguns ficavam com duas oficinas para aumentar a renda mensal.

A imagem da tabela abaixo exemplifica os valores recebidos pelos monitores de turma.

Figura 2- Escolas públicas urbanas: Valor do ressarcimento destinado ao monitor, por turma:

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

Fonte: BRASIL. Manual operacional de educação integral. 2012.

De acordo com as informações na figura acima, fica caracterizado o trabalho voluntário com subsídios financeiros de sobrevivência para os estagiários, denota-se a desvalorização dos sujeitos que consolidarão as propostas do PME. A comunidade que educa, transforma-se em núcleo comum, não há divisão e reconhecimento entre trabalho assistencialista e trabalho educativo com competência, por meio da desvalorização dos sujeitos constituintes dos saberes.

Para o atendimento das atividades do ano de 2014, conforme a tabela 3, foi acrescentada mais uma turma ao conjunto de salas anteriormente atendidas, isso estava de acordo com a finalidade da escola, que seria atingir a cada ano um número maior de estudantes.

Tabela 2- Números de alunos em 2014 no PME/ E. E. Dr.: Ermírio Leal Garcia.

Ano	Turmas atendidas	Quantidades de alunos
2014	1° Ano A	19
	2° Ano A	28
	3° Ano A	27

Fonte: E.E. Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia – desenvolvido pela pesquisadora

Devido aos problemas como falta de profissionais para atender às especificidades das oficinas do primeiro ano de atividades do PME, foi reformulado o quadro: oficina de Canto e/Coral foi substituída por Atletismo, essa decisão foi tomada pela gestão escolar; outras duas disciplinas foram agregadas, por vontade da SED/MS, os professores para disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, esses profissionais tinham como atribuição trabalhar no campo de conhecimento das Exatas e Linguagens.

Quadro 2- Profissionais envolvidos no PME/ E. E. Dr.: Ermírio Leal Garcia em 2014

QUADRO FUNCIONAL		ANO 2014	
GRADUAÇÃO DO PROFISSIONAL	OFICINA	CARGA HORÁRIA	ÓRGÃO PROVEDOR
Estagiário do PIBID	Dança/Atletismo	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Tecnologias Educacionais	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Matemática	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Letramento/Alfabetização (Leitura e interpretação)	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Matemática	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Esporte e Lazer	20h/semanais	FNDE/MEC
Estagiário do PIBID	Letramento/Alfabetização (Produção escrita)	20h/semanais	FNDE/MEC
Matemática	Professor de Exatas	20h/semanais	SED/MS
Língua Portuguesa	Professor de Linguagens	20h/semanais	SED/MS
Pedagogia	Professor Comunitário	20h/semanais	SED/MS

Fonte: E. E. Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia – desenvolvido pela pesquisadora

Denota-se que o surgimento desses profissionais de formação específica em Matemática e Língua Portuguesa na gestão do PME tem o caráter de intensificar e de contribuir em regime colaborativo com os demais agentes educacionais e assim, melhorar as condições de desenvolvimento das atividades educacionais propostas. Dessa forma, os novos sujeitos da educação possuem formação acadêmica para exercer as funções com maior competência e conhecimentos científicos a serem mediatizados aos educandos.

As oficinas ofertadas pelo “Programa Mais Educação” foram reduzidas a uma vez por semana, devido ao fato de inserir as novas disciplinas de exatas e linguagens. É preciso destacar que os professores de Linguagem e Exatas contribuía, durante o horário do almoço, como monitores, assim suas atividades contemplavam as quatro horas atividades, deixando de proporcionar momentos de planejamento coletivo.

O fato da contratação desses profissionais nos permite pensar na redução do tempo-espço de formação cultural e desenvolvimento integral do indivíduo, pois, quando há uma

maior ênfase nas atividades de reforço em linguagem e exatas, segrega o conhecimento somente a determinadas áreas do conhecimento, muitas aspirações sociais e culturais são bloqueadas.

Nesse ano, além das atividades programadas, ainda contávamos com voluntários que ofereciam aulas de pintura e roda de leitura, uma vez por semana, momento no qual buscávamos parcerias com a sociedade, como meio de proporcionar aquilo que os subsídios patrocinados não conseguiam agregar no orçamento. A oficina de pintura era oferecida por Iraci Bueno, integrante que tinha vínculo com a comunidade local e a roda de leitura pela Professora Mestre Michela Souza, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E contávamos nas festividades com o apoio dos estudantes do curso de Direito dessa mesma unidade.

Conforme a tabela 3, no ano de 2015, os professores passaram a atender um total de 93 alunos, distribuídos em diferentes anos escolares, sendo que em 2013 iniciamos as atividades com 52 integrantes.

Tabela 3- Números de alunos em 2015 no PME/ E. E. Dr.: Ermírio Leal Garcia.

Ano	Turmas atendidas	Quantidades de alunos
2015	1º Ano A	29
	2º Ano A	18
	2º Ano B	17
	3º Ano A	29

Fonte: E. E. Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia – desenvolvido pela pesquisadora

O número de usuários do PME obteve um crescimento considerável, assim os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental estavam sendo contemplados por essa modalidade educacional. Podíamos perceber que esse acontecimento estava sucedendo devido aos fatos sociais eminentes naquela comunidade, exigindo uma proteção maior às crianças e adolescentes, que estão à marginalidade, ou mesmo para suprir uma necessidade de ampliação do conhecimento, seguindo a modelos de diversos países de primeiro mundo.

Na apresentação dos dados do quadro 3, notamos que houve uma reorganização do quadro de atividades e um avanço na qualidade dos novos profissionais. O quadro profissional era composto por pessoas graduadas em diferentes áreas do saber.

Quadro 3 - Profissionais envolvidos no PME/ E.E. Dr.: Ermírio Leal Garcia em 2015

QUADRO FUNCIONAL		ANO 2015	
GRADUAÇÃO DO PROFISSIONAL	OFICINA	CARGA HORÁRIA	ÓRGÃO PROVIDOR
Pedagogia	Linguagem	20h/semanais	SED/MS
Pedagogia	Exatas	20h/semanais	SED/MS

Ensino Médio	Mídias	06h/semanais	FNDE/MEC
Pedagogia	Dança	06h/semanais	FNDE/MEC
Ed. Física	Violão	06h/semanais	FNDE/MEC
Pedagogia	Monitor – Almoço	10h/semanais	FNDE/MEC
História	Professor Articulador	40h/semanais	SED/MS

Fonte: E. E. Estadual Doutor Ermírio Leal Garcia – desenvolvido pela pesquisadora

A escola, em 2015, viveu um novo momento, essa nova conjectura do PME de dimensão educacional composta por profissionais com diferentes especialidades, marca pontos favoráveis na implementação do programa, pois finalmente o quadro de profissionais atendia os requisitos básicos de atendimento ao educando.

Em consonância com a reunião de Diretores das escolas participantes ficaram decididas as atribuições do Professor Articulador. Segundo a Coordenação Estadual do “Programa Mais Educação” (10/03/2014) fica a cargo desse profissional:

Participar da elaboração do Planejamento dos Professores Regentes, de disciplinas relacionadas às atividades pedagógicas que irão executar junto aos alunos;

- Articular a elaboração de Planejamento Compartilhado dos demais Monitores com os Professores Regentes (ex.: Monitor de Esportes na Escola com os Professores Regentes de Educação Física);
- Na impossibilidade, incompatibilidade de horário dos Monitores com o Professor Regente para elaborar o Planejamento, fazer a “ponte” entre eles.
- Auxiliar a equipe de gestão no monitoramento e acompanhamento dos alunos no horário do almoço;
- Acompanhar a utilização dos materiais (kits) na execução das atividades pedagógicas do PME;
- Substituir, no caso de falta/ausência, um Monitor de outra atividade pedagógica;
- Auxiliar a equipe de gestão na seleção de novos Monitores;
- Auxiliar a equipe de gestão da unidade escolar na elaboração de horários das atividades do PME;
- Auxiliar os Professores Regentes no repasse de orientações e sugestões para execução na atividade do PME;
- Auxiliar o Professor do Horário Intermediário na elaboração de agenda de atividades de descanso dos alunos no horário do almoço;
- Auxiliar a Direção e a Coordenação no preenchimento e controle dos documentos de acompanhamento dos Monitores (Termo de Compromisso; Relatório de Atividades desenvolvidas e Recibo de Ressarcimento);
- Planejar momentos de apresentação de ações, relatórios e trabalhos realizados nas atividades pedagógicas do PME, nas reuniões de pais e de professores.
- Elaborar um Plano de Trabalho e encaminhar à COPEIEF/SUPED/SED – MS, até o dia 31 de março do corrente ano.
- Participar e elaborar relatório de participação nas web conferências do PME, mensalmente.
- Elaborar, bimestralmente, Relatório de Atividades e Ações realizadas e encaminhar para a Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – COPEIEF/SUPED/SED – MS.
- Participar de todas as reuniões de planejamento e pais realizadas pela unidade escolar;

- Dar apoio e suporte a todas ações e atividades solicitadas pela equipe de gestão, bem como atender a todas as solicitações que lhe forem feitas, desde que relacionadas ao PME. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, n.p.)

São vários os argumentos que aqui podem ser elencados como entrave na implantação da Educação Integral, no entanto não podemos deixar de atentar que a escola está caminhando por linhas “tortas”, devido a: falta de professor qualificado, estrutura física, conhecimento administrativo e pedagógico das instituições de ensino, na intenção de que venha, num futuro muito próximo, atingir suas metas de educação para todos, de educação popular.

Transformar uma escola enraizada numa educação elitista ainda é e será um desafio que precisa de esforços de todos para sua concretização. Quando foquei o título desse capítulo usando as palavras do “exigido” ao “efetivado” e volto aqui com “linhas tortas” foi para corroborar que os programas educacionais são estruturados com propostas instigantes, imprescindíveis, coesas e coerentes, que priorizam os educandos e as tecnologias de ensino e aprendizagem, mas o “efetivado” é concretizado nas diversas resoluções e pareceres das leis que regem a educação brasileira garantindo direito e acesso de todos à educação de qualidade e a formação integral dos indivíduos de que dela necessite.

Com base nisso, o “Programa Mais Educação” precisa compreender o seu papel social de promover tempos-espacos educativos, no entanto, ele germinou de um processo de descentralização por parte do poder público, da obrigatoriedade da educação de qualidade, que atenda a todas as demandas da sociedade. Percebemos que o PME, ao conchamar a sociedade civil para agregar esforços na intenção de melhorar o sistema educacional, deixa veemente a culpa pelo fracasso escolar a toda sociedade.

O “efetivado” porque, em um país como o Brasil, que tem projetos educacionais políticos, em detrimento aos projetos educacionais de governo, retrata que nada começa de cima para baixo, já que as coisas vão acontecendo conforme as demandas, sem estruturas físicas e sociais que venham contemplar o implementado. Entende-se que a falta de espaço físico, profissional qualificado, materiais didáticos, espaços extracurriculares, são necessários para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, o poder público garante somente a legalidade do ensino e aprendizagem, mas em contrapartida se exime das responsabilidades com a totalidade do ensino e da aprendizagem desejado.

Nas instituições escolares é corriqueiro, no início do ano letivo, durante a jornada pedagógica, na formação continuada, o oferecimento de propostas anuais de modificação das metodologias de ensino e aprendizagem. Em se tratando de propostas educacionais no início do Século XX, houve vários movimentos em prol de mudanças no sistema educacional brasileiro,

buscava-se nesses movimentos o ensino público, laico e gratuito. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que surgiu com novas concepções de pensamentos pedagógicos privilegiava a educação integral do sujeito. Ao mesmo tempo surgia Pedagogia de Projetos, prática inovadora e com a proposta transgressão e mudanças das metodologias tradicionais.

2 AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A organização da educação brasileira no início do século XX foi marcada por diversas transformações em seus pressupostos pedagógicos e organização do trabalho didático. Nosso interesse, neste capítulo, é compreender os princípios filosóficos da Pedagogia de Projetos, seu papel de destaque na educação e sua contribuição no ensino e na aprendizagem em um momento que a Educação passava por transformações econômicas, políticas e sociais, conforme a realidade que o país estava vivendo. A Pedagogia de Projetos foi vista como uma prática inovadora e como proposta educativa de transgressão das metodologias tradicionais e conteudistas, que não satisfaziam esse novo momento que a educação estava construindo.

Pelas demandas da sociedade capitalista e pelo processo de industrialização, emergiu a necessidade de uma nova concepção de ensino que atendesse ao crescimento industrial e econômico. Assim, era preciso no processo de formulação da Escola Nova ou Progressista, contraditória à Escola Tradicional, vinha parindo do entendimento de que, na contemporaneidade a educação deveria ultrapassar os muros da escola, para interagir com o social.

O modelo educacional da Escola Nova tinha como pressuposto que a escola deveria ser um instrumento em razão a construir uma nova sociedade, em que se pudesse dar conta das qualidades pessoais de cada indivíduo, dessa maneira, o panorama educacional se dotava de princípios humanísticos e transformação social.

Com relação a esses fatos expostos, realizamos um estudo sobre a vida e obra de John Dewey, com a finalidade de conhecermos qual sua filosofia de formação humana e seus principais conceitos referentes à inteligência, experiência, liberdade, democracia, educação naturalista e humanista. Outra preocupação fora entender suas teorias educacionais e como seu pensamento pragmatista, oriundo da aproximação de Dewey com William James e de Charles Sanders Peirce, influenciaram a educação brasileira durante a formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

2.1 Ideais filosóficos da Pedagogia de Projetos na educação transformadora

A concepção de projetos escolares está associada ao conceito interdisciplinaridade, entendida como colaboração, troca ou interação entre duas ou mais disciplinas, enfatiza a aprendizagem ativa, significativa, desencadeada a partir de problemas reais contextualizados.

O desejo de entender como a Pedagogia de Projetos contribuiu para o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças participantes do “Programa Mais Educação”, que estão à margem das noções básicas da linguagem escrita e matemática. Para isso, foi necessário que entendêssemos como se dá o processo de interação do mesmo com a aquisição do conhecimento, por meio dos projetos de trabalho baseados na proposta de diálogo entre a escola e sociedade. Mello (2009, p. 366) reconhece que

Entender o processo de humanização como processo de educação e entender a cultura como fonte do processo de humanização – entender, portanto que o papel da educação extrapola a transmissão de conteúdos escolares – dimensiona para nós o significado do acesso à cultura pelas novas gerações: é por esse acesso e apropriação – da língua, das diferentes linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos – que as novas gerações reproduzem para si as qualidades humanas e podem se formar para ser futuros dirigentes, como dizia Gramsci ser o papel essencial da escola.

Quando nós, professores, compreendemos sobre a importância dessa apropriação e não tomamos o devido cuidado de verificar se nossos projetos de trabalho cumpriram sua finalidade e objetivo, com a intencionalidade de desenvolver todas as funções superiores nas crianças, o processo interacional defendido pela Psicologia Histórico-Cultural deixou de ser mediador. Os projetos, segundo Nogueira (2008, p. 20), devem

Inserir os alunos em ações e procedimentos que os coloquem mais ativamente em seu processo de formação e construção do conhecimento torna-se uma maneira mais eficiente de possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da liderança, do espírito de cooperação, da tranquilidade em aceitar desafios na resolução de problemas e de dezenas de outras capacidades esperadas desses indivíduos, quando forem atuar mais ativamente nos diferentes segmentos sociais.

Por entendermos que as práticas significativas se constituem à medida que os processos educativos são delineados, e que tenham significados aos indivíduos participantes, nessa proposta de transgressão da escola, que surgiu junto com o escolanovismo, foi pensada a organização do currículo por meio da Pedagogia de Projetos, como forma de envolver os educandos, pois segundo Martins (2001, p.19)

Projetos investigativos de trabalho ou de pesquisa são propostas pedagógicas, interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo *questionamento* e pela *reflexão*.

A Pedagogia de Projetos tem a capacidade de oferecer um universo que inclui recursos necessários para despertar na criança o interesse em decifrar os códigos, questionar, elaborar hipóteses e buscar soluções a problemas de sua comunidade e concretizá-los de maneira formal. Essa busca coletiva oportuniza às crianças analisar como é a formação da linguagem escrita e matemática. Nogueira (2008, p. 53) afirma que “[...] Se pretendemos que os alunos continuem sendo eternos aprendizes, precisamos instrumentalizá-los com procedimentos que os coloquem à prova e desenvolvam sua capacidade de autonomia, e os projetos parecem também ser meios para isso”.

Portanto, sistematizar as informações contidas em seu meio social em uma proposta de ensino, faz com que possibilitem oportunidades de desenvolver habilidades concernentes a individualidades do educando, sendo que cada indivíduo tem necessidade de ações e métodos diversificados para que desenvolvam sua aprendizagem.

É claro que não é tarefa simples construir uma proposta capaz de manter vivo o debate entre escolas e comunidades, flexibilizando suas possibilidades. Entendemos que o campo no qual devemos conceber os projetos pedagógicos do *Mais Educação* situa-se na formulação de espaços de diálogo nos quais distintos saberes possam encontrar-se e reestruturar-se. (BRASIL, 2009, p. 17, grifos do autor)

O trabalho com projetos faz com que o objeto de estudo seja analisado de maneira global, sistêmica, de forma a organizar o pensamento, com a intenção de que o educando apresente compreensão com relação ao objeto de estudo, ou seja, quando apresentado o componente de estudo “Patrimônio Histórico⁶” a criança deverá estar envolvida de tal maneira que seja capaz de fazer significações com sua vida cotidiana.

O conceito teórico de patrimônio foi traduzido para as crianças seguindo três etapas: 1- Nessa etapa, cada aluno trouxe de casa um objeto que considerasse importante. Depois os alunos discutiram o que guardavam, por que guardavam e como guardavam. Qual a importância do objeto para sua vida, o que ele lembra, se é pertencente a alguém, a quais memórias ele remete. 2- Os objetos trazidos pelos alunos e pelo professor; antigo ou de uso cotidiano. 3- Cada aluno foi levado a observar o objeto e a descobrir mais sobre ele.

Para isso, fez-se necessário questionar o aluno sobre as características físicas do objeto, modo de construção, sua função e utilização, sobre a sua forma, valor em qual grupo social está inserido, qual a importância desse objeto para ele ou sua família. Mello (2009, p. 368) expressa em seu pensamento que

⁶ Conteúdo da grade curricular da disciplina de História: O município e as manifestações culturais.

No conceito de atividade, do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural, está presente o envolvimento do sujeito, uma vez que o sentido da atividade nasce da relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade. Dessa forma, o sujeito é ativo não apenas intelectual, mas também emocionalmente. Por isso é que cognitivo e afetivo não se separam, mas constitui uma unidade.

Uma vez que a atividade de trabalho para a Psicologia Histórico-Cultural é vista como propulsora do desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno, com proposta de ampliar o conjunto de conhecimento, sobre a cultura historicamente construída pela humanidade, a atividade é intercâmbio entre a matéria e o sujeito que se concretizará por meio das mediações.

Segundo Martins (2001), o trabalho com os projetos caracteriza-se pelo de esforço, dedicação por parte do professor, no entanto sua efetivação necessita de diversos recursos didáticos; sabendo que as escolas são escassas de recursos, mesmo a busca de recursos para a realização de atividades em sala de aula deve ser feita, conjuntamente, entre professor e aluno, já que ações conjuntas não só dinamizam o relacionamento como elevam e valorizam todos os envolvidos. Martins (2001, p. 60), enfatiza que

Trata-se, portanto, de uma interação comunicacional e participativa, organizada com professores e alunos, que contribuirá muito para o entendimento e a prática dos meios a serem usados para a melhoria da vida de futuros cidadãos conscientes. O ensino, dessa maneira, torna-se mais agradável para os alunos, dando-lhes oportunidades para refletir sobre o cotidiano e sobre o drama da vida em sociedade de que eles fazem parte, com todos os seus problemas e conflitos.

Ensinar utilizando recursos didáticos diferenciados, intencionalmente para que o aluno saia da sua prática cotidiana, e que esses recursos sejam matéria-prima para propostas pedagógicas, vem favorecendo o enriquecimento social da criança, pois aproximam os estudantes da realidade não-cotidiana e o conhecimento vai se concretizando à medida em que esse sujeito participe ativamente das atividades e saia de sua zona de conforto, promovendo o seu desenvolvimento. Hernández (1998, p.61) cita que os projetos

Aproximam-se da identidade dos alunos e favorecem a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentado, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Quando o autor citado descreve a conectividade do sistema didático por meio da alternativa de projetos, que permite, por um lado, o acesso da criança a diversos materiais de qualidade e, por outro, a ampla variedade de ferramentas para apoiar a mediação do professor, com vista a tornar-se uma prática pedagógica comum, contrapondo-se ao ensino nos padrões tradicionais, fragmentado, faz aproximações com o materialismo histórico, conforme explicita Netto (2011, p. 45):

Para Marx, a sociedade é uma totalidade concreta. Não é o “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples”! – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a parte desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos).

Sendo assim, nessa concepção, o professor possibilita aos alunos que ampliem seus conhecimentos, compreendam o mundo que os rodeia e sintam-se participantes dele, para tanto, é preciso estar ciente de que a sociedade, assim como os sujeitos e objetos são um conjunto de processos, que estão sempre em constante relação e interação.

Para entender esse organismo pelas relações das partes do objeto estudado, isso somente se concretiza, quando as relações levantadas retornar ao objeto em sua totalidade. Martins (2001, p.40) afirma que: “Realizar um trabalho desse tipo é conduzir os alunos à elaboração e à reconstrução de seus conhecimentos, a mudanças de suas concepções sobre os fatos do mundo, fazendo com que tenham uma visão mais crítica e diferente das coisas que os cercam”.

Essa oposição do materialismo histórico com os modelos conteudistas e lineares comprova suas aproximações com os Projetos de Trabalho, no que tange ao método, pois ambas as vertentes não se concretizaram devido ao fato de que não existe um método de ensino cartesiano de trabalho, o que implica a falta de controle dos órgãos educacionais. Hernández (1998, p. 77) apresenta que

Utilizar a palavra “método” nesse sentido supõe criar a ilusão de que, com isso, se evita a insegurança. Ilusão que se vê reforçada pelas influências das perspectivas educacionais anteriores, e a de ideia de que um bom ensino é aquele em que não fica nada “fora” do controle do docente e do planejamento educativo e que garante que cada aluno aprenda o que a normativa oficial e o plano previsto assinalem. Significa evitar transitar por um caminho muito aberto e repleto de incertezas sem avaliá-lo, nem entendê-lo como um caminho que nos ajuda a avançar no conhecimento e que é tão real como a incerteza e imprevisibilidade da própria vida.

Quando falamos sobre a transgressão, mudanças na escola, ditamos o rompimento com as tendências conteudistas, que limitam o desenvolvimento do educando plenamente, cujas tendências são baseadas nos ideais construtivistas dos anos 80, com facetas que até então não se constatou sua eficácia como método de ensino, por se tratar de um modelo que não se relacionava com o contexto social no qual os educandos estavam inseridos.

Nos anos 80, dois fenômenos se destacaram por sua influência na educação escolar. O impacto de denominada revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação. (HERNÁNDEZ 1998, p.71, grifos do autor)

Cumpr-se apontar que as postulações educacionais do processo cognitivista marcaram intensamente o processo educativo, o “modismo” dos anos 80 foi portador de leituras errôneas dos métodos de ensino e de aprendizagem, influenciando as mudanças de concepções políticas, resultando em pouca ou em nenhuma eficácia.

A propósito, a Pedagogia de Projetos, segundo Hernández (1998) apresenta-se como modelo para a transgressão e superação da dualidade escolar, então o mesmo pode ser dito da proposta de ensino e aprendizagem do Programa Mais Educação, pois, no fundo, ambos procuram suscitar no sujeito atitudes que contribuam para sua inserção no contexto social, de maneira integral e qualificada, embora haja afinidades e divergências que merecem exame pormenorizado, pois ambos admitem o sujeito como elemento principal dentro do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com esses pressupostos sobre Pedagogia de Projetos, concluímos que há uma relação intrínseca com o Pragmatismo de John Dewey, a fim de relacionar os estudos do teórico com a Pedagogia, foi necessário elucidar o lugar de Dewey nas transformações educacionais. Para Dewey, o ensino e a aprendizagem baseiam-se numa compreensão de que conhecimento e vivência se entrelaçam de forma dinâmica, são indissociáveis, o que torna a experiência um ponto central na formação de conhecimentos.

2.2 Da velha cultura do pragmatismo ao novo pragmatismo metaempírico de John Dewey

John Dewey nasceu em 20 de outubro 1859, na cidade de Burlington, no Vermont, região nordeste dos Estados Unidos. Era um sujeito envolvido nas questões sociais de sua época. Filho de Archibald Sprague Dewey, comerciante engajado nas causas políticas, a ponto

de abandonar negócios e família para se alistar no exército durante a guerra civil americana, com o objetivo de lutar pelas causas abolicionistas. (CALCATERRA, 2015)

Desse modo, sua educação foi delegada à mãe Lucina Artemisia Rich, filha de agricultores bem-sucedidos. A educação proporcionada a Dewey foi com base em valores cristãos, no entanto, como bom cristão, não poderia ficar alheio às questões sociais, assim, por intermédio de sua mãe, ele passou a compreender as situações de desigualdade social que permeavam Burlington, devido a conflitos sociais oriundos da industrialização e do crescimento da imigração Europeia.

Foram profundas as marcas da educação moral e religiosa na sua intelectualidade filosófica, fazendo com que por longos anos vivesse um dilema entre o racional e o espiritual. Calcaterra (2015, p. 14) descreve que Dewey “Não apresentava apenas o interesse pelas problemáticas morais e sociais, mas também (e nos primeiros anos de sua vida), sobretudo, uma sensação de ruptura e dilaceração entre alma e mundo, Deus e natureza.”

Com o término dos estudos secundários, Dewey ingressou, em 1875, na Universidade Vermont no curso de Artes, concentrando-se na área da filosofia, momento em que se aproximou das teorias de Darwin. Formou-se em 1879 bacharel de Artes, lecionando em escolas da região. Por influência do seu orientador H. Torrey aprofundou-se em filosofia.

Em decorrência disso, Dewey ingressa na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, onde teve oportunidade de cursar aulas de lógica com Charles Sanders Peirce, mas que não despertaram interesse no estudioso pela sua lógica formal. Obteve, em sua formação, importantes influências no campo filosófico advindos de Morris e de Stanley Hall. Segundo Calcaterra (2015, p. 15), do ensinamento

De Morris, Dewey aprendeu principalmente um método e um ponto de vista: de um lado, a atenção pela história da filosofia como instrumento para chegar a formular uma proposta filosófica capaz de superar as unilateralidades das tradições precedentes; de outro, a convicção de que o idealismo, e particularmente o idealismo de origem hegeliana, era a única plataforma teórica aceitável, na qual aquelas tradições podiam ser reconduzidas a uma síntese que preservasse seu valor de verdade. A influência de Stanley Hall exerceu-se de uma maneira mais mediata e indireta... serviu principalmente para compreender que uma análise rigorosa da mente não podia prescindir de modo algum dos resultados alcançados no âmbito do científico.

Compreendemos, portanto, que a preocupação de Dewey com a educação transformadora, começou a se estruturar a partir dos pensamentos filosóficos que o auxiliariam a formular uma teoria baseada nos fundamentos de Hegel, sua proposta começa a ter indícios inovadores, que se contrapõem à educação vigente naquele momento.

O pensamento de John Dewey é condicionado, em segundo momento, pelo naturalismo evolutivo da teoria de Darwin, por acreditar que o darwinismo delineia um paralelo entre a origem e a criação das espécies e, por conseguinte, desenha um novo conceito para a compreensão natural dos acontecimentos. Ou seja, a origem trata-se da força da natureza como uma seleção natural, assim, podemos compreender que as condições de vida e as constantes mudanças ocorridas em sua evolução, determinam o processo de desenvolvimento.

Em 1884, Dewey, após concluir seu doutorado e por convite de Morris, torna-se docente na Universidade de Michigan, na qual trabalha por dez anos. Viveu e trabalhou em Ann Arbor, período em que elaborou sua versão de idealismo psicológico, em que as influências recebidas ao longo do tempo chegam ao equilíbrio, conquistando, por meio de seus ideais, destaque no campo filosófico internacional. (CALCATERRA, 2015)

A partir disso, Dewey alarga seus escritos e por intermédio de dissertações e teses, deixa um legado de concepções pedagógicas e filosóficas que influenciaram no final do século XIX e início do século XX. John Dewey faleceu em 1952. Sua vida era dedicada às ideias pedagógicas e filosóficas, tinha como proposição divulgar o pragmatismo americano, defendendo a democracia como forma de vida. Conhecido por suas dissertações em prol da educação progressista e do currículo pela experiência, acreditando que por meio da ciência e tecnologia as escolas garantiriam a reconstrução social. (CALCATERRA, 2015)

Para melhor esclarecimento, constata-se efetivamente que os princípios deste pensador foram se consolidando durante sua juventude, seu início filosófico constituía-se com os pensamentos de Kant, que logo se defronta com a filosofia de Hegel. No entanto, essa concepção fundamentada de que o ser humano é produto de formação ético religiosa, deixa de existir quando Dewey reconhece o materialismo como fonte do desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Calcaterra (2015, p. 30)

O interesse pela experiência e o claro reconhecimento do fato que constitui o ponto de partida de qualquer ato de reflexão possível, seja este filosófico ou científico, é, portanto, o segundo grande vestígio deixado pelo idealismo hegeliano na filosofia de Dewey. Em relação ao primeiro, porém, a maneira e as formas em que esta segunda dívida hegeliana interage e determina os sucessivos desdobramentos do pensamento deweyano são muito mais difíceis de avaliar. Para explicar como era possível admitir o primado epistemológico e ontológico da experiência, Dewey efetivamente se viu obrigado a introduzir o conceito de consciência universal ou absoluta; ou seja, a admitir a realidade de um princípio metaempírico, substancialmente coincidente com a unidade sintética da percepção kantiana, que tinha a tarefa de unificar, agindo de modo inconsciente, o material das sensações dadas.

Ora, é interessante observar que Dewey perpassa o pensamento kantiano quando atribui novos conceitos que vão além do metafísico, ao fazer a junção da metafísica com o conhecimento empírico, ou seja, uma metafísica baseada na ciência histórica como única forma de contrapor-se aos ideais materialistas e dualistas.

Seu pensamento filosófico inicial foi fortemente influenciado pelos ideais hegelianos, mas com seu amadurecimento e sua proximidade com as leituras de Peirce, fez com que vislumbrasse e formatasse uma nova teoria, que foi ditada como uma filosofia naturalista, em que permanecessem os valores como o não reducionismo, a experiência e o não dualismo, assim, foram processando e afirmando o que Dewey propunha, o não reconhecimento de sua filosofia como pragmatista, preferindo a ela o termo “instrumentalismo”. Sobre essa ruptura, Teixeira (1955. p.3-27) discorre que

A filosofia de John Dewey (como a de James e a de Peirce, e na Europa, até certo ponto a de Bergson) refoge a essa comum obsessão dos filósofos e, pelo contrário, apóia-se na própria contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança. A contingência mesma do mundo faz dele um mundo de oportunidades, um mundo em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, cousas acabadas e cousas incompletas, uniformidades e variedades, em que o presente é uma junção entre um "teimoso passado" e um "insistente futuro". Nesse imenso processo há, ao lado do determinado, regular e irreccorível, o indeterminado, o irregular, o recorrível; ao lado do fatal, o eventual; e daí ser possível a ação e a direção. O homem constitui um dos agentes, entre os muitos outros agentes – cósmicos, físicos e biológicos – da transformação do universo. O instrumento dessa contínua transformação é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica. O inorgânico, o orgânico e o humano agem e reagem, pela experiência, num amplo, múltiplo e indefinido processo de repetições e renovações, de ices e vices, de uniformidades e variedades, de fatalidades e imprevistos, graças a cujo processo se tornam possíveis, de um lado, a predição e o controle e, de outro, a oportunidade e a aventura.

Segundo o pensamento de Dewey, a educação deve capacitar os sujeitos com a finalidade de modificar a sociedade em razão de suas necessidades, conforme os acontecimentos e os movimentos sociais que vão ocorrendo no mundo. Essa capacidade tem como foco estabelecer pré-requisitos para que os indivíduos sejam capazes de previrem e solucionarem situações adversas ocorridas na sociedade.

O pragmatismo americano protagonizado por Peirce e James teve como princípio a metafísica kantiana. O método pragmatista de Peirce, juntamente com James, via na metafísica uma maneira de trabalho científico, no entanto, Peirce, como bom empirista, a concebia como um método, sua proposta pragmática seria instituída pela lógica, em consonância com o espírito

do método científico. Sendo o pragmatismo um método lógico de pensamento e de análises de conceitos e conduta humana. Dewey (2008, p. 120) ressalta que

É verdade que a teoria, de acordo com a concepção de Peirce, implica essencialmente certa relação com a ação, com a conduta humana. Mas o papel da ação é o de um intermediário. Para ser capaz de atribuir um significado aos conceitos, uma pessoa deve ser capaz de aplicá-los à existência. Ora, é por meio da ação que essa aplicação é tornada possível. É a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos.

Peirce defende que quanto maior a extensão dos conceitos será possível atribuir maiores generalizações a um termo, maneira pela qual condena a restrição do significado de conceito à particularidade ou o reducionismo do pensamento, que fazem da ação um fim em si mesmo. Dewey (2008, p. 121).

O empirista Willian James ao concluir que o método de Charles Sanders Peirce era limitado, alargou o significado da verdade, trouxe para o pragmatismo o princípio humanista, fez alusão à verdade como um termo correspondente ao que é benéfico ao pensamento ou relação satisfatória com a realidade, e que estejam vinculadas ao que é prático e usava o termo à vontade por acreditar que, mais tarde, fosse substituído pelo direito de acreditar.

A preocupação de James ao ampliar o método era a sua aplicabilidade, desejando estabelecer uma conexão filosófica. Dewey (2008, p. 122) denota que

[...] Ele desejava estabelecer um critério que habilitaria alguém a determinar se uma questão filosófica tem um significado autêntico e vital ou se, ao contrário, ela é trivial e puramente verbal; e, no primeiro caso, quais interesses estão em jogo, quando alguém aceita e afirma uma ou outra das duas teses em disputa. Peirce era acima de tudo um lógico; enquanto James era um educador e um humanista e desejava forçar o público em geral a imaginar que certos problemas, certos debates filosóficos têm uma importância real para a humanidade, porque as crenças que trazem para o jogo levam a modos muitos diferentes de conduta [...]

Ao conduzir sua proposta ao debate, James deixa claro que no pragmatismo não há espaço para o monismo, ou seja, a ideia de rigidez, o dogmatismo, e atitudes fixas, as verdades como únicas, a falta de liberdade de pensamento. O pragmatismo, em sua essência, deixa eminente o pluralismo como princípio norteador de suas ações, por meio do empirismo e na busca do conhecimento infinito, conforme as necessidades da vida humana, permeada por uma concepção dialética (DEWEY, 2008).

O pragmatismo afirmado por John Dewey segue a linha humanista, no entanto, com características bem diferentes dos pressupostos dos autores citados acima, concebe o

pragmatismo com base ao racionalismo, denota-se que esse teórico caminha nos espaços do instrumentalismo, baseando-se nos ideais da ciência e, por meio da experiência, os indivíduos tornam-se capazes de modificar sua realidade. Calcaterra (2015, p. 46) reconhece

Como Peirce e James Dewey também insiste em dizer que a função do pensamento é fornecer um guia para a conduta humana e, sobretudo, que a atividade reflexiva e a investigação têm origem nas situações problemáticas que pouco a pouco podemos encontrar, as quais, evidentemente, devem ser antes de tudo compreendidas e, por assim dizer, decifradas segundo representações adequadas, ou seja, segundo a capacidade do pensamento de construir ideias capazes de “conciliar-se” com os fatos a serem enfrentados.

Não se pode deixar de observar que a teoria de Dewey continua constante nos princípios pragmatistas e filosóficos os quais defende, articulando-se às ações educacionais. A Educação representada por esse pensador é o espaço de aplicação pragmatista, é o laboratório de ensino e aprendizagem da democracia, da inteligência, da liberdade e da experiência. Nessa direção, Dewey consagra-se por meio de seus trabalhos como um teórico preocupado com as transformações ocorridas em seu tempo e a formação cultural do seu povo.

O conceito de experiência, fundamentado na filosofia instrumentalista de Dewey, preconiza que o indivíduo deve perceber que são as suas experiências cotidianas que proporcionam mudanças em sua vida futura, caracterizando, assim, que são suas ações, por meio instrumental, que darão significados aos problemas a serem explorados.

No entanto, o teórico deixa claro que não será qualquer tipo de experiência que induzirá o sujeito à aprendizagem, sua explicação delega as falhas dos experimentos da escola tradicional. Isso foi representado por Dewey (2010, p. 26) “Não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo na atividade em experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência que se tem”, dessa forma, fica claro que uma experiência deve ser marcada por parte do aluno como algo que ele levará para a vida toda, esse experimento deve conduzir a um efeito que induza o estudante a viabilizar novos esforços em realização a novas descobertas.

Os pensamentos naturalistas e pragmatistas deweyanos põem em destaque a essência do conhecimento científico que constituem a perspectiva do caráter idealista desse pensador. No que tange à experiência, suas ideologias relatam que a experiência é a apropriação dos significados das coisas do mundo, como primeira etapa para os conhecimentos futuros.

Segundo Dewey, a experiência desenvolve compreensões morais necessárias aos sujeitos e é a educação que concretiza a formação dessa moralidade, porém acredita que essa moral pragmática deve ser formada à base das experiências e não nos modelos doutrinados

historicamente, exercidos pela educação tradicional, porque acredita que a liberdade é a abertura para o novo e isso se dá pela “inteligência” de compreender o meio e fazer apreciações coesas, de maneira que favoreça seu crescimento intelectual. Segundo Dewey (1971, p. 63),

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, ou seja, a liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum acerca da liberdade é, eu creio, identificá-la como liberdade de movimento, ou com o lado externo ou físico da atividade. Ora, esse lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, a liberdade de pensamento, do desejo e do propósito. A limitação que foi imposta sobre as ações externas pelos arranjos rígidos da típica sala de aula tradicional, com suas fileiras de carteiras fixas e a arregimentação militar de seus alunos que só podiam se movimentar a partir de sinais estabelecidos de permissão; restringiam rigorosamente à liberdade moral e intelectual.

Não há dúvida de que a escola tradicional promoveu um engessamento das capacidades intelectuais dos seus educandos, devido ao fato de cercear a liberdade de pensamento por meio de sua organização conteudista fragmentada, priorizando a memorização e a doutrina do comportamento.

Dessa forma, a filosofia da experiência, que mais tarde Dewey passa a chamar *continuum experiencial*, enfatiza a experiência educativa, e, portanto, seu planejamento deve ser definido com base sobre experiência, ou seja, 'O que é?'; 'Como é?'; 'E para que é?'. Ele relata, ainda, que uma experiência pode ser agradável, porém se perderá à medida que ela não despertar hábitos para experiências futuras. (DEWEY, 2010).

Quando Dewey viabiliza outra vertente pragmatista empirista instrumental, sustentando que o racionalismo e o empirismo desvinculam os conceitos de experiência e natureza, embora, conforme a teoria instrumentalista de Dewey, a experiência e a natureza são indissociáveis, pois o ser humano constrói aquilo de que necessita para sua evolução social, por meio dos instrumentos culturais.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns com os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe, pois de ser atributo puramente humano, larga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (DEWEY, 1978, p. 13)

Pensando assim, construir e reconstruir a sua experiência de vida por intermédio do meio social, torna a experiência direta, porque envolve um conjunto de saberes sociais, tendo como especificidade de ensino e aprendizagem, favorecer, tanto os valores éticos, como sociais.

Em outras palavras, a experiência é um processo altamente social, ou seja, externo ao indivíduo. Para Cunha (1993, p. 192)

Ainda que seja possível o planejamento para que se desenvolvam as tendências socialmente desejáveis, Dewey entende que o meio, seja ele o da escola ou não, jamais condicionará de modo automático o indivíduo. O que se pode esperar do ordenamento ambiental é que ele forneça determinados estímulos para favorecer certas respostas que “procedem das tendências já possuídas pelo indivíduo”. O ambiente pode estabelecer condições, propiciar meios, mas não se obtém resultados caso não haja correspondência entre os fins almejados e as predisposições do educando.

Concernente a isso, podemos ressaltar que seguindo o evolucionismo de Darwin, os seres humanos evoluem na medida das suas necessidades e desejos, que são concretizados por meio de suas ações com relação ao ambiente a ser modificado. Segundo Dewey (2010, p. 40), “Quando esse fato é ignorado, a experiência é tratada como algo que se passa exclusivamente dentro do corpo e da mente de um indivíduo[...] Há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências que são constantemente alimentadas por esses elementos”.

Para Dewey (2010), toda a atividade realizada deve levar os sujeitos à ação, à prática, isso fará com que o indivíduo desenvolva a inteligência e que essa inteligência seja proporcionada pela liberdade condicionada, por meio da experiência. A liberdade, nesse contexto, se constitui no processo de aquisição dos conhecimentos, ou seja, conforme irão se apropriando das situações sociais, passando a compreender e a desvendar novas conjecturas, pois são as sucessivas formas de experiências que conduz o indivíduo à liberdade.

Ainda segundo Dewey (2010, p. 63), “A liberdade de inteligência é a única liberdade de importância permanente”. O teórico compreende que a liberdade é um fator interno, conseqüente da evolução humana, a mesma procede da conduta reflexiva, ou seja, a liberdade é um efeito cultural, é a capacidade de o indivíduo refletir sobre as causas e principalmente sobre as conseqüências das suas ações.

Para fins de exemplificação, tomemos um problema de saúde pública cujo tema é trabalhado anualmente nas instituições: a Dengue. Todos os anos as instituições escolares têm, em sua grade de conteúdos, determinações para que se trabalhe sobre o assunto de modo que os alunos possam conhecer os diferentes estágios da doença e como o mosquito causador da doença se prolifera. O fato é que se passam anos e os casos de Dengue aumentam assustadoramente. O que ocorre? Por que falar sobre o assunto, sem que haja resultados concretos?

Cabe aqui analisarmos essa situação em concordância com o conceito de liberdade sustentado por Dewey. As atividades operacionalizadas sobre o assunto, muitas vezes em forma

de desenho, músicas, vídeos, etc, são atividades externas, que não proporcionam ao educando conhecer as consequências da doença para a sociedade; o modo como o conhecimento é transferido não é suficiente para levar o aluno ao pensamento reflexivo, porque o estudante aprende pela maneira como ele atua sobre o objeto, por meio da pesquisa e da experiência.

Por sua concepção teórica do evolucionismo, Dewey não concebe a liberdade imposta externamente, ela será construída pelo pensamento reflexivo, à medida em que os sujeitos observam e analisam o conjunto de fatores envolto em determinado fato, tornando-se mais conscientes.

Na formulação de sua concepção, o autor revela que o pensamento reflexivo torna possível a liberdade concebida a partir de um desejo, um objetivo e assim sucessivamente; nessa sequência o indivíduo se tornará mais perceptível a estímulos cada vez mais definidos, já que o sujeito é aparelhado pelos meios físicos e sociais. Dewey (2010) relata ainda que a liberdade é a finalidade do processo educativo, pois o crescimento da liberdade ocorre com a mudança e a vida cotidiana, por consequência da vida orgânica e social, e assim a inteligência humana tem nítida evolução.

Segundo Dewey (2010), a democracia trata-se de um conjunto de ações do individual ao social, que constrói no sujeito um agir autônomo, porém isso não ocorre naturalmente, é o resultado de diversos fatos sociais que envolvem os sujeitos historicamente. Assim, a educação não pode ficar pautada ao sistema capitalista, que concebe o indivíduo como um produto mecanizado para garantir o processo de produção das grandes indústrias do século XX, fundadas no liberalismo econômico. O autor citado acreditava que a função do liberalismo era de dar ênfase às novas mudanças sociais.

Com a crise do liberalismo, houve uma valorização da inteligência individual, de verdades eternas, com prejuízo ao interesse coletivo, atendendo assim, aos interesses pessoais de uma classe. Dewey (1970, p. 53) afirma que “[...] A tarefa do liberalismo é a de afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades”. A defesa aqui exaltada por Dewey ao liberalismo seria por não promover plenamente a liberdade e a democracia para todos os indivíduos. Teixeira (1959, p.14-27) questiona que

O comportamento moral para Dewey é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica.

Com este critério naturalístico de moral, abre-se a possibilidade de seu estudo científico, e com ele o da generalização de processos de conduzir a educação de forma objetiva ou científica.

Lamberth (2001) afirma que o naturalismo de Dewey percebe o ser humano como parte de uma estrutura social, carregado de sentimentos naturais, e é uma fração desse meio, sabendo modificar a natureza em conformidade com os ideais humanos, sendo assim, as relações com o mundo fará com que os sujeitos desenvolva suas habilidades.

O discurso nos remete a pensar que a educação é necessária à efetivação da democracia, porque a mesma exige esforços para sua manutenção, e a escola faz parte dessa dinâmica para que seus membros possam estar aptos a mantê-la, segundo Dewey (1970, grifo nosso) por meio da *ciência, filosofia e educação*. Norteado por essa trilogia, o autor referenciado relata sobre a importância da ciência para explicar os fenômenos, utilizando conhecimentos estudados, verificados, analisados que são de relevância para a solidez da democracia. Segundo Dewey (1970, grifo nosso), a ciência é a arte de domínio do homem sobre as coisas.

Quando retratamos a educação como meio de conceder aos indivíduos habilidades necessárias à sua vivência na sociedade, destacamos também sua fragilidade em disseminar direitos iguais a todos. Esse retrato da educação, sem reflexão, eterniza a divisão de classe, e desestrutura a democracia. A desvalorização de um ser humano, uma classe social, vem se acentuando na sociedade capitalista, por meio das comunicações em massa. Nesse cenário, é notório que a educação tem o desafio de democratizar o ensino como ação reflexiva da prática, à medida que o sujeito analise situações de controle sociais e possa levantar hipóteses atitudinais de vida democrática. Para Dewey (1970, p. 235):

A resposta a esse desafio está intrinsecamente ligada ao destino da democracia. A difusão da leitura, a imensa extensão da influência da imprensa em livros, jornais, revistas e periódicos, tornam o problema especialmente urgente para a democracia. As próprias agências que, um século e meio atrás, eram consideradas aquelas que iriam seguramente fazer avançar a causa da liberdade democrática, são as que agora tornam possível criar uma opinião pseudopública e minar por dentro a democracia. Um certo endurecimento devido a contínua reiteração pode produzir uma certa imunidade contra as formas mais grosseiras de propaganda. Mas a longo alcance nenhuma medida negativa poderá oferecer segurança. Conquanto seja absurdo acreditar desejável ou possível que cada um se faça cientista, tomada a ciência no sentido de matéria de estudo, o futuro da democracia está ligado à difusão da atitude científica. É a garantia única contra a maciça distorção pela propaganda. Mais importante ainda, é a única segurança de possibilidade de uma opinião pública suficientemente inteligente para defrontar os problemas sociais presentes.

Destacamos assim, o pensamento de Dewey no contexto do Pragmatismo americano e seu distanciamento de teóricos primários da teoria pragmatista, a fim de fazermos a sua

contextualização filosófica e sem deixar de acentuar sua trajetória de vida social, dados que nos permite verificar suas posições de sociedade e como é entendida a formação do indivíduo no decorrer das teorias defendida por ele.

Procuramos fazer uma caracterização do seu pensamento filosófico, encadeado com o ideal da experiência, como base fundamental para a evolução do indivíduo, acreditando que as experiências do sujeito se tornem úteis para a vida futura, assim sendo, defendemos que sua linhagem metaempirista conduzirá os sujeitos a uma vida social harmônica e democrática.

2.3 As influências de John Dewey para os princípios da educação brasileira

Os pensamentos filosóficos de educação deweyana surgiram no Brasil no início do século XX, disseminado primeiramente por Anísio Teixeira. Esse pensamento influenciou a formulação do novo sistema educacional brasileiro, que estava passando por um processo de ressignificação. O advento da Escola Nova desencadeava novos rumos para a educação brasileira, o discurso filosófico no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova desejava uma educação escolar, na qual os indivíduos tivessem participação e que o social fizesse parte do cotidiano da escola.

O ideário pedagógico da Escola Nova foi protagonizado por diversos agentes significadores como: Fernando de Azevedo, Lourenço filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Destaca-se como emissário dessa proposta de transformação da educação brasileira. Anísio Teixeira, naquele momento, foi quem assentou os princípios da filosofia pragmatista de John Dewey, motivo pelo qual ele passou uma temporada nos Estados Unidos apropriando-se dos pressupostos filosóficos desse pensador norte americano. Nunes (2000, p. 13-14) cita que

Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade. Essa preocupação levou-o, como outros educadores que lhe foram contemporâneos, a uma relação contraditória com o Estado. Na década de 1920, ao afirmar sua opção pela educação, em oposição às carreiras religiosa e política, pelas quais também se sentiu atraído, Anísio Teixeira fez uma escolha em aberto, pois a carreira profissional de educador não estava ainda estruturada em nosso país. Ele iria trabalhar, no decorrer da sua trajetória, para dotá-la de conteúdo e institucionalizá-la, levando para o novo campo que se constituía uma amálgama de saberes e vivências das áreas religiosa, literária, política e jurídica, além da aquisição de uma filosofia de educação e de um programa de ação nos moldes do liberalismo de John Dewey.

Anísio Spínola Teixeira nasceu no sertão da Bahia, Caitité, em 12 de julho de 1900, estudou em colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922. Anísio Teixeira iniciou-se na vida pública em 1924, ao ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino no estado da Bahia. Momento em que teve a oportunidade de realizar a reforma da instrução pública nesse estado, nos anos de 1924 a 1929. Nesse período, realizou viagens aos Estados Unidos, com o propósito de observar diversos sistemas escolares, foi quando conheceu as obras do filósofo americano John Dewey, que influenciou seu pensamento filosófico.

Em 1930, Anísio Teixeira publica a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, receberam o nome de Vida e Educação. Em 1931 passou a gestar a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, onde teve condições de gerir importantes reformas da educação pública. No ano de 1935, tornou-se um dos percussores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional brasileiro.

Essa nova configuração do sistema educacional brasileiro vinha ganhando espaço entre os intelectuais da época; a busca de uma escola pública progressista que atendesse a um conjunto de medidas, proporcionando educação de qualidade, formação de professores, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ou seja, a escola dualista estava naquele momento sendo desafiada a se desconstruir para então surgir um novo modelo educacional, que promovesse uma nova escola para uma nova sociedade que surgia em meio à sociedade capitalista excludente.

Dessa forma, a Escola Nova foi se configurando no cenário nacional brasileiro, no seio do sistema industrial capitalista, com foco na produção de bens de consumo, que valorizava o lucro em detrimento das especificidades humanas. Cunha (2001, p. 98) descreve que

O quadro em que se desenvolveu a Escola Nova foi marcado pelas circunstâncias do avanço da sociedade capitalista, o que pode explicar as diversas faces desse movimento pedagógico. Nenhum outro sistema de produção e circulação de mercadorias confere tanta ênfase à necessidade e urgência de as pessoas aceitarem alterações na ordem existente. O progresso tecnológico e as imposições da lucratividade determinam que todos estejam disponíveis para adequar-se às novidades, o que certamente responde pela difusão do tema da transformação constante, levando-o a ocupar posição de centralidade no discurso pedagógico, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos de John Dewey.

Com o desenvolvimento do capitalismo, com a revolução industrial e por meio das demandas de mercado, foi necessário pensar em uma nova configuração escolar que viesse a

suprir as necessidades do momento, pelo qual o país estava vivendo: de grandes transformações. Embora possamos fazer inferências ao passado acerca das manifestações em prol das mudanças do sistema educacional brasileiro, ficamos mais apreensivos quando percebemos o que havia e o que há na linguagem do discurso da escola pública brasileira de qualidade e igualitária a todos, pesa-nos a lembrança e o sonho das verdadeiras faces da escola a favor das minorias.

Referimo-nos a discursos, reformas, resoluções, projetos, programas, ou seja, ou isto ou aquilo que vem desenrolando há décadas e nunca são sistematizados como proposta concreta educacional, que tenha interesse de proporcionar a seus usuários formação acadêmica intelectual. Calcaterra (2015, p. 10) destaca que

[...] A filosofia de Dewey se oferece como um exemplo importante nesse sentido e talvez seja principalmente por sua vigilância sobre a complexidade de tal questão que ela continue a suscitar um renovado interesse no debate teórico internacional, como demonstram os inúmeros estudos publicados nos últimos anos.

Os debates acerca de um novo modelo de escola, que atendesse a todos os grupos sociais do fim da escola dualista, cada vez mais ganhavam proporção nos discursos do escolanovismo. Autores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo que participaram da formulação do Manifesto dos Pioneiros se basearam na filosofia do autor estadunidense John Dewey, que propunha uma escola democrática e humanista.

É preciso resgatar que Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, participantes ativos das políticas públicas e partidárias, além de estarem situados em um momento histórico, carregado de pressões políticas que inviabilizavam a completude de uma reforma educacional para todos, viviam numa conjuntura política em que o pensamento autoritário ganhava força no Estado e na sociedade (NUNES, 2000).

Porém, não podemos deixar de analisar que esse documento fora criado por diferentes correntes teóricas, pois Fernando de Azevedo tem como fonte teórica a filosofia funcionalista de Durkheim (1952, p. 66). Para este filósofo, a educação escolar tem como função adaptar o sujeito ao organismo, ou seja, a sociedade é organismo vivo na qual os sujeitos têm que exercer funções que preservem a harmonia social. Cunha (2001, p. 97) ainda expõe que

Houve também um escolanovismo francamente taylorista e funcionalista, com marcada ênfase na eficiência dos procedimentos escolares, na simples adequação do indivíduo à ordem social e ao ritmo da indústria em ascensão. Por essa via, fundada na idéia de progresso inevitável e linear da civilização, a ciência era tida como palavra-de-ordem indiscutível, o que reduzia os fins educacionais à mera assimilação dos meios sugeridos pelas revelações científicas.

O funcionalismo tem como base que cada indivíduo exerce uma determinada e específica função na sociedade, a qual é vista como um organismo vivo. Assim, caso um desses organismos tenha problemas, todo o sistema será afetado. O significado da escola nesse período visava a harmonizar esses conflitos, por meio dos métodos, bem como revestir os sujeitos nos modelos de produção capitalista, tempo este que o taylorismo deu ênfase à produção e divisão de trabalho como controle social à manutenção desse organismo chamado sociedade.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substancialmente alterado (SAVIANI, 2008, p. 429).

Com tudo isso, os idealizadores da Escola Nova no Brasil sofreram influências de diferentes ideologias ou suportes teóricos, dessa forma consumou-se uma escola fundamentada em ideologias vagas e cerceada pelos contextos sociais, econômicos e políticos. Esse quadro contribui para a manutenção da escola partidária e dualista, e que os ideais filosóficos “deweyano” condenavam na escola tradicional em seus princípios de educação para a manutenção da sociedade capitalista. Teixeira (1955, p.1) argumenta que

A filosofia, para John Dewey, é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precípito e amplo, ou seja entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do velho no novo, já operante quando não ainda dominante, – e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundamentais da situação ou do momento histórico, no propósito, sempre, de formular (ou reformular) não tanto *verdades* como *perspectivas*, ou sejam interpretações, valorizações e orientações que nos guiem a aventura da civilização e da própria vida.

O filósofo de Burlington, Dewey defende que a troca de conhecimento entre os sujeitos quando é dividida em classes sociais, perde sua essência e deixa de progredir, pois separadas elas se tornam passivas e gera uma cultura improdutiva. Sua base filosófica concentra-se no pensamento reflexivo como meio de fazer as interferências necessárias, a filosofia tem que se ocupar em analisar os acontecimentos, as mudanças, os conflitos e, com base nisso, buscar meios que fortaleçam o processo de desenvolvimento da sociedade, ou seja, a união da filosofia

com o conhecimento científico em conjunto torna-se fator fundamental na reconstrução de uma sociedade. De acordo com Dewey (1979, p. 107-8)

[...] O contato das crianças com outras pessoas participa, além disso, de um caráter especial de continuidade. Praticamente não há, aliás, atividade infantil que seja isolada. As suas atividades acham-se tão ligadas com as dos outros, e o que os outros fazem as atinge tão profundamente e por tantos lados [...]. É participando das ações dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança alcança experiências mais significativas e mais compensadoras.

Portanto, não cabe à filosofia somente observar, fazer análise, ela tem como objetivo fortalecer propostas que venham aperfeiçoar os métodos e práticas educativas, por acreditar que a educação é que possibilita a constante transformação e evolução da sociedade. Para tanto, há que existir cooperação, troca de conhecimento como base fundamental da educação, para que haja aperfeiçoamento dos métodos e práticas educativas. Os interesses dos indivíduos estão ligados ao objeto, e esse objeto é o que os leva ao interesse comum, visto que quando o grupo tem contato com outros meios e associações, comunicações, mudam-se as perspectivas.

Afirma-se, assim, a responsabilidade moral do filósofo, que é chamado precisamente a se dedicar a compreender a realidade natural, social e cultural em que vive, ou seja, a “contribuir, mesmo que humildemente, com métodos que ajudarão a descobrir as causas dos males humanos” e a estudar suas possíveis soluções, considerando as novas exigências e aspirações que pouco a pouco se apresentam no decorrer da história. (CALCATERRA, 2015, p. 80)

Fundamentar-se com o pensamento do autor é fazer as ligações entre décadas diferentes, concordando em entender que algumas perguntas ainda precisam ser respondidas, a importância desse diálogo é fazer inferências do que se estruturou no século XX e que ainda temos que achar respostas no século XXI. Levando em consideração que o autor defende a análise dos erros que o ensino tradicional não conseguiu solucionar como base fundamental, para se construir uma nova possibilidade de educação, acreditando que nenhum método é neutro, e nem tem um grau máximo de concretude.

Dessa maneira, discutir sobre os erros e acertos dos fundamentos teóricos, que suscitaram um método educacional, significa discernir os passos insignificantes de uma prática em busca da superação, tendo em vista que as novas teses nascem das contradições surgidas nos processos históricos da humanidade.

Calcaterra (2015, p. 81) escreve que “a responsabilidade moral é nada mais nada menos que um produto da inteligência humana, da sua capacidade de conhecer os fatos da experiência

e de ver a possibilidade ou caminhos de ação alternativos aos já dados, além de avaliar suas eventuais consequências”.

Consideramos que discutir a inteligência humana, avaliando a “capacidade” do ser humano, destaca-se no pensamento teórico deweyano, o desconhecimento defendido pela Psicologia Histórico-Cultural, de que todo desenvolvimento, intelectual ou moral são produtos da apropriação do materialismo histórico-cultural cuja realidade permite a produção da inteligência.

De fato, essa era a grande preocupação de Dewey quando dissertava sobre democracia, ciência e filosofia, ele concentrava nessas ciências a responsabilidade de reconhecer os problemas, fazer as análises, levantar as hipóteses por meio do conhecimento científico e se responsabilizar por direcionar métodos científicos que viessem intervir nas dificuldades, a fim de convertê-las em progresso social.

Em razão de tudo isso, Dewey acredita na escola democrática, e que é por meio da educação proferida pelos seus agentes que se institui uma sociedade que pense e contribua de maneira extensiva aos interesses individuais e coletivos. A escola democrática que Dewey defende diferencia-se por dialogar com a necessidade dos grupos de que dela participam, de forma a vincular o aprendizado com o meio social no qual os indivíduos se encontram, sendo assim, somente por meio do idealismo cultural, é que se poderiam manter.

Tanto a filosofia quanto as atividades científicas, portanto, devem servir a um projeto de sociedade, o que só é possível com o abandono de verdades imutáveis e de práticas de investigação socialmente descomprometidas. A sociedade almejada por Dewey é a democracia, um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos. A democracia pode ser alcançada somente por intermédio da reconstrução moral se os conhecimentos e métodos da ciência puderem contribuir para tanto, o que exige o rompimento da “separação que se faz entre ciência natural de um lado e ciência moral de outro”. (CUNHA, 2001, P. 89)

Dessa forma, a democracia se dá pelo processo educacional humanístico, a escola tem que estar preparada para atender aos diferentes momentos e variados grupos sociais existentes, ou seja, uma escola progressista, na realidade, está sempre em movimento e mudança permanente. Para tanto, Dewey (*apud* CALCATERRA, 2015, p.85) narra que “[...] a democracia não pode ser reduzida a uma forma de governo entre outras, mas é antes de tudo um estilo de vida, cuja realização exige um esforço incondicional e constante, por muitos aspectos análogos ao usualmente reservado aos adeptos de uma fé religiosa”.

Entende-se, por isso, que a escola idealizada por John Dewey perpassa as questões políticas, individuais e da escola dualista. A educação democrática expressada pelo autor significa estado de espírito, querer transgredir a escola promotora de desigualdades, por meio do dinamismo e mudanças em conformidade com a realidade concreta.

Ao estudar a influência desse filósofo no cenário educacional brasileiro, percebemos sua relevância ao que é, de fato, praticado nas escolas modernas. Há de se mencionar que sua representatividade de que o aluno deve ser o sujeito do processo ensino e aprendizagem é evidente, para isso o conhecimento científico seria o propulsor dessa mudança no sistema educacional.

Contudo, sabemos que para um processo educacional humanizado ser implementado, teremos que enfrentar desafios cada vez mais contraditórios com os discursos de Educação Integral, motivo pelo qual na escola atual ainda imprime aos sujeitos, a escola dualista. A educação pretendida nas reformas educacionais se articula aos debates, levando em consideração, a organização de um sistema educacional que desenvolva nos estudantes habilidades concedentes de transformações sociais.

O “Programa Mais Educação” é iniciativa das políticas públicas, com sentido de fomentar ideias transformadoras envolvendo a sociedade como promotora de uma educação de qualidade. O ensino e aprendizagem estaria ligado à incorporação dos bens culturais pelos educandos e às pessoas da sociedade, na intenção de que os mesmos sejam agentes modificadores da sua realidade local.

Do ponto de vista da formação do sujeito, somente pela apropriação da cultura, mediada por outros sujeitos, contribui para seu desenvolvimento intelectual, ou seja, o ensino e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural parte do princípio do desenvolvimento das funções psíquicas, realizado durante a atividade de estudo, ou seja, é pelo trabalho mediado pelo professor e aluno, entre o sujeito e o objeto, e por meio dos processos intrapessoal e interpessoal das imagens captadas pelo sujeito, que são convertidas em conceitos, relativo ao objeto de estudo que promove o desenvolvimento humano.

Para essa teoria, o processo educativo, uma educação integral baseada na formação das funções superiores, constitui o percurso basilar necessário para o desempenho do sujeito. O desenvolvimento humano não pode ser associado a uma perspectiva puramente determinista, na qual a classe social do indivíduo torna-se condicionante para seu sucesso ou fracasso escolar.

3 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O principal eixo deste capítulo é apresentar a concepção de homem segundo a teoria marxista e, a partir dela, as elaborações da Psicologia Histórico-Cultural acerca de como ocorre o desenvolvimento humano e suas implicações para a educação da criança, a fim de compreender e explicar a linguagem como princípio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as diferenças qualitativas entre os homens e os animais abordadas no materialismo histórico.

Articulado, na filosofia marxista, à noção de trabalho, o conceito de atividade humana subjaz à dinâmica de interação entre o sujeito e o meio social em que esse se insere. A origem do trabalho, segundo os pensamentos de Marx e Engels (2001), está condicionada à necessidade de transformar a natureza para satisfazer às prioridades humanas, não se esgotando no processo de ação do indivíduo sobre o meio social envolvente.

A filosofia marxista defende a tese de que o trabalho e o conhecimento estão entrelaçados, uma vez que o indivíduo se desenvolve pelas relações estabelecidas com as atividades do trabalho, em consonância com sua necessidade de sobrevivência. Marx construiu seus argumentos superando as teorias de Hegel e Feuerbach, criando uma nova compreensão teórica que explica o homem como ser que pensa e age em decorrência do processo histórico de seu desenvolvimento e das condições concretas de vida, diferente do animal que se adapta ao meio, o homem modifica o meio conforme irão surgindo novas necessidades.

Para Marx e Engels (2001, p. XXV) “A satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história”, assim, o ser humano apropria-se da cultura historicamente construída pela humanidade e transforma-se em um ser histórico social.

A concepção de evolução humana estruturada na teoria de Darwin reconhece que estamos próximos do gene dos macacos antropomorfos, que viviam em grupos, seu *habitat* eram as árvores, assemelhando-se ao ser humano em atributos fisiológicos, no entanto, esse grupo de animais diferenciava-se no modo de desenvolver as atividades, ao procurar objetos que facilitassem a procura de alimentos. Engels (2004, p. 15) atribui que

[...] Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos, novas propriedades até então desconhecidas.

A partir dessas observações, Darwin conclui que o trabalho animal distingue-se do humano em razão das formas diferentes de desenvolver as atividades, já que para este, a atividade é realizada por ações desenvolvidas em ambiente social, dessa forma tornou-se possível entender que o homem emana características originariamente do animal, diferenciando-se durante a história da humanidade, por transformar seu modo de vida, ou seja, o processo desenvolvimental humano se estabeleceu diferente dos animais, pelo fato de que os humanos construíam ferramentas cada vez mais elaboradas de acordo com as necessidades de sobrevivência.

Segundo a teoria de Darwin, os macacos, ao fazerem uso das mãos e dos pés em atividades distintas, conforme foram caminhando e adquirindo consciência de sua posição ereta, mesmo que, essa atitude acontecesse por necessidade em adquirir alimentos, assim os macacos foram ampliando seus horizontes de forma a dominar objetos desconhecidos.

De acordo com a visão de Engels (1999), o desenvolvimento dessas habilidades teve como consequência o processo evolutivo do macaco ao homem. Engels (1999, p. 10) complementa que

A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro.

Com base na teoria evolutiva elaborada por Darwin, de que o macaco foi se desenvolvendo física e psicologicamente, conforme fora encontrando dificuldades em seu ambiente e pela urgência de readaptação ao espaço de vivência, Leontiev (1978, p.261), descreve um segundo estágio da passagem ao homem, demarcado pela construção de instrumentos rudimentares, dando, assim, início à atividade de trabalho e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade.

No entanto, a formação humana estava ligada a leis biológicas, dependentes do processo de produção e desenvolvimento anatômico preciso ao surgimento da sociedade. Para Leontiev (1978) as atividades são quadros construídos ao longo da história, por intermédio das quais os sujeitos têm acesso ao meio que os envolve, apresentando desenvolvimento peculiar, conforme o organismo envolvente, sendo produzida social e coletivamente, apresentando uma função formativa, possibilitando o desenvolvimento histórico-social dos homens tanto geral quanto individualmente.

Essa condição de desenvolvimento humano ocorreu com o surgimento da atividade caracteristicamente humana – a atividade de trabalho. Por meio da atividade de trabalho, assim como a filogênese⁷ foi responsável pelo desenvolvimento das propriedades específicas da espécie humana, a ontogênese⁸ possibilita a apropriação dos conhecimentos históricos e culturais disponibilizados no entorno da criança desde seu nascimento, desenvolvendo propriedades que são específicas do gênero humano. Dessa forma, as funções cerebrais somente serão concretizadas por meio do trabalho vital. Os arranjos neurais se darão pelo campo perceptual das ações e representações da realidade objetiva e externa, em uma relação dialética, mediada pelos instrumentos materiais e simbólicos, que possibilitam a formação da consciência e personalidade.

Segundo Engels (1999) à medida que o processo filogenético acontecia, o homem se afastava das características dos animais para formar grupos, iniciando a organização do trabalho coletivo. Quanto mais o homem se distanciava das atividades primitivas, mais ele evoluía e, assim, descobriu como manter e fazer o fogo, passou a dominar os animais, produzir ferramentas, fazer plantações, dominar os fenômenos naturais e os animais como fonte de alimentação. A evolução humana se concretizava na proporção em que o ser humano dominava os substratos de sua sobrevivência.

Engels (1999) confirma que conforme o trabalho foi se consolidando, os indivíduos foram formando grupos e comunidades, surgindo os primeiros indícios de sociedade. Com isso, o processo produtivo da atividade do trabalho desencadeou modificações funcionais no cérebro, nos órgãos dos sentidos, membros e linguagem. Engels (1999) relata que a linguagem teve origem por meio do trabalho e para o trabalho, por isso o cérebro do macaco foi se aperfeiçoando em cérebro humano.

⁷ "A realidade da existência da espécie enquanto fenômeno filogenético reside em que as propriedades desta se transmitem por hereditariedade de geração em geração e são reproduzidas pelos diferentes organismos que a compõem [...] a natureza do indivíduo é determinada pela sua pertença à espécie e é o reflexo do estado atingido nesta época pela evolução filogenética. Deste ponto de vista, o desenvolvimento ontogênico do organismo que se realiza num processo de inter-relações com o meio, é afinal a realização das suas propriedades específicas". (LEONTIEV, 2004, p. 170)

⁸ " Durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por consequência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos. (LEONTIEV, 2004, p. 175)

À medida que os interesses dessa nova organização social foi se consolidando, por querer melhores condições de vida, a essência humana se objetivava nos produtos do seu trabalho. A partir disso, Engels (1999) elabora uma reflexão sobre a evolução humana, pois para ele foi a partir da utilização do trabalho que o ser humano foi capaz de se organizar e se desenvolver como pessoa humana.

Ele sistematiza, ainda, que as invenções humanas são concretizadas pelo fato de serem úteis para o desenvolvimento do ser humano. De acordo com Leontiev (1978, p. 263) “[...] a evolução dos animais se limita reduzidamente, sem alcance nas condições da vida social” e o que diferencia o homem dos animais é sua capacidade de transformação da natureza, conforme o desenvolvimento de suas necessidades.

Como exemplo citamos o cão que, ao fazer suas necessidades biológicas em determinado lugar e é repreendido por seu dono, não entenderá a palavra em si, porém as expressões e gestos corporais farão com que ele sinta que aqueles movimentos estão sendo direcionados para si. Vygotsky (2008, p. 47, grifos do autor) expõe que “a linguagem não depende necessariamente do som [...] Não importa qual o meio, mas sim o *uso funcional dos signos*, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala dos homens.”

Desta forma, percebemos que a linguagem é um produto das atividades humanas de trabalho, ou seja, a linguagem é comunicacional por meio dos signos, independente dos sons que a determina, é um processo natural de comunicação, sendo que o exemplo natural de comunicação é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho. Essa argumentação esclarece que, diferentemente do animal, a criança se apropria do conhecimento à medida que ela objetivou os conhecimentos e expressem-nos por meio da fala.

Vigotski (2008, p.54) descreve ainda que o pensamento e a fala têm raízes diferentes e desenvolve na criança em dois estágios: pré-intelectual e pré-linguístico e em algum momento eles se encontram e o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Isso implica dizer que quanto mais se desenvolve o cérebro, mais se aperfeiçoam os demais órgãos dos sentidos, ou seja, ao colocarmos uma criança em um ambiente no qual há diferentes expressões de comunicação em seu campo visual e auditivo, como símbolos, signos, etc, ela será estimulada a promover o desenvolvimento das funções cerebrais.

Consideramos que a linguagem é o meio cultural que possibilita ao sujeito organizar as práticas vividas, e assim, avançar no desenvolvimento psíquico. A modificação das práticas exige, portanto, que o sujeito processe mentalmente suas ações e quais processos mentais serão acionados para seu cumprimento, ou seja, sistematizar o pensamento para solucionar uma

atividade. Se, por exemplo, uma professora, após entregar à criança uma atividade para ser solucionada, a professora questiona: “Por que você está parada?” A criança logo responde: “Estou pensando como vou fazer!”. Conclui-se então que, somente a consciência humana, a observação dos parâmetros, o sentir, o visualizar, mesmo que inconsciente, em relação a atividade, possibilitará sua execução.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p. 202).

Por essa razão, o desenvolvimento humano, os problemas do ensino e aprendizagem deveriam ser tratados em uma perspectiva prática e teórica possibilitando a compreensão dos estágios fundamentais do desenvolvimento humano para que estes possam ser utilizados na efetivação da liberdade e do apropriar da cultura configurada historicamente pela sociedade.

Nesse sentido, a educação vê nos Projetos de Trabalho uma alternativa, que esteja de acordo com a realidade e gosto dos alunos, entendendo que ao abrir espaço aos discentes, estes irão desenvolver habilidades até então inerentes a eles. Em suma, as atividades escolares relacionadas com a vida cotidiana dos alunos e da comunidade, possibilita aos educandos participar do intercâmbio escola-sociedade, transformando as experiências vividas socialmente em ensino e aprendizagem.

É fundamental destacar que para a Psicologia Histórico-Cultural, a criança se desenvolve à medida que as funções neurais são estimuladas nos diferentes estágios. Exemplificamos que não é somente se apropriar das experiências sociais que legitimará seu aprendizado, mas sim como são feitas essas mediações no período de desenvolvimento da filogênese e da ontogênese. Pensamos que o adulto analfabeto, negligenciado aos estágios de desenvolvimento na “idade certa”, não terá o mesmo aproveitamento das práticas educativas, porque desde bebê não lhe foram proporcionadas as relações externas e internas necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas.

3.1 O desenvolvimento do ensino e aprendizagem: a relação entre projetos de trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural.

A evolução humana é sujeita a partir das atividades de trabalho e pela apropriação do capital cultural da humanidade, conforme situações históricas e sociais vividas pelo sujeito e que determinam suas condições de vida. As capacidades humanas se expressam no desenvolvimento do psiquismo; o trabalho humano especializa as funções psíquicas cerebrais, nos diferentes estágios do desenvolvimento biológico, entre natureza e ser humano, concretizando-se por meio da linguagem.

O ensino e aprendizagem intermedeiam o homem e a organização da cultura humana qualitativamente produzida. Essa qualidade, segundo a Pedagogia de Projetos, se efetiva pela integração dos saberes escolares sistematizados, em uma gama de estratégias que levará os estudantes a construir uma concepção de educação permanente.

Frente à experiência fragmentada que possibilita a formação atual dos estudantes, o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problemas, que permitem não só explorar campos de saber tradicional fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirão explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52).

Essa ordenação, representação, estratégias, defendida por Hernández (1998) nos Projetos de Trabalho, discute o ensino e a aprendizagem do individual para o coletivo, consiste em responder interesses individuais, de cada aluno, para que este repasse a resposta aos demais colegas, o coletivo. Desta forma, os projetos estudam o objeto e suas características num processo organizativo, deixando de estabelecer uma relação necessária para captar as particularidades do objeto, para situar critérios com o cotidiano, ou seja, o objeto fica no campo da aparência. (MARTINS, 2013)

Portanto, a Pedagogia de Projetos atende a interesses individuais. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, descaracteriza o ser humano como sujeito social, constituído pela apropriação da cultura, cujo desenvolvimento individual está interligado ao desenvolvimento das funções superiores e estas se formam apoiadas inicialmente nas qualidades perceptíveis e sensoriais do objeto. Mas, para a formação dos níveis mais complexos das funções psíquicas, devemos superar as informações advindas dessas qualidades e buscar a essência da constituição desse objeto.

Para tanto, as estratégias educativas citadas por Hernández (1998) devem ser repensadas, porque na Psicologia Histórico-Cultural, a educação assume outro papel, conforme os escritos de Mello (2002, p. 72):

[...] aptidões, capacidades, habilidades e funções tais como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humanas se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é. Deste ponto de vista, supera-se a ideia de que a educação tenha um papel secundário no desenvolvimento de características humanas que de uma forma ou de outra se desenvolveriam, uma vez dadas biologicamente. Deste novo ponto de vista, reserva-se para a educação o papel essencial de garantir a formação de processos psíquicos que na ausência de situações de educação não aconteceriam.

A Escola, visando a mais diversidades de conhecimentos que venham contribuir para o desenvolvimento das crianças e com a ideia de promover momentos de apreciação dos conteúdos, lançam os Projetos de Trabalho (PTs) como instrumentos de comando estratégico, por ter como princípio conceitual a participação ativa do sujeito nas diversas práticas sociais. Compreender as relações dos PTs e sua função social na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural nos remete a explicitar que são teorias que possuem bases filosóficas antagônicas, no entanto, o objetivo neste tópico é traçar uma linha de contradições ou semelhanças com relação à formação humana do sujeito.

Para a Pedagogia de Projetos, o ser humano, ao nascer, vai se estabelecendo como indivíduo conforme desenvolve habilidades de antecipar situações e de promover mudanças no processo histórico, se alocando em novas situações sociais. A Pedagogia de Projetos é fundamentada nos pensamentos de John Dewey, que concebe a educação nos alicerces naturalistas kantianos e no pragmatismo de Pierce, em defesa do conhecimento científico técnico. No entendimento de Leite (1996, p. 32),

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural.

Considerando que o ser humano, ao desenvolver uma atividade, se apropria dos objetos da sua cultura e com isso torna-se um ser culturalmente desenvolvido, porque modifica o seu entorno à medida que os instrumentos materiais não estão satisfazendo seu modo de produção. O processo histórico das práticas educativas para a Psicologia Histórico-Cultural, conforme assinalado por Netto (1994), baseia-se no método da dialética materialista histórica, aprofundado na concepção marxista de realidade de mundo, na mediação e no processo de

transformação dos fenômenos sociais, portanto, tem como prática de ensino a observação e a experiência como modo de contribuir para a liberdade dos indivíduos.

Diante dessa percepção, de que é por meio do ensino que os sujeitos sistematizam o conteúdo histórico construído pela humanidade, Leontiev (1967, p. 250, tradução nossa) afirma:

O assunto é muito diferente quando começamos a tratar da investigação de aprender em suas formas concretas. Aqui, não há de estarmos satisfeitos com a ideia de aprender no seu sentido lato. Agora a tarefa consiste em descobrir os traços específicos no processo de aprender, seus mecanismos e as leis que os regem. Ao mesmo tempo há de compreender que estes traços surgem necessariamente no curso do desenvolvimento. Em outras palavras, a investigação do processo de aprender tem que começar com o conceito que supere a concepção as trocas qualitativas nas etapas geneticamente diferentes e quando essas condições mudam.⁹

Nesse cenário, compreende-se que, ao desenvolvermos atividades de ensino, devemos reconhecer qual sua relação com o indivíduo, ou seja, o sujeito deve estar intrinsecamente ligado ao objeto para que se oriente progressivamente ao relacioná-lo com as atividades cotidianas. Assim, quando o novo conhecimento é proposto, por meio de atividades de ensino sistematizadas com as necessidades dos indivíduos, há um desenvolvimento qualitativo, considerando que essas atividades estão satisfazendo as necessidades subjetivas do sujeito, desenvolvidas nas situações de ensino, portanto coletivamente.

Dessa maneira, não consideramos possível falar da função da Escola sem alertar para o fato de que a mesma está implementada sob o enfoque do construtivismo, da psicologia instrucional, de práticas pedagógicas organizadas de modo a atender à transmissão de informação e conteúdo instrucional. Portanto, percebe-se que a Escola contemporânea interpreta a Educação como processo contraditório a sentimentos, interlocuções e relações sociais. A fim de defender ações educativas para impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico, Martins (2013, p.275) afirma:

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano.

⁹El asunto es muy distinto cuando empezamos a tratar de La investigación de aprender em sus formas concretas. Aquí, ya uno no puede quedar satisfecho con la idea de aprender em su sentido lato. Ahora la tarea consiste en descubrir los rasgos específicos en el proceso de aprender, sus mecanismos y las leyes que los rigen. Al mismo tiempo hay que comprender que estos rasgos surgen necesariamente en el curso del desarrollo. En otras palabras, la investigación del proceso de aprender tiene que empezar con la concepción que la concepción que supere cambios cualitativos en etapas genéticamente distintas y cuando cambian las condiciones.

Para esclarecer essa ideia, a função da Escola conteudista é mistificar o ensino e aprendizagem que represente o interesse de todos, mas na realidade, o que permeia são os interesses da classe burguesa e dos partidos políticos. A Escola, nessa conjectura, expressa e valida diferentes formas de ensino subordinada às condições sociais dos indivíduos e sua representatividade na sociedade.

A Pedagogia de Projetos no Programa Mais Educação contracenava com os pensamentos da Psicologia Histórico-Cultural, no que diz respeito à liberdade do sujeito, mas isso não significa que ambas têm como princípio o desenvolvimento da criança por intermédio de processos psíquicos da evolução humana, sendo que esses processos são provocados pela apropriação e transformação dos instrumentos culturais. O “apropriar” no processo de desenvolvimento de uma criança para a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), constitui entender os dilemas sociais e transformá-los de acordo com os avanços da sociedade.

[...] A Escola hoje se movimenta no dilema (que é um dilema social) entre ensinar novos valores sobre a identidade cultural, alguns baseados no próximo e imediato, na identidade vinculada ao território e à língua; baseados na identificação dos discursos que defendem posturas e privilégios, que favorecem a alguns contra outros, que revelam que a realidade sempre é mestiça e que aqueles que o negam ou reprimem o fazem para tirar benefícios (econômicos e de poder) às custas dos sentimentos de alguns frente a outros. (HERNÁNDEZ, 1998, p.33-34).

Essas duas concepções de educação fornecem uma nova maneira de organizar o conhecimento de modo que se privilegie o sujeito como produtor de seu conhecimento, desde que esse conhecimento provoque reflexões com o intuito de modificar a realidade da escola, de uma unidade de reprodução para uma instituição de reflexão e transformação do conhecimento. Marx (1998, p. XXII, grifos do autor) relata que [...] “Conquanto fizessem numerosas análises extremamente ricas de formas e manifestações da ideologia, o sentido fundamental não mudou. Ou seja, o da ideologia *enquanto consciência falsa, equivocada da realidade*”.

Ao encontro dessa consciência falsa, a escola, ao consolidar a Pedagogia de Projetos ou Projetos de Trabalho, se distancia dos pressupostos da PHC, devido ao fato de que seus fundamentos teóricos estão intrínsecos aos princípios da educação metaempírica, ou seja, pela lógica e carregada de métodos.

A elaboração da Pedagogia de Projetos sobre a totalidade de conhecimentos, segundo Hernández (1998, p.39) se dá pelo processo de globalização ou transdisciplinaridade. O que se destaca desses diferentes processos é que apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações

entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento disciplinar e transdisciplinar que não costuma coincidir com o das matérias escolares fragmentadas.

Para falarmos da potencialidade dos Projetos de Trabalhos, precisamos nos atentar para a concepção de projetos interligada à globalização, essa articuladora dos conhecimentos, de maneira a estabelecer conexões entre os diversos saberes curriculares universais. Desse modo, é possível afirmar que os conhecimentos vão além dos conteúdos curriculares, pois os conhecimentos globalizados possibilitam compreender a dimensão do objeto de estudo, em diferentes áreas do conhecimento e das situações sociais educativas.

As situações educativas que diferenciam o homem dos animais são vistas por Leontiev (1967, p. 251) da seguinte forma: em relação ao desenvolvimento dos animais com o ser humano, ele escreve que é por meio de estímulos que se desenvolve a conduta, porém as ações e respostas são diferentes, sendo que o ser humano, ao conhecer os objetos, consegue relacioná-los com outros aspectos e avança na sua conduta, já com animais, ao determinar o objeto de uso, esse se torna completo. Exemplo: quando jogamos uma bolinha diversas vezes o cão desenvolve em ritmo condicionado. Tudo isso quer dizer que o ser humano atribui sentidos diferentes para o mesmo objeto, porque ele vai relacioná-lo com os diversos elementos sociais. Para Leontiev (1978, p. 3): [...] “Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades”.

Nessa intencionalidade de desenvolvimento humano, emergem alguns caminhos formulados e experimentados por meio dos Projetos de Trabalho (PTs), proporcionando a compreensão dos saberes organizados em conteúdo. Os Projetos, ao decompô-los e agregá-los em um bloco articulado interdisciplinar, são maneiras de oferecer aos sujeitos elementos que os levem à compreensão e exploração dos “conteúdos” da grade curricular, propostos nos referenciais curriculares, de modo que satisfaçam suas necessidades de vida.

[...] os projetos são ferramentas que possibilitam melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante e, ainda focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as potencialidades de cada um. (NOGUEIRA, 2001, p. 39).

Os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto possibilitam que os alunos saibam selecionar, pesquisar e diferenciar o que é conhecimento de informação, na intenção de que possam interpretar melhor a sociedade na qual vivem e, dessa forma, constituam sua identidade. Hernández (1998, p. 50) explicita que: “[...] Apresentar exemplos

da cultura que nos rodeia tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo”.

Nogueira (2001, 2008) e Hernández (1998) dialogam sobre a intensidade dos projetos, como método de qualificar os conteúdos, deixam claro que somente a inovação na forma de acesso à aprendizagem transformará o processo educativo.

A base teórica biológica defende que o comportamento humano é dotado de características genéticas, condições de sobrevivência e capacidade de pensamento e consciência. O ensino e aprendizagem se dá internamente e depende do nível de desenvolvimento do sujeito e da ação do sujeito com o meio para a compreensão dos processos culturais; a pluralidade de ambientes, a manipulação dos objetos concretizará o ensino e aprendizagem.

Hernández (1998) explica que a organização dos Projetos de Trabalho está interligada à concepção de globalização e os conteúdos de ensino e áreas de conhecimento são uma forma de resolver alguns problemas de aprendizagem:

Definitivamente, a organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 62)

A proposta de Projetos no “Programa Mais Educação” e na Escola fundamenta-se na ordenação do processo de ensino e de aprendizagem no sentido de articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas escolares, previamente elaboradas em etapas dimensionais e conceituais que atendam aos interesses dos alunos. Nesse aspecto, destacamos que para a Psicologia Histórico-Cultural o ensino e aprendizagem são responsáveis por estimular os estudantes à definição dos pontos comuns dos objetos e da sua relação com o cotidiano, nesse entendimento, o processo educativo não pode ser linear, porque a aprendizagem dos sujeitos são especialidades de um conjunto de funções do campo da filogênese e da ontogênese. Esses processos, conforme Puentes (2013, p. 283):

A sociedade produz a sua filogênese indo do concreto para o abstrato, enquanto que o estudante produz sua ontogênese indo do abstrato para o concreto. Isso só pode ser feito porque os conceitos dos quais os alunos se apropriam estão prontos na sociedade e só pode ser feito na escola porque exige condições didáticas especiais relacionadas aos conteúdos, bem como às formas (métodos) de sua apropriação.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a consciência humana é promovida por meio da atividade e essa formação será constituída por meio da linguagem. Leontiev (1967, p.259) diz que “Por ser um produto da sociedade, a linguagem é objeto. Para cada indivíduo, os fenômenos do idioma constituem um sistema especial de estímulos que Pavlov, desde logo, designou o segundo sistema sinalizador da atividade”¹⁰. Em face disso, considera-se que a criança ao momento que exterioriza o conhecimento por meio da linguagem, agrega, diretamente, os produtos sociais da evolução histórica da humanidade.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 7)

Sendo assim, ao refletirmos sobre a função da Escola, quanto ao processo educativo, devemos reformular as propostas pedagógicas que perpassem a crítica à teoria e prática na produção de atividades de estudo, baseadas na compreensão da cultura do aluno, na riqueza cultural, sem esquecer que os seres humanos aprendem pelo envolvimento com a atividade e com um companheiro mais experiente.

Quando o sujeito recebe os estímulos básicos, por meio dos objetos de seu mundo real vivido e, por intermédio disso, vai formando os conceitos gerais do objeto com sua realidade cotidiana, transformando-o, vai se apropriando da cultura, ou seja, as propriedades sócio-semióticas tornam-se na teoria do desenvolvimento humano, a proposição do processo de externalização e internalização do processo de humanização, por meio do trabalho. (MARTINS, 2013)

Ainda que a Pedagogia de Projetos esteja pautada em experiências educativas marcadas pela complexidade das situações vividas que muito se assemelham à PHC, devemos considerar

¹⁰Por ser producto de la sociedad, el language es objetivo. Para cada individuo, los fenómenos del idioma constituyen aquel sistema especial de estímulos que Pavlov, desde luego, designó el segundo sistema signalizador de actividad.

que essa didática, no “Programa Mais Educação” e na escola, tem como intencionalidade fornecer condições para o desenvolvimento do ponto de vista biológico, que é base filosófica do trabalho com projetos, e tenderá ao retorno do equilíbrio funcional. O apropriar, nesta prática, significa preservar o capital cultural humano e não o transformar. Marx (*apud* NETTO, 2011, p. 51) caracteriza que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina a consciência”.

O autor defende que é o trabalho que desenvolve a formação da consciência, por ser capaz de transformar sua realidade externa. Ele parte do conceito de que o indivíduo transforma a natureza e, assim, transforma-se a si mesmo. Marx (2007, p. 34-35) destaca que

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

O autor deixa claro que o indivíduo é um sujeito social, portanto são as relações mediadas com essa sociedade, por intermédio das trocas com o próximo, concedidas pelo sistema das linguagens, que determinarão o desenvolvimento de cada indivíduo. Dessa forma, sua experiência pessoal agregada ao patrimônio cultural é que promove o desenvolvimento da aprendizagem. Então, a concepção de ser humano é a de que sujeito e objeto estão relacionados no mesmo contexto histórico e cultural. Para Frigotto (1994, p. 71- 90):

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que em cada caso particular a observação empírica coloque necessariamente em relevo empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação a conexão entre a estrutura social e política e a produção [o grifo do autor]. [...] A produção de ideias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material. [...] os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas.

Como visto, a consciência avança à medida em que o ser humano atua como sujeito produtor das representações sociais, geradas nas relações mediadas com os objetos do trabalho e concretizadas pelos processos de objetivação social, política e as forças produtivas como possibilidades de maximizar a formação do indivíduo.

Sabendo que o sujeito é o reflexo de suas práticas sociais salientamos que a qualidade da aprendizagem do sujeito se dá pela troca de conhecimento entre o sujeito que aprende com o sujeito que medeia, assim o aluno vai à escola no sentido de apoderar-se das diversas práticas, que serão necessárias para solucionar os problemas que a sociedade lhe impõe. Conforme Martins (2016, p. 48)

O desenvolvimento da consciência desponta como um processo ativo e mediado, que vincula o ser ao objeto e possibilita sua representação. A representação dos objetos da natureza sob a forma de *imagens mentais conscientes*, por sua vez, exige que a *imagem* ultrapasse a singularidade sensível do objeto representado tendo em vista seus traços gerais e identitários, isto é, que a imagem se institua sob a forma de *conceitos*.

Expliquemos o que os conceitos representam quando a palavra melancia, para a criança, deixa de significar a fruta verde por fora e vermelha por dentro cheia de sementinhas, ela se apropriou das características elaboradas socialmente. Para tanto, o conceito do objeto passa por esquemas mentais, no plano da consciência e por meio da atividade do sujeito. Conceituar consiste na apropriação e explicação de novas características comuns do objeto, para que a qualquer momento, mesmo com características de formato, cor, estrutura diferentes, ela reconheça que aquele objeto é a melancia.

Nessas circunstâncias cabe ao professor dar-lhe oportunidade, momentos de experiências suficientes para que consiga assimilar, com intenção de promover resultados significativos, para que reconheça um objeto independente do campo do saber. Logo, a aprendizagem ocorrerá se a criança fizer as relações do objeto externamente e internamente, para que haja as abstrações necessárias sobre o objeto de estudo, sendo que as palavras devem representar os objetos no campo conceitual. Para Saviani (2016, p. 89) [...] é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade [...]"

A proposta de educação plena, vislumbrada pelos Projetos de Trabalho (PTs), vem promover ações com o propósito de conduzir um eixo dialético entre ensino e aprendizagem e escola-sociedade, de maneira que as crianças se apropriem dos produtos históricos construídos pela humanidade, dessa relação compreendemos que a quantidade de meios, a inserção do aluno aos ambientes sociais, que são os princípios da concepção dos Projetos de Trabalho, contribuirá para resolver muitos problemas da educação.

O que podemos observar, ao realizarmos um Projeto de Trabalho, é o envolvimento do educando com as atividades proposta, o intrigante é descobrir qual a proporção de ensino e aprendizagem está sendo concretizada, sabendo que somente o conhecimento empírico não é

suficiente na concretização do ensino e aprendizagem (MARTINS, 2016). Visto que o ensino e aprendizagem são fundadas na internalização dos signos que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, desencadeada na atividade e na consciência. Para a Psicologia Histórico-Cultural

A consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva. Da mesma forma, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade estão enraizados na atividade humana historicamente organizada. Em última análise, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada. (ELHAMMOUMI, 2016, p. 28)

De acordo com a observação dos processos mentais humanos, percebemos que a atividade é um produto histórico, na qual o sujeito atinge um nível mais elevado somente a partir daquilo que ele agregou ao seu conhecimento subjetivo, ou seja, pelos processos de captação sensorial concreta dos objetos como promotora do pensamento. A criança se desenvolve à medida que a linguagem estabelece um vínculo com o conteúdo, sendo que ela não conseguirá entender uma realidade sem ter experiências anteriores. Luria (2001, p.194) considera que

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda a atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa de organismo, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como formas estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios de desenvolvimento histórico.

Exemplificando, quando levamos uma atividade que se trata de conhecer os limites e divisas entre as regiões, poucos assimilam, pois, a criança se limita ao grupo de indivíduos da primeira etapa de sua vida, fica em seu entendimento que somente existe aquela região na qual vive, sendo assim será necessário oferecer atividades concretas para que se realizem as ações externas. É por meio das ações externas, das experiências e das mediações que se conduzem as ações internas, que formarão os conceitos para novas progressões até mesmo às ações lógicas.

Leontiev (1967, p. 268, tradução nossa) caracteriza que

O estudo do desenvolvimento das ações e operações nos permite alcançar a compreensão do mecanismo responsável da formação de imagens e conceitos cognitivos. Estas são o resultado e ações para descobrir e demonstrar o sistema de traços e sinais essenciais do objeto. Quando se contraem e automatizam estas ações, então, se efetuam na forma de uma reação estereotipada na resposta a ação de um estímulo específico¹¹.

Talyzina e Gallperin (1967) explicam que as ações mentais são os reflexos dos processos materiais externos. Segundo estes autores, os processos mentais se dão em diferentes etapas e são classificados em quatro parâmetros. O primeiro parâmetro do processo fica representado por três níveis, que consistem naquilo que o sujeito já sabe sobre o objeto (materializado), conceitos físicos.

O primeiro nível concebe por meio de observação do objeto físico, a fim de descrever o objeto na sua materialidade, essencial para o processo de pensamento. Os conhecimentos acumulados pela experiência manipuladora e o papel da palavra têm um novo significado, por meio das trocas entre o meio externo e interno, ou seja, é pela formação conceitual sobre o objeto que a criança passa de um processo evolutivo de primeiro nível para o nível seguinte, e esse processo de evolução dos níveis acontece dentro de uma dinâmica circular e decisiva para o processo de desenvolvimento intelectual. (TALYZINA E GALLPERIN, 1967)

Os autores Talyzina e Gallperin (1967) relatam que o segundo parâmetro é o grau de generalização, no qual o indivíduo separa as propriedades do objeto por critérios discriminativos essenciais do objeto. Já o terceiro parâmetro é a ação mais completa de apropriação, em que o aluno demonstra ao professor se está apto a resolver a atividade em grau mais elevado, ou seja, de forma mais complexa. O quarto parâmetro é o grau da ação utilizada pelo indivíduo no percorrer do ato sobre o objeto e como ele se apropriou dessas propriedades com mais ou menos facilidade. Talyzina e Gallperin (1967, p. 275, tradução nossa) confirma a importância da primeira etapa de ensino, dizendo que

Todos esses parâmetros são *relativamente* independentes um do outro. Se pode generalizar um processo (se pode aplicar uma grande quantidade de objetos), pode ser abreviado e bem assimilado quando ao mesmo tempo somente se pode tomar a cabo na presença dos objetos materiais ou de suas imagens físicas, quer dizer, somente no nível físico (o materializado). Ao contrário, o processo pode ocorrer somente na

¹¹El estudio del desarrollo de acciones y operaciones nos permite llegar a la comprensión del mecanismo responsable de la formación de imágenes y concepciones cognoscitivas, Éstas son el resultado de acciones para descubrir y demostrar el sistema de rasgos y señales esenciales de un objeto. Cuando se contraen y automatizan estas acciones, entonces, se efectúan en forma de una reacción estereotipada en respuesta a la acción de un estímulo específico.

mente, mas sem um grau de apreciável generalização (somente pode ser aplicado a um objeto particular), e pode ser difícil de elucidar os detalhes do processo.¹²

A necessidade da formação de um ato mental é base fundamental para que o sujeito consiga processar os conceitos abstratos do objeto e que esses conceitos somente são assimilados no momento em que ele fizer uso da linguagem verbal, como forma de expressão do conhecimento, sem estar pautado no concreto, ou seja, no pensamento verbal. Isso se dá pela qualidade da atividade proposta, do objetivo, pois significa o conjunto de informações sintéticas do conteúdo do trabalho no nível de aprendizagem, que possibilitará a evolução do sujeito. Para Luria (2001, p. 111)

É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em uma determinada idade pode-se começar a ensinar gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Pensando no fato de que o ensino e aprendizagem é a alavanca do desenvolvimento da criança e que a idade não é preponderante no desenrolar da mesma, percebe-se que as estratégias elegidas na elaboração dos Projetos de Trabalho, executados na unidade escolar, consiste em eixos norteadores, sempre vinculados aos saberes comunitários. Para exemplificar o processo, tomemos como objeto de entendimento o conteúdo escolar "Água", ou seja, a criança deverá estudar o objeto em todas as suas dimensões, relacioná-lo a segmentos como: escassez, seca, saneamento básico, usos, racionamento, etc. Além disso, aferir conceitos de análise crítico-conceitual, por meio de curiosidades e questionamentos que a levem a levantar hipóteses e solucioná-las para diversos segmentos sociais.

Compreender a natureza dos projetos, para que servem e como utilizá-los é primordial para aqueles que desejam um mecanismo de mudança no processo de ensino e aprendizagem e na aquisição das diferentes linguagens. Entretanto, temos que perceber, também, que a aprendizagem ocorre pelos processos de generalização, para que possa chegar à formação de conceitos sobre os fenômenos. Desta forma, necessário também compreender que os Projetos

¹²Todos esos parámetros son *relativamente* independientes el uno del outro. Se puede generalizar un proceso (se puede aplicar a un amplio surtido de objetos), puede ser abreviado y bien asimilado cuando al mismo tiempo solo se puede llevar a cabo en presencia de los objetos materiales o de sus imágenes físicas, es decir, solo en un nivel físico (o materealizado). Al contrario, el proceso puede ocurrir solo em la mente, pero sin un grado apreciable de generalización (solo puede ser aplicado a un objeto particular), y puede ser difícil elucidar los detalles del proceso.

de Trabalho, desenvolvidos no “Programa Mais Educação” e promovidos nas condições materiais e normativas da instituição escolar, movidas por concepções naturais-individualistas, estão muito distantes da Teoria Histórico-Crítica, pois ainda se trabalha nessas instituições com o *significante* e não com o *significado*, criando uma educação alienante, que perde sua concretização entre a prática e a teoria, reduzindo dessa forma o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Acontece que desconsiderando as alternativas e experimentações inovadoras no campo educativo, muitos professores insistem no ensino somente centrados em metodologias conteudistas. Além de disso, deixa de lado os contributos dos estudos com aprofundamento das teorias do desenvolvimento humano e outros aspectos metodológicos, que permitiriam aos educadores elevar seu nível de conhecimento e assim, possibilitarem aos alunos compreender melhor a cultura em que vivemos. Conforme Martins (2001, p. 18)

Projetos investigativos de trabalho ou de pesquisa são propostas pedagógicas, interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo *questionamento* e pela *reflexão*.

Os projetos contribuem para que os alunos participem e compartilhem com outros colegas, como também exigam que o professor enfrente desafios de mudanças, diversificando e reestruturando, de forma mais aberta e flexível, os conteúdos escolares.

Essa maneira de trabalhar torna o ensino mais dinâmico pelo desenvolvimento de novas atitudes por parte dos alunos e pelo uso de outras estratégias por parte do professor.

Nossa experiência com Projetos de Trabalho (PTs) desenvolvidos como atividade de ensino e aprendizagem no Programa Mais Educação, permitiu-nos realizar algumas reflexões a respeito da relação do mesmo com a Educação Desenvolvente e a Atividade de Estudo.

A Educação Desenvolvente se refere à criança como o sujeito e objeto de sua atividade, pois ao mesmo tempo que modifica é modificada; a atividade e o sujeito estão relacionados. Nessa direção, Repkin (2014, p. 88) afirma:

[...] a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito. Pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é um sujeito no processo de ensino? Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo.

Considerando que Educação Desenvolvente e Atividade de Estudo são intrínsecas, podemos entender que Atividade de Estudo é aquela que objetiva o resultado interno e subjetivo do sujeito, observa como resultado, o domínio das ações definidas pela criança. (REPKIN, 2014)

Sendo assim, na elaboração dos projetos, tínhamos a preocupação de encontrarmos dinâmicas diferenciadas com a intenção de envolver e desenvolver habilidades e conhecimentos em nossos alunos, mesmo que esses projetos fugissem dos princípios metodológicos da Educação Desenvolvente, porque não proporcionava a participação dos alunos na elaboração, já que planejados conforme as necessidades da comunidade escolar ou sugeridos pela escola e professores da unidade, com base nas determinações da Secretaria Estadual de Educação.

Tínhamos como objetivo elaborar atividades que estimulassem os alunos de faixas etárias diversas a participarem sem imposições, contudo com a mediação dos professores, sabendo que seria a qualidade das atividades e as formas de ensino que sustentariam o envolvimento e, conseqüentemente, o aprendizado. Dusavitskii (2003, p. 4) afirma que “Métodos de ensino passivo levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária. Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesmo”.

Nessas circunstâncias, os PTs dialogam com a Psicologia Histórico-Cultural, devido ao fato de que ambos propõem o desenvolvimento da pesquisa como potencial formativo, usando de estratégias didáticas para o ensino e aprendizagem e ascensão do aluno, já que ambos fazem relações com um conjunto de instrumentos sociais como fonte de aquisição do conhecimento. Leontiev (1978, p. 12) deixa claro que o ser humano não nasce dotado de conhecimentos e sim que o mesmo, durante seu viver, vai adquirindo as propriedades e faculdades humanas, e é por meio das atividades que eles acedem ao meio que os envolvem

Nesse pensamento, podemos determinar que a qualidade do processo educativo exige saber como foi preparada essa atividade; quais eram os seus objetivos; quais conceitos serão analisados; o que meu aluno já sabe e o que posso acrescentar. Isso quer dizer que o professor, quando elabora uma atividade, além de ter conhecimentos sobre o objeto, para que faça as intervenções necessárias, também deve ter em seu plano uma definição clara dos novos conceitos suscitados.

Os processos de generalização ocorrem quando o aluno consegue estabelecer relações e domínio das formas correspondentes dos objetos e buscar relacioná-los com outros objetos, ou seja, o importante não é conhecer o grão do milho, e sim reconhecer que aquele grão relacionado com diferentes tipos de alimentação. Santana (2008, p. 78) argumenta que “A atividade prática,

isto é, a ação refletida da criança sobre situações do cotidiano e sobre os objetos que lhe são propiciados, possibilita as primeiras generalizações da criança. A partir dessas generalizações simples, relações e ideias cada vez mais complexas vão sendo elaboradas.”

Assim, o processo educativo executado no PME não contempla o tempo necessário para que o aluno faça as análises sobre diferentes dimensões dos objetos, porque o sistema de ensino, que é fundamentado em um modelo conteudista e com espaços-tempos determinados cronologicamente, deixa de promover saltos qualitativos no sujeito aprendiz.

À medida que o tempo-espaço cotidiano da educação escolar, são caricaturas, fica marcado que o “Programa Mais Educação” ou os ideais de Educação Integral, tendem a não reconhecer que os processos educativos se realizam das percepções estruturais subordinadas a processos psicológicos, de que cada sujeito tem seu tempo-espaço para compreensão da atividade, do aprender, do realizar generalizações abstratas, na apropriação do ensino e aprendizagem, que resultam no seu desenvolvimento.

Somente as generalizações elaboradas por meio das abstrações sobre o objeto de estudo, possibilitarão ao educando encontrar o ponto em comum entre objeto-sujeito, sabendo que o sujeito só generaliza a partir de um contraponto e assim, com as abstrações surgidas por intermédio da manipulação dos objetos, implicará a conceituação do mesmo.

À medida que esse conhecimento determina o ponto comum da Água, extraído por meio das generalizações, verificamos que é o conhecimento abstraído pelo sujeito, refletido nas propriedades gerais e diferentes do objeto de estudo em relação com a realidade concreta.

Essa caracterização manifesta-se a partir do momento em que a criança distingue qual o significado do nome “copo” em razão de outros objetos semelhantes, como a caneca, que têm as mesmas funções de um copo, porém, ao ser confrontada com objetos diferentes ou semelhantes, consiga compreendê-lo nas suas características universais.

De acordo com Davýdov (1972, p. 22, tradução nossa) “Compreender o processo de generalização na literatura psicológico-pedagógica tradicional, de alguma forma pode delinear a correlação entre a percepção, representação e conceito. Como material de partida para todos os níveis de generalização dos objetos e fenômenos perceptíveis do mundo que nos rodeia”.¹³

A criança quando consegue internalizar ou assimilar um conceito sobre a tarefa estudada, quando ela exteriorizar o que foi aprendido em sua sequência de fatos lógicos,

¹³ El entendimiento del proceso de generalización en la literatura psicológico – pedagógica tradicional, permite en cierto modo esbozar la correlación existente entre la *percepción*, la *representación* y el *concepto*. Como material de partida para todos los niveles de generalización sirven los objetos y fenómenos singulares, sensorialmente perceptibles, del mundo que nos rodea.

expressada verbalmente. A atividade deve proporcionar momentos de dúvidas que façam com que o educando procure conduzir situações e observações de diferentes patamares para que chegue à resposta, logo o pensamento conceitual do aluno é promovido pela intencionalidade da atividade de estudo usada no processo de ensino e aprendizagem. Santana (2013, p. 44) cita como são construídos os conceitos:

Quando nas séries iniciais se trabalha da forma supracitada, ou seja, promovendo a exploração dos objetos para que, com base em suas semelhanças e diferenças, “elaborem” seus conceitos. Cabe ressaltar que percepção das crianças já está, de certo modo, extremamente vinculada apenas aos aspectos exteriores, mais facilmente perceptíveis, do objeto, não havendo um esforço cognitivo para superar essas primeiras impressões. Por isso, escrevi os termos elaboração e elaborem entre aspas, por considerar que não há um real processo de elaboração por parte da criança, o que há é uma indução do professor para que o conceito historicamente construído seja percebido por ela.

Sabemos que a percepção infantil se constitui externamente, sendo assim, ao produzir uma determinada atividade exigida pela professora, essa pode ser expressa de diversas formas, riscos, bolinhas, etc, que não terão significado para o adulto, mas, o aluno saberá reconhecê-las quando lhe for perguntado quais são os escritos registrados na atividade, em qualquer tempo que lhe for apresentada novamente. Exemplificando, a criança ao desenhar, produz riscos indecifráveis na dimensão visual e na percepção do adulto, no entanto ao ser interpelada sobre os significados de sua atividade, relata cada risco ao seu significado, dá nomes e sequência aos fatos históricos representados em sua ilustração. Santana (2013, p. 44) afirma que

À medida que a criança adquire a linguagem e passa a atribuir significados às suas vivências e apropriações da cultura, e dependendo da forma como a mediação proveniente das outras pessoas se estabelece, a individualidade vai se estruturando. A mediação assume, dessa forma, o papel de elo entre duas instâncias totalmente diversas cuja relação é mediada por instrumentos psicológicos, ou seja, entre o sujeito e o mundo estruturado social e historicamente se estabelece um vínculo indireto, mediatizado.

O processo de mediação entre o homem e a natureza cultural determina que os educandos ao se encontrarem com dúvidas sobre o conceito de determinado objeto, o professor deverá retornar à sua base inicial, para que a criança entenda como se processa os primeiros passos de uma atividade, isso quer dizer que, se o educando não se apropriou dos conceitos iniciais do objeto de estudo necessários para efetuar a resolução de uma situação problema, sugeridos na atividade, significa que não conseguirá abstrair os traços essenciais para dar encadeamento na resolução da atividade de estudo.

Assim, os tempos e espaços que os Projetos de Trabalho oferecem aos estudantes, ainda descaracterizam a proposta de trabalho com Pedagogia de Projetos e da proposta da Psicologia Histórico-Cultural, devido às ações de controle dos componentes significativos na formação do sujeito, que são o tempo de preparação e execução das atividades, a organização dos espaços na realização das atividades. Isso significa uma contradição dialética entre o ensino e aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural atenta que o sujeito necessita de estrutura educacional, tempo e respeito a sua idade psicológica, tão necessários para o desenvolvimento humano.

3.2 Análises sobre Projetos de Trabalho e Atividade de Estudo na perspectiva da Educação Desenvolvente.

Buscamos nesta etapa do trabalho de pesquisa descrever e analisar nossa experiência durante o ano de 2015 em uma Escola Estadual, localizada no município de Paranaíba-MS, mais especificamente no Programa Mais Educação (PME) desenvolvido nesta escola, que atende crianças do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental.

Já trabalhávamos com Projetos de Trabalho desde 2013, de maneira não oficial, dedicávamos a essa prática educativa, como forma de modificar as formas de acesso do aluno ao conhecimento e a proposta, fugindo dos métodos tradicionais e conteudistas, que não apresentavam resultados compatíveis com a necessidade dos alunos, além do nosso desejo de mudança. Mas em 2015, por meio de Web conferência, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, a coordenadoria estadual determinou que a partir desse referido ano, a metodologia a ser trabalhada no Programa Mais Educação seria por meio dos Projetos de Trabalho.

A já referida escola foi a primeira do município a aderir ao PME devido ao baixo rendimento escolar, ao fato de que a escola fica na periferia da cidade e a maioria das crianças estava em situação de vulnerabilidade social, seguindo as orientações do Manual Operacional do PME. Ao elaborarmos o projeto, levamos em conta a situação que a cidade estava enfrentando, devido ao fato de que estávamos passando por um grande surto de Dengue, Chikungunya e Zika Vírus; o projeto envolveu 93 crianças de diferentes faixas etárias dos períodos do 1º ao 3º ano.

O Projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente”, apêndice A, foi elaborado pela pesquisadora, de acordo com as definições da SED/MS e o objetivo geral era sensibilizar os alunos do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental Matutino do Programa Mais Educação, sobre a

importância da prevenção e preservação do Meio Ambiente, identificando as situações que causam danos à ecologia, como: poluição, desmatamento, extinção de animais, a necessidade de reaproveitamento e reciclagem de produtos por eles usados, estimulando, assim, o interesse pela natureza.

E, desse modo, conscientizar os alunos sobre a necessidade de fazer a coleta do lixo no ambiente no qual pertencem e suscitar nos educandos a responsabilidade socioeconômica com a natureza, de modo a possibilitar aos alunos compreender sobre a importância da preservação do Meio Ambiente no qual estão inseridos, identificando as situações que causam danos à ecologia como: poluição, desmatamento, queimadas extinção de animais e outros, estimulando assim, o interesse pela natureza. Desse modo, conscientizar os alunos sobre a necessidade de fazer a coleta do lixo no ambiente no qual estão inseridos é um meio de suscitar no educando a responsabilidade social com a natureza. Tinha como suporte teórico os pensamentos de Hernández (1988), Saviani (2000) e Demo (1996).

Consideramos, como objeto de apreciação do Projeto de Trabalho sobre a Dengue, os objetivos específicos por considerar suas especificidades determinantes: Conhecer as diversas formas de contágio, prevenção e tratamento; Identificar as causas de ocorrência de epidemias; Entender que a Dengue interfere no aproveitamento escolar, pois afasta a criança da escola; Identificar as regiões brasileiras afetadas pela Dengue; Ler e construir gráficos e tabelas que representem números de óbitos da Dengue ocorridos no Município, no Estado e no País; Entender como o aquecimento global pode interferir na proliferação da doença; Adquirir hábitos e atitudes que colaborem para acabar com o mosquito e com a Dengue; Desenvolver a cidadania; Aplicar os conhecimentos adquiridos.

Sendo assim, na procura por acertar em meios que promovessem o ensino e aprendizagem, os projetos fizeram parte da minha história profissional, até o momento que durante um grupo de estudo da concepção de Educação Desenvolvente, formado pela Professora Doutora Maria Silvia Rosa Santana da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, surgiu a dúvida: será que essa prática educativa está contribuindo na efetivação da aprendizagem? Diante dessa abordagem, percebi que minha formação compreendida no “aprender a aprender” não levava em consideração os estágios de formação psíquicas do sujeito. Hoje consideramos que o ensino não somente é “o que” oferecer, mas também em “como” oferecer.

Quanto ao projeto citado acima, naquele momento de seu desenvolvimento e pelos meus poucos conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento humano, vi-me impossibilitada de promover ações abstratas no espaço perceptual das generalizações cotidianas, uma vez que o

ponto comum da Dengue deixou de ser a eliminação dos focos, pois verificamos que ela é produto dos fatos sociais de miséria, falta de saneamento, do processo político de divisão de classes, relações estas tão necessárias na contemplação dos estágios de desenvolvimento psíquico das crianças.

A organização do projeto teve como fundamentação teórica Hernández (1998), que considera os PTs em três etapas. A primeira etapa, "Escolha do Tema", consiste na apresentação do tema e as possibilidades de sua execução. Nesta etapa o autor tem como proposta duas atividades como princípio norteador, após a escolha do tema do projeto: o primeiro princípio é exclusivo do professor, espaço no qual fará o levantamento de hipóteses, previsão de fontes de pesquisas, conteúdos, atividades práticas e teóricas, metodologia de trabalho e recursos que utilizará com os alunos para nortear seus objetivos. O segundo princípio comporta as relações paralelas dos alunos com as atividades do professor, de maneira a elaborarem indícios comuns com o projeto inicial, isso implica também na construção de um dossiê sobre os aspectos levantados durante o projeto como elemento avaliativo de ensino e de aprendizagem, como forma de ampliar o projeto, sendo que a avaliação dispõe, sobretudo, analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das inter-relações criadas no ensino e na aprendizagem no decorrer do projeto. (HERNÁNDEZ, 1998).

A segunda etapa, "Fontes de Informações", estabelece os locais nos quais os alunos e professores realizarão as buscas por informações relevantes ao tema do Projeto de Trabalho, de modo a organizar os conhecimentos e selecionar as informações de maneira autônoma e consciente. Este momento possibilitará o debate de ideias, por meio da confrontação, proporcionando aos educandos fazer inferências, análises, comparações, e por intermédio do mediador farão as relações necessárias na promoção do ensino e da aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998).

A terceira etapa, "Índice como Estratégia de Aprendizagem", é a preparação das estratégias de organização das informações que promoverão os diferentes momentos reais para o desenvolvimento do projeto. Para tanto, Hernández (1998) propõe a utilização de pelo menos três índices: o primeiro seria criado na situação inicial do projeto de caráter individual. O segundo seria criado no ponto de partida para o trabalho em grupo e o terceiro seria criado na recapitulação do trabalho realizado. Assim, vale ressaltar que essa proposta consiste na síntese abaixo, relatada por Hernández (1998) como, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Conceituais: etapa na qual os educandos expressarão seus conhecimentos sobre o tema, momento em que vão levantar as hipóteses, refletir sobre os acontecimentos, causas e consequências. Espaço em que o professor diagnosticará os conhecimentos dos alunos e, assim,

providenciarão fatos novos e agenciarão respostas para as descobertas feitas pelos alunos. Momento primordial para o educador estimular a curiosidade, conceituar, criar hipóteses, identificar e interpretar a realidade do objeto de estudo. (HERNÁNDEZ, 1998).

Procedimentais: é o conjunto de ações que vão ser levadas ao conhecimento do aluno na intenção de contribuir para seu aprendizado, momento de confrontarem seus pontos de vista com o conhecimento teórico-científico. Destaca-se aqui a organização, isso se concentra no arranjo dos grupos, pesquisas, a socialização do conhecimento, vivências, debates, leituras, sessões de vídeos, entrevistas, visitas a espaços extraescolares, etc., a fim de construir novas aprendizagens. (HERNÁNDEZ, 1998).

Atitudinais: será toda a apropriação, a tomada de consciência, a busca por meio da aplicação dos conhecimentos em diferentes meios de informações, obtidos durante o projeto como forma de intervenção na sua realidade. (HERNÁNDEZ, 1998).

O projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente” foi iniciado em 02 de março de 2015 e finalizado em 30 de abril de 2015. Era interdisciplinar, pois envolvia as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Foi configurado em quatro etapas, com duração de um bimestre e duas horas relógio semanal em cada ano escolar. Reconhecemos que o projeto não estava de acordo com os pressupostos teóricos presentes nesse trabalho, no entanto, após finalizado, permitiu levantarmos questionamentos sobre suas possibilidades de prática educativa, nos princípios da Educação Desenvolvente, a fim de propormos elementos que possam constituirlos como Atividade de Estudo.

Embora não tenhamos utilizado os pressupostos da Educação Desenvolvente e da Atividade de Estudo, isso não significa que não obtivemos momentos qualitativos durante o desenvolvimento do projeto “Dudu Papa Lixo, pois os objetivos foram atingidos no que diz respeito à educação diferenciada, dinâmica, envolvimento do entorno da criança, tão viva nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Porém, devemos corroborar que do ponto de vista teórico da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do ser humano está vinculada ao processo historicamente construído pela relação com a natureza e a cultura, lembrando que o conceito de atividade é o modo ou o meio que relacionamos com a natureza, tendo em vista atender as necessidades momentâneas e também construir novas necessidades. Para Duarte (1996, p. 35),

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar

a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

O processo de conhecimento é um processo coletivo, são as mediações entre sujeito, imagem e objeto que proporcionará a aprendizagem; o indivíduo não nasce consciente, ele se conscientiza no processo inter e intra das relações sociais vividas. Significa que, ao falarmos em conhecimento, temos que pensar no alcance que a atividade vai atingir os alunos para que possa oportunizá-los a construir novos conceitos da sua realidade imediata.

Então, na base dessa teoria, é preciso lembrar que nossa formação é histórica e social, que a natureza biológica, desprovida das condições sociais de desenvolvimento, não desenvolverá propriedades típicas humanas. Assim, o sujeito precisa da mediação, entre a natureza biológica e o patrimônio cultural, isso ocorre por um sujeito que já se apropriou dessa cultura, para fazer as intervenções indispensáveis para o crescimento do sujeito, e isso só acontecerá pelo conhecimento que se tem sobre o desenvolvimento humano.

Precisamos entender que, ao elaborar uma proposta pedagógica, devemos levar em conta, as condições, e os elementos que possibilitem a realização prática dos objetivos. Dessa forma, iremos delinear e contextualizar por meio de análise a construção do projeto e as atividades propostas no transcurso do projeto e, assim, relacioná-los com a Educação Desenvolvente e a Atividade de Estudo em seus aspectos de coerência ou incoerência.

Assim, em 2015 ao reelaborar o projeto, fizemos uma junção entre os dois. Justificamos o alto grau de poluição residual descartados pelos alunos no ambiente escolar, sendo que esse lixo, além de poluir o meio ambiente, entupia os ralos, etc, ainda fazia com que a escola se tornasse um lugar desagradável visualmente.

Passamos, então, às apreciações e, para isso, é imprescindível compreender o porquê do tema, como dito anteriormente, devido ao fato do município ter um grande índice de pessoas com sintomas de doenças causadas pelo mosquito *Aedes Aegypti*. O tema do projeto foi *Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente*, nascido durante os diálogos nos intervalos nas salas dos professores, sobre a sujeira que as crianças deixavam espalhadas pelo pátio da escola e sala de aula.

Os alunos contemplados com o projeto são aqueles que permanecem no período vespertino do “Programa Mais Educação”, portanto o ambiente no qual permaneciam a maior parte do seu dia estava se tornando um lugar desagradável e cada vez mais incômodo, pois estavam sempre em contato direto com os diferentes espaços da instituição escolar e o lixo aumentando gradualmente.

Era perceptível que os educandos tinham conhecimentos cotidianos sobre os locais onde deveriam jogar lixos, porém os mesmos não eram conscientes do porquê devemos reciclar, reutilizar e reduzir. Eles não possuíam um conhecimento mais abrangente dos riscos que o acúmulo de lixo causa à saúde e ao meio ambiente. Então, a função da escola era de ampliar o campo de saber cotidiano pelo não cotidiano e, assim, dimensionar a compreensão do objeto de estudo.

Acreditando que as questões ambientais não devem ser tratadas como algo distante do cotidiano dos alunos, resolvemos contextualizar o tema, por meio de atividades sistematizadas. Reconhecemos, a partir das leituras realizadas sobre o desenvolvimento humano, que a criança se apropria dos conhecimentos à medida que faz relações com sua vida cotidiana. Essa visão inicial, sincrética que a criança tem dos objetos, esse agrupamento complexo da realidade objetivada pela manipulação, tentativa no erro e acerto, passa a atribuir novos sentidos ao objeto; essa organização sincrética dos conhecimentos fará com que faça análises e consiga construir uma síntese mas próxima da realidade concreta.

Vale ressaltar que ao professor compete proporcionar conhecimentos não cotidianos, que levem a criança a dar saltos qualitativos no desenvolvimento de suas funções psíquicas em função da aprendizagem, sendo que são as relações sociais e as mediações dos sujeitos com a cultura e com seus semelhantes que irão desenvolver valores humanizadores. Cientes de que à medida que o educando deixa de promover mudanças no ambiente no qual vive, deixa também de evoluir qualitativamente.

Mediante essas circunstâncias, o objetivo geral do projeto era sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação do Meio Ambiente, identificando as situações que causam danos à ecologia e pelas sínteses condicionadas na representação do objeto, e pelos juízos formados sobre a necessidade de fazer a coleta seletiva do lixo, no ambiente em que convivem, como um meio de suscitar no educando a responsabilidade social com a natureza. Martins (2016, p.9) afirma:

A representação dos objetos da natureza sob a forma de imagens mentais dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto representado visando seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática é o critério de validação do conhecimento.

Com base nesses condicionantes de conversão do objeto natural a objeto da consciência, consideramos que as hipóteses mediadas nessa conversão são substanciais na qualificação dos conceitos, esses irão desenvolver nos alunos habilidades na intenção de, qualificar a natureza humana, assim, qualquer prática que negue essa formação, torna permanente a educação tradicional, base da educação capitalista, que privilegia o professor como único possuidor do conhecimento.

O desenvolvimento dos indivíduos acontece por meio das discussões e por diversas situações que os levem à interpretação crítica, ao julgamento de conflitos, que os levarão a sair da zona de conforto de suas proposições primárias, questionando, fazendo análise precisas e conceitualizar o objeto de estudo, cabe então dizer que os objetivos precisariam ser reformulados, na intenção de que fossem apreciados como processo ensino e aprendizagem, pautados na concepção do sujeito como um ser histórico e que somente apropria-se do conhecimento à medida que participa de sua construção, base fundamental da Educação Desenvolvente.

Ao adentrarmos nos objetivos específicos do referido projeto, que se referem às intenções de desenvolver atitudes “determinadas” no sujeito, verificamos um número excessivo de itens direcionados ao sujeito aprendiz, salientamos que dos dezesseis itens, somente cinco contemplam o envolvimento do aluno, como segue abaixo.

Quadro 4 - Itens dos objetivos específicos do Projeto

1. Coletar dados a respeito do ambiente em que vivemos;
2. Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
3. Demonstrar que a reciclagem pode trazer inúmeros benefícios;
4. Trabalhar o respeito para com a natureza e para consigo mesmo;
5. Trabalhar as diversas formas de vida existentes no meio ambiente: fauna, flora, vida marinha;
6. Conhecer as partes de uma planta;
7. Conhecer os tipos de animais;
8. Desenvolver a linguagem oral;
9. Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
10. Trabalhar a coordenação motora ampla e fina;
11. Desenvolver a percepção visual e de audição;
12. Associar símbolos às quantidades correspondentes;

- | |
|--|
| <p>13. Fazer comparações entre números e quantidades;</p> <p>14. Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;</p> <p>15. Aprender e apreciar a musicalidade;</p> <p>16. Trabalhar e desenvolver o fazer artístico.</p> |
|--|

Fonte: Projeto Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente- 2015(Quadro produzido pela pesquisadora)

Desta forma, nos demais itens averiguamos a presença marcante do professor, reproduzindo a concepção dominante do escolanovismo e do pragmatismo social. Devido ao grande número de informação sem reflexão, esse amontoado deixa de promover as trocas que consolidarão o desenvolver do pensamento conceitual. Fazendo uso dos objetivos específicos foram providenciadas atividades que permitissem ao aluno suscitar questionamentos e promovesse debates em relação ao tema proposto. Nisso prevaleceu a metodologia do aprender a aprender e do fazer por fazer.

Seguindo na busca de analisar a Pedagogia de Projetos na perspectiva da Teoria Histórico-Crítica, elegemos os itens inseridos na tabela 2 como os que mais se aproximam da THC.

Quadro 5- Itens analisados na THC

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente; 2. Coletar dados a respeito do ambiente em que vivemos; 3. Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente; 4. Demonstrar que a reciclagem pode trazer inúmeros benefícios; 5. Desenvolver a linguagem oral; 6. Desenvolver a percepção visual e de audição. |
|---|

Fonte: Projeto Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente- 2015 (Quadro produzido pela pesquisadora)

Concernente com a Teoria Histórico-Crítica, a reflexão sobre o assunto proposto e suas implicações se deu por meio da leitura do texto “Missão: Meio Ambiente” de produção da pesquisadora, a dinâmica aconteceu pela apresentação dos cinco Dudus, personagens da história que ficariam expostos em sala de aula para a coleta, sendo que foi deixado em sala o Dudu Vermelho e o Dudu Azul, material didático produzido durante os finais de semana, com materiais subsidiados pela referida pesquisadora, utilizados como suporte para o processo afetivo, que segundo Martins (2016, p.133)

A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente otimiza a discriminação dos indícios básicos em relação aos secundários, favorecendo a abstração dos seus traços essenciais. Quando necessário, enriquece a formulação de hipóteses perceptuais, corroborando uma maior qualidade na apreensão perceptiva. Por conseguinte, funde percepção, linguagem e pensamento.

Diante do exposto, o projeto tinha como princípio oferecer aos educandos subsídios que concedessem a eles, uma nova forma de lidar com as situações problemas que vão surgindo na sociedade, vale dizer que, ao viabilizar o tema de estudo com os diferentes conteúdos disciplinares, percebemos em diversos momentos o envolvimento dos alunos com o projeto, tornando o ambiente de ensino e aprendizagem mais ativo.

O propósito dessa etapa do estudo foi discutir os Projetos de Trabalho como Atividade de Estudo nos princípios da Educação Desenvolvente. Daremos ênfase ao projeto e à atividade de estudo como um processo de autoformação do sujeito, sabendo que a teoria da Atividade de Estudo se desenvolveu no pensamento psicológico e pedagógico russo ao longo de mais de 40 anos, tendo como base as ideias de Vygotsky.

Destaca-se o fato de que Vygotsky não trabalhou diretamente na elaboração da teoria da atividade, mas aproximou-se dela, sendo um dos principais influenciadores de Leontiev e seu grupo. Nomes como Repkin, Dusavitskii, Davýdov, Slobodchikov, Zukerman também tiveram importante papel no desenvolvimento dessa teoria, pois se dedicaram ao estudo de conceitos relevantes para a concretização da mesma (SHEPEL, 2014, p. 71).

Para iniciar nossas análises, buscamos entender a importância da linguagem na formação da consciência, como base a outros processos de desenvolvimento da aprendizagem e apropriação do conhecimento e também à relevância das abstrações e generalizações na formação do conceito. A linguagem é centralizadora no desenvolvimento psíquico, mas também no desenvolvimento das atividades e ações, portanto necessário para seu desenvolvimento, a intervenção prática.

Para delinear nosso caminho é necessário entendermos o que é Atividade de Estudo no sistema de educação, e sua relevância como proposta de transformação dos sujeitos envolvidos. Vladimir Repkin dedicou-se ao estudo sobre a origem do conceito de atividade dando ênfase ao seu conteúdo e sua estrutura. Dusavitskii discutiu a interação dos conceitos de atividade e personalidade. Davydov, Slobodchikov, Zukerman abordaram os vários métodos de formação da atividade ativa no processo de domínio da atividade de estudo.

Nas palavras de Shepel (2014, p. 71) “[...] o conceito de Teoria da Atividade na tradição psicológica russa está associado aos nomes de seus fundadores Leontiev, Rubenstein e Petr Galperin. O desenvolvimento da atividade de estudo começou sob a liderança de Davydov”.

Para Leontiev (2006, p. 65) “[...] a atividade principal é então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Logo, a atividade principal é primitiva na constituição das funções psíquicas nas crianças, visto que se considera que atividade principal é propulsora das atividades subsequentes, e que suas intencionalidades devem estar claras e coesas com a etapa de ensino que a criança manifesta na realidade concreta. Esse processo se torna possível a partir do momento que a atividade primitiva passa a uma forma mais elaborada. Ou seja,

A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. Essa psicologia também admite que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social. (LURIA, 2001, p.23).

O modo como as pessoas se relacionam entre si, e com as práticas sociais é que determina as mudanças em suas formas de vida, o indivíduo transforma a natureza e a si mesmo, esse homem ao ser relacionado com o objeto de um mesmo contexto cultural, desenvolve a capacidade humana que significa mudar a realidade.

Desta forma, é por meio do ensino e aprendizagem que se farão as análises críticas sobre o objeto de estudo, a explicação ou teoria de sua estrutura e funcionamento, e isso se concretiza mediante a relação entre o sujeito e objeto. A Atividade de Estudo promove ao educando explicar e converter o concreto pensado e relacioná-lo com outras situações sociais historicamente constituídas. Davýdov (1988, p.159, tradução nossa) exprime que

Para compreender a essência da atividade de estudo é necessário seguir o processo de sua formação na história da sociedade. Já temos falado que na aurora da história humana surgiu um fenômeno social particular, a cultura, destinada a desenvolver uma tarefa sócio-pedagógica tal como a criação, conservação e transmissão às novas gerações dos modelos (padrões) das habilidades produtivas e das normas de comportamento social.¹⁴

¹⁴Para comprender la esencia de la actividad de estudio es necesario seguir el proceso de su formación en la historia de la sociedad. Ya hemos hablado de que en los albores de la historia humana surgió un fenómeno social particular, la cultura, destinada a resolver una tarea sócio-pedagógica tal como la creación, conservación y transmisión a las generaciones en crecimiento de los modelos (patrones) de las habilidades productivas y de las normas de comportamiento social.

A instituição escolar, ao rotular o ser humano como sujeito natural, seu desenvolvimento também ocorrerá naturalmente, esse pensamento metafísico, deixou por muito tempo de conduzir processos educativos que contemplassem o sujeito como indivíduo que se desenvolve em construção. A escola não percebeu ainda a natureza social e histórica dos objetos culturais na formação humana pela falta de compreensão teórica, visto que a aprendizagem é um processo mediado intencionalmente para que se apropriem das funções psíquicas humanizadas.

À medida que os pensamentos marxistas foram se expandindo no universo acadêmico, o homem passou a ser visto como protagonista e foi deixando de ter responsabilidade sobre seu próprio destino.

O esforço para compreender os seres humanos, o seu potencial e as fontes de seu desenvolvimento devem, sem dúvida, ser considerados progressistas. Uma das concepções mais valiosas e importantes no marxismo é a ideia da atividade como a base de toda a vida humana (tanto no nível da humanidade quanto no de cada indivíduo em separado. (REPkin, 2014, p. 86).

Ao deixar ser responsabilizado pelo seu próprio destino, ou seja, de que ele desenvolve naturalmente, a educação torna-se uma aliada no processo de transformação, já que é por meio dela que o homem desenvolve a capacidade de mudar as circunstâncias e criar a própria vida. Assim, Dusavitskii (2014, p.80), descreve o sistema de Educação Desenvolvente: “Ele é construído sobre bases filosóficas definidas: sobre a concepção marxista da atividade humana substantiva e, conseqüentemente, também sobre os princípios humanísticos da tradição filosófica e psicológica”. Repkin (2014, p. 85) esclarece que

O conceito de atividade foi emprestado por psicólogos diretamente de Marx que, por sua vez, pegou emprestado da filosofia alemã. A categoria de atividade, que foi introduzida por filósofos alemães no final do século XVIII e início do século XIX e foi apresentada mais plenamente no sistema filosófico de Hegel, foi, aparentemente, uma das maiores conquistas da filosofia e das ciências humanas em geral. O ponto é que, antes que esse conceito fosse introduzido, a ideia principal de indivíduo era a de um ser totalmente dependente do ambiente ou de um criador, isto é, ideias da pré-determinação do caminho, destino e vida da pessoa predominavam. Fosse essa pré-determinação interpretada de uma forma religiosa ou materialista, os seres humanos eram vistos como totalmente dependentes das circunstâncias.

Na pedagogia, isso se refletiu na famosa proposição de que a mente da criança é uma “tábula rasa” em que a vida escreve suas letras e que, da maneira como são escritas, permanecerão. Aparentemente, com tal conceito de ser humano e seu desenvolvimento, sua responsabilidade por seu próprio destino era reduzida ao mínimo. O valor da filosofia idealista alemã é que ela era uma filosofia humanista. Seus brilhantes representantes – Kant, Fichte, Schelling, Hegel – tentaram entender os seres humanos não como objetos passivos, mas como agentes ativos que criam a sua vida, criam o mundo e são, portanto, responsáveis por si próprios e por seu

ambiente. Daí, a sua maior atenção para os problemas da moral como fundamento da vida humana (em Kant), para os problemas da atuação efetiva dos seres humanos, de ideais e aspirações. Essa tentativa de introduzir a categoria de atividade como a fonte da vida humana, como a característica decisiva, a definição de existência foi, sem dúvida, um avanço.

Assim, a Educação Desenvolvente reflete uma determinada concepção de mundo, de homem, de desenvolvimento humano e faz surgir a necessidade de compreender os processos de desenvolvimento do sujeito, como ele aprende, considerando as funções psíquicas notória ao desencadear as capacidades mentais para realizar uma atividade de estudo.

No que tange aos projetos de trabalho como Atividade de Estudo, podemos relatar que a primeira etapa do projeto foi a leitura do texto *Missão: Meio Ambiente* que teve a preocupação de adentrar no universo infantil, com a meta de que as crianças se envolvessem com o tema de maneira prazerosa, que compreendessem uma situação-problema sem sair do seu universo infantil. Segundo A.K. Dusavitskii (2003), para que a criança seja capaz de agir de forma independente é preciso que se leve em conta sua identidade pessoal em cada faixa-etária. Conforme o autor, em cada momento da vida é esperado que a criança saiba quem ela e como deve agir socialmente.

Ao valorizar tal questão, a identidade pessoal da criança passa a ser um princípio organizador do ensino aplicado nas práticas pedagógicas. A idade do indivíduo deixa de ser tratada como algo universal e cronológico e passa a ser abordada como fator psicológico. Esse fator psicológico é tratado pela psicologia contemporânea como uma categoria objetiva. Para Davidov (1988, p.93, tradução nossa) “as esferas das necessidades e motivações são um componente essencial das atividades do homem¹⁵.”

É no curso dessas esferas que o indivíduo se torna sujeito da atividade, transforma suas relações com os objetos, pessoas, fatores esses que irão caracterizar as especificidades do indivíduo. A não consideração desse fator psicológico é um dos principais responsáveis não apenas pela geração de conflito entre o professor e a criança, como também pelo distanciamento da criança em relação às atividades escolares.

Dusavitskii (2003) relata que, com isso, a escola transforma a criança em um objeto, moldando-a aos propósitos da sociedade capitalista. Esse confronto entre a criança e a escola acaba contribuindo para o surgimento de fatores negativos como: a rejeição à aprendizagem, a adesão às drogas, ao alcoolismo e ao crime.

¹⁵La esferas de las necesidades y los motivos es un componente esencial de la actividad del hombre.

A rejeição à aprendizagem tem sido um dos grandes problemas enfrentados pela escola na sociedade capitalista, sendo que para essa sociedade, está ótima esta situação, porque ela não ocorre para todos, apenas para as classes mais desprovidas de bens materiais e culturais. Assim, a escola que se coaduna com as classes mais desprovidas de bens materiais e culturais, provendo que, a educação é fundamental para o desenvolvimento intelectual, que tenha como finalidade a garantia de interromper a manutenção do capital.

Na tentativa de buscar solução para essa questão, a sociedade capitalista vem propondo algumas reformas na educação. Dusavitski (2003, p.77), destaca que “essas reformas não vêm dando resultados positivos por não dar importância às conquistas da psicologia e conseqüentemente, às leis psicológicas relacionadas ao desenvolvimento das crianças”.

Para isso é necessário que o aprendiz parta do conhecimento já obtido para explorar o desconhecido de maneira motivada, envolvendo-se afetivamente na atividade realizada. (REPKIN, 2014, p.88) comenta ainda que “[...] nesse caso, o processo de desenvolvimento da pessoa é o processo de seu estabelecimento como um sujeito de vários tipos e formas de atividade”.

Ao promover a atividade inicial, tivemos como preocupação respeitar os processos evolutivos, idade da criança e a maneira como se adapta e interage aos novos conhecimentos, nossa preocupação era proporcionar atividades que adentrassem o universo infantil de nossas crianças.

Com base nesse conhecimento, criamos o conto “Missão: Meio Ambiente”, para que promovesse maior concretude ao processo de interação e envolvimento dos estudantes. O texto foi escrito pela professora pesquisadora, e deu início à abertura do projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente”, a qual realizou a leitura. A apresentação do Projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente” deu-se da seguinte maneira: a professora apresentou os “Dudus” e contou uma história produzida por ela da família Papa Lixo, em uma cidade chamada “Lixolândia”.

Era uma vez uma família chamada Papa Lixo, que vivia numa cidade chamada Lixolândia. Eles viajavam por todos os planetas e sua missão era transformar os planetas num lugar onde todos viveriam de bem com a natureza. Certo dia, em uma de suas viagens, encontrou o Planeta Terra, o qual estava repleto de lixo e a natureza pedindo socorro porque ela estava morrendo. A família Papa Lixo ficou desesperada de ver tanta sujeira, pois vivia em uma cidade em que todo lixo era separado e colocado em lixeiras diferentes, lá todo o lixo era reciclado, reduzido ou reutilizado, pois na cidade de Lixolândia o povo ama a natureza. O papai Zeca Papa Lixo falou: — Vamos salvar este planeta, meninos, com a “Missão: Meio Ambiente”, mas para isso precisamos da ajuda dos habitantes do Planeta Terra. Então, papai Zeca Papa Lixo saiu com seus filhos, Dudu Vermelho e Dudu Azul. Chegando ao Planeta Terra foram pedir ajuda aos alunos da escola Ermírio, para os quais contaram como é sua cidade e

que tinham outros filhos que trabalhavam muito, os Dudus Amarelo, Verde, Marrom, Preto, mas que logo chegariam para ajudar. A família Papa Lixo perguntou aos alunos: — Vamos limpar a escola? — Vamossssssss!¹⁶

Após a leitura, tivemos a roda de conversa informal sobre meio ambiente, vegetação, animais, poluição ambiental, coleta de lixo, reciclagem e suas relações com o Meio Ambiente. Em seguida foram usados diversos recursos para que as crianças entendessem todo o processo da coleta seletiva. Foram usados recortes de revistas com desenhos de latas, papel, vidro, plástico que podem ser reutilizados na coleta, colagem, pintura, com os quais confeccionamos os cartazes.

Para a teoria da atividade, o aluno não é aquele que apenas segue as instruções dadas por professores, mas sim aquele que busca melhorar a si mesmo, compreendendo o porquê e para que realiza tal atividade. Dusavitskii (2014, p. 81) afirma: “a criança em uma turma de educação desenvolvente é sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesma e de seu meio.” Isso significa que a criança que participa de uma educação desenvolvente adquire uma nova personalidade, uma postura que modifica a si mesmo e a todos os que estão ao seu entorno.

Na segunda etapa, formalizou-se o projeto em eixos para que as crianças assimilassem melhor os conteúdos, de modo que fosse atendida o que apregoa a grade curricular da unidade escolar. Sendo assim, buscou-se trabalhar com a interdisciplinaridade. Optou-se por começar o projeto pela área das Ciências da Natureza, por acreditar que primeiramente precisamos entender o meio no qual estamos inseridos, para depois fosse feita as intervenções necessárias.

No decorrer da dinâmica, foram apresentados aos alunos os diferentes recipientes coletores de lixo e quais suas funções. Iniciamos esta etapa com o filme da Turma da Mônica "*Um plano para salvar o planeta*" e com um passeio pela escola com o objetivo de diagnosticar a situação em que se encontrava o ambiente escolar. Neste dia foi feita a coleta do lixo que estava no pátio da escola, atividade realizada em grupo.

É necessário ressaltar que o termo “atividade”, usado nessa teoria, não se refere à execução de qualquer ação pelas pessoas. Refere-se à realização de uma ação que tem uma finalidade e um propósito claro, tanto para quem executa, quanto para quem propõe.

Porque a atividade de estudo expressada na Educação Desenvolvente proporciona ao sujeito um poder libertador. Esse poder torna-se possível a partir de uma série de ações interligadas que se inicia com o desenvolvimento da proposta de atividade e termina com a

¹⁶ O texto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente” foi produzido pela professora executora do projeto com o intuito de adentrar no universo infantil e instiga-los a criatividade e imaginação.

solução encontrada para o que foi proposto. (SHEPEL, 2014). Essa solução encontrada mostra a importância da reflexividade, da interação social e do agir grupal no desenvolvimento da capacidade de aprender das pessoas. Os elementos citados, anteriormente, apontam para o fato de que na educação desenvolvente o aluno é ensinado a conhecer suas limitações para, em seguida, transformar esses limites em habilidades.

Por meio desse agir grupal, valoriza-se a aprendizagem cooperativa e com isso se busca a resolução do problema proposto. Ao estar apto a refletir e buscar a solução do problema proposto, o aprendiz se torna capaz de uma ação de autotransformação libertadora. Essa ação de autotransformação libertadora liga a teoria da atividade de estudo com a política, uma vez que proporciona a prática da Educação Desenvolvente que considera a experiência da democracia da educação a partir da infância, conforme afirmado por Shepel (2003). Ela leva em conta a o processo subjetivo da criança, considerando o desenvolvimento mental, o desenvolvimento da personalidade e a configuração do espaço pedagógico de aprendizagem.

Nesta ótica, o professor, ao levar a criança para realizar uma atividade de subtração, por meio de jogos educativos *online*, por se tratar de uma atividade técnica, efetivada por comandos, descontextualizada, não trará nenhum significado à vida do aluno. É importante perceber que as crianças estão executando tarefas mecânicas, e podem até estar envolvidas, mas será que está se concretizando o ensino e aprendizagem?

O ensino e aprendizagem são conferidos por intermédio das mediações e das relações que se estabelecem com o objeto, fazendo análises, pesquisas fundadas pela necessidade à superação da realidade. Ou seja,

Atividade é um fenômeno não facilmente encontrado e que não se distingue facilmente. Isso é extremamente importante para a nossa realidade pedagógica. Há uma famosa parábola sobre três construtores de um templo. O primeiro está cumprindo uma sentença de trabalho forçado, o segundo está tentando ganhar dinheiro, e o terceiro quer construir o templo. Somente no último caso se caracteriza a atividade. Nos outros casos, há comportamento reativo, tal como nos animais. Marx chamou isso de “força de trabalho treinada”. Mas não é tão simples de distingui-los, pois não está escrito na testa da pessoa: “eu sou um sujeito, estou realizando uma atividade”. A pessoa é convocada e cumpre suas obrigações. Mas, em um caso, ela está realizando algum tipo de atividade, em outro caso, não. Exatamente da mesma forma, no processo de aprendizagem, temos externamente um único fato acessível à nossa percepção: uma criança está estudando. Mas não sei se enquanto estuda ela está envolvida em algum tipo de atividade. (REPKIN, 2014, p. 89).

A pessoa se torna sujeito por meio da atividade. Assim, pode-se observar que o conceito de atividade e o conceito de sujeito estão interligados e são bases de sustentação de uma aprendizagem que não se volta para obtenção de recursos externos, mas para a

autotransformação do sujeito. Esse tipo de aprendizagem é o que fundamenta a educação desenvolvendo. Com o desenvolvimento dessa capacidade de aprender, a pessoa torna-se sujeito de sua aprendizagem, a criança é sujeito e objeto de sua atividade, é sujeito porque conhece os objetivos e atua conscientemente em busca deles; é objeto porque é capaz de refletir sobre sua atuação e redefini-la. É nesse sentido que o “[...] sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade” (REPKIN, 2014, p.88).

A terceira etapa teve como meta dar encaminhamento aos conteúdos curriculares, os conhecimentos científicos foram realizados pela exposição oral de textos sobre coleta seletiva, materiais recicláveis, meio ambiente, e panfletos fornecidos pelo Centro de Zoonoses, e assim procedeu-se com atividades práticas e pesquisa de campo, coleta seletiva. Será confeccionado o “Dudu Papa Lixo” em TNT azul e vermelho, referentes ao plástico e papel, pois são os elementos que mais ficavam jogados no ambiente escolar.

Posteriormente cada sala do 1º ao 3º Ano Matutino do Ensino Fundamental I recebeu um boneco, que ficou durante a semana nas salas com a intenção de que os alunos depositassem os lixos que podiam ser reciclados, tipo papel de bala, saco do salgadinho, papel do pirulito etc. O boneco foi recolhido toda sexta-feira para ser esvaziado e retornará à sala na segunda-feira.

Para finalizar, cada turma fez uma explanação do conteúdo em aula expositiva-dialogada, utilizando-se de diferentes recursos como: cartazes, gráficos, paródias e dinâmicas. No desenvolvimento do projeto, tivemos o cuidado de atender às necessidades da escola, por se tratar de um projeto interdisciplinar elegemos algumas disciplinas na sua execução, essas foram vinculadas conforme suas relações com o tema proposto. Nessa etapa foram atendidas as disciplinas a seguir:

- **Ciências da natureza:** Filme “Turma da Mônica: um plano para salvar o planeta”; coleta seletiva; reciclagem; cuidados com o meio ambiente; tipos de materiais recicláveis (mais comuns são seis, pois os alimentos jogados fora também podem ser transformados em adubo (lixo orgânico); mural – meio ambiente, plantas e suas partes, animais terrestres - aquáticos - aéreos;
- **Língua Portuguesa:** músicas relacionadas ao tema; interpretação oral, escrita, por meio de desenhos e textos; músicas e poesias; confecção de cartazes sobre higiene na escola e de reciclagem; estudo de palavras-chave; produção de frases.
- **Matemática:** estudo das cores para a separação dos produtos recicláveis: azul (papel), verde (vidro), vermelho (plástico), amarelo (metal), preto (madeira), marrom (lixo orgânico); classificação dos materiais recicláveis; estudo dos numerais com os resultados da classificação e contagem dos recicláveis colhidos pelas crianças; despejo em contêiner.

Com isso, essa ação funcionou como um importante meio de promover o desenvolvimento da capacidade de aprender, por interferência de atividades desencadeadoras do conhecimento científico-teórico. Ainda assim, os Projetos de Trabalho desenvolvidos no “Programa Mais Educação”, dialogando com os interesses de pactos sociais, de deliberações incisivas na prática docente vivenciada na escola pública, não contempla os processos educativos da Educação Desenvolvente, pois mesmo observando o envolvimento das crianças, não se caracteriza como atividade, pelo fato de todas as ações de planejamento serem efetivadas pelo professor. Nesse sentido, as estratégias foram efetivas na reprodução a apropriação dos conceitos estruturais institucionalizados e ensinados, sem levar em conta a necessidade do sujeito e a essência do objeto. Repkin (2014, p.90) disserta que

A atividade se caracteriza somente se a criança é sujeito, agindo de forma consciente e responsável, em outras palavras, livremente. Ela não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela. Conseqüentemente, o conceito de estudo ou de aprendizagem e o conceito de atividade de estudo não são coincidentes. Podemos distinguir vários níveis de aprendizagem. Quando a aprendizagem acontece no nível das operações, a criança segue os passos do professor, muito semelhante a um fantoche. Ao fazê-lo, ela pode atingir um grau muito elevado de atuação. O melhor exemplo de atuação operacional é o método de ensino programado. O material é dividido em doses microscópicas de tal forma que é praticamente impossível cometer erros. Se um erro, apesar disso aparecer, em seguida, o material é dividido em partes ainda menores, isto é, busca-se uma variante livre de erros. A criança está continuamente fazendo alguma coisa, respondendo a perguntas. Mas essa atuação é puramente mecânica. A criança realiza operações que são apenas uma reação executora a um sinal externo, o comando do professor.

Na educação desenvolvente, o papel do professor é mediar o processo de ensino de modo que o aluno se torne capaz de produzir conhecimento teórico concreto do objeto de estudo. Dessa maneira, o docente estabelece uma relação de parceria com o educando, em que ambos ocupam uma função ativa, mediante todo desenvolvimento de processo de ensino e aprendizagem. E, para cada atividade de aprendizagem proposta, o aluno e professor associarão motivos específicos para sua realização. Esses motivos específicos são determinantes para a seleção de habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz.

Por conseguinte, nota-se que a Educação Desenvolvente tem como princípio básico a autotransformação do sujeito. Ela vê a atividade de estudo como um resultado interno e subjetivo. Essa autotransformação vem associada à capacidade de dominar os conceitos teóricos para construir modos de ação que capacitem o aprendiz a intervir nas situações que o cerca. Segundo Repkin (2014, p. 92),

[...] A tarefa de estudo difere de outros tipos de tarefas: seu resultado não é uma mudança no objeto com o qual o aluno opera, mas uma mudança no próprio aluno como sujeito, e essa mudança consiste no domínio dos modos de ação definidos. Enquanto, em qualquer outro tipo de atividade, o objetivo encontra-se em um resultado externo (alterar um objeto, obter novos conhecimentos sobre um objeto) [...]

A Educação Desenvolvente prevê a organização de atos independentes pelas crianças assegurando-lhes a análise e a generalização substantivas do material de estudo. Nela as crianças descobrem a matriz inicial ou base comum que reflete o conteúdo e a estrutura do objeto de conhecimento dado, valorizando os princípios humanísticos da tradição filosófica e psicológica. Repkin (2014) ressalta a importância do ensino desenvolvente nos anos iniciais do ensino fundamental, já que ele cria pré-condições para o surgimento e domínio gradual da prática das atividades de estudo.

Pode-se observar que na Educação Desenvolvente o grupal é cuidadosamente observado, pois é a partir dele que torna possível a realização de atividades individuais que privilegiam a interação e o envolvimento por meio da afetividade e do prazer. A afetividade e o prazer aproximam a criança das práticas relacionadas à aquisição de um saber sobre um dado assunto. Assim, a criança adquire a capacidade de resolver de forma consciente os problemas de auto escolha ocupacional e social.

CONCLUSÕES: REFLEXÕES A CONSIDERAR

Na pesquisa desenvolvida, a questão inicial foi analisar e interpretar aspectos da Pedagogia de Projetos, utilizada como proposta didática de ensino e de aprendizagem do “Programa Mais Educação”. Buscamos compreender a constituição ideológica da Educação Integral e do “Programa Mais Educação”- Educação em Tempo Integral, considerando que, ultimamente, essa modalidade e esse programa educacionais vêm ocupando posição de destaque, diante do que vem postulando as propostas políticas educacionais. Para isso, buscamos indicativos históricos nos estudos de John Dewey, com a finalidade de verificar seus contributos para a elaboração do ideário presente nessas políticas.

As observações feitas ao longo deste estudo demonstram que, de acordo com o teórico, não restam dúvidas de que os padrões tradicionais de ensino promovem o engessamento das capacidades intelectuais dos seus educandos, devido ao fato de cercear a liberdade de pensamento, por meio de sua organização conteudista que prioriza a memorização e a doutrina do comportamento, priorizando dois agentes pertencentes ao sistema didático: o professor e o aluno, contudo, em detrimento do saber.

A partir dos contributos teóricos advindos de Dewey, caracterizamos seu pensamento filosófico encadeado com o ideal da Experiência como base fundamental para a evolução do indivíduo, especialmente ao defender que as experiências do sujeito se tornam úteis para a vida futura. Assim sendo, o autor defende que sua linhagem metaempirista conduzirá os sujeitos a uma vida social harmônica e democrática, e em conformidade a isso, às melhores formas de adaptação à realidade social. O discurso da educação voltada para a transformação da escola e das práticas educativas, constitui o processo do “aprender a aprender”.

Na perspectiva instrumentalista desse filósofo, a escola consiste em ambiente de criação, porém suas premissas teóricas e técnicas do método científico, do aprender fazendo, trata-se de uma pedagogia que nega as relações sociais entre o sujeito e o meio como fundantes para a produção da sua condição de vida. Nesse sentido, a escola prima pelo conhecimento técnico para a apropriação do ensino e da aprendizagem, porque considera o conhecimento como produto natural do processo educativo, ou seja, na visão liberal que defende que todos têm condições próprias de chegar a esse conhecimento e por isso devem desenvolver a capacidade própria de aprender.

Também fica claro em seu posicionamento o não reconhecimento dos processos de desenvolvimento humano - conforme caracterizado pelo materialismo histórico-dialético, considerando-o viabilizado pela educação como um processo científico, desvinculado dos

processos de desenvolvimento afetivo, emocional e social que favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da apropriação do material cultural produzido historicamente, ou seja, essa teoria nega as consequências que as diferenças de classe, em uma sociedade capitalista, trazem para o processo educativo das crianças, e ainda desvalorizam a importância crucial da mediação do outro para a superação dos processos de aquisição do conhecimento.

Desse modo, situamos as práticas educativas da Pedagogia de Projetos como proposta de didática no “Programa Mais Educação”- Educação em Tempo Integral, efetivada pelos Projetos de Trabalho (PTs), com vistas à promoção de ações que conduzam o eixo dinâmico e dialético entre escola e sociedade, de maneira que as crianças se apropriem dos produtos históricos construídos pelo ser humano, com ênfase para a atuação ativa desses sujeitos na sociedade.

Porém esse Programa, pelos pressupostos ideológicos que possui, acaba por promover um discurso idealista, por não considerar as condições materiais de vida como condicionantes das circunstâncias de aprendizado. Pode ser que tenha uma dialética idealista, porque defende a relação entre a escola e a sociedade, mas de forma ideal e não real concreta.

As estratégias da Pedagogia de Projetos no “Programa Mais Educação”, nesse sentido, criam um elo com os objetivos do “Programa Mais Educação”- Educação em Tempo Integral, que se afirmam nos propósitos de criar outros espaços significativos dentro da comunidade, oferecer educação além dos muros das escolas, produzir ambientes articuladores entre os atores da educação: pais, professores, gestores, comunidade, com a intenção de que a vida cotidiana se trame com a vida escolar do sujeito.

Dessa relação, acreditamos ser possível criar a falsa consciência de que a quantidade de meios, a inserção do aluno nos ambientes sociais, que são os princípios da concepção dos Projetos de Trabalho, irá resolver todos os problemas da educação.

É importante tomar consciência da relevância da Pedagogia de Projetos (PP) em levar conhecimento por intermédio de aulas participativas e lúdicas, sobretudo pela interiorização e apropriação do saber pelo aluno. Contudo, pelo fato de que essa proposta não tenha como objetivo o desenvolvimento humano como um processo social, mediado pelo outro e desencadeado pela apropriação da cultura, muitas vezes constatamos, durante o levantamento e estudos teóricos, que a visão a aprendizagem é considerada fenômeno único, que ocorre naturalmente. Basta oferecer uma gama de informações que o sujeito se “apropriará” e, dessa maneira, estará inserido no contexto social transformando sua realidade.

Na Pedagogia de Projetos o professor é um estrategista que motivará o aluno, criando instrumentos que viabilizarão meios para torná-lo um pesquisador autônomo, protagonista de sua própria história. Desta forma, cria-se a ilusão de que a aprendizagem ocorrerá e a formação cidadã também, justificada por Duarte (2001, p. 39) na

Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão.

Nesse sentido, torna-se importante problematizar que “Programas” e “Práticas Educativas”, implementados sem conhecimento de como se concebe o desenvolvimento humano na promoção do ensino e da aprendizagem, atuam na manutenção e circulação desses discursos educacionais apenas como processo de inclusão social. Identificamos nessas propostas educativas uma contradição em relação ao seu discurso, de modo que os interesses do aluno se confundem com os interesses sociais do capitalismo contemporâneo, difundem a ilusão de que realmente há uma preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos, no entanto o foco é proporcionar uma quantidade de conhecimentos que atenda ao mercado de trabalho.

Contrários a essa perspectiva, ressaltamos que para a Psicologia Histórico-Cultural o ensino e a aprendizagem que promovem o desenvolvimento humano são fundados na internalização dos signos para a superação do funcionamento psíquico natural ou elementar, ao considerar que o desenvolvimento está vinculado à transformação das relações sociais e dos sujeitos com os objetos à medida que os saberes são transformados.

Concernente a isso, podemos afirmar que o modo como as pessoas se relacionam entre si e com as práticas sociais é que determinam as mudanças em suas formas de vida; o indivíduo transforma a natureza e a si mesmo por meio do processo de apropriação das práticas socioculturais. Esse indivíduo, ao ser relacionado com o objeto de um mesmo contexto cultural, desenvolve a capacidade humana, o que implica mudar a realidade, seja no nível social ou individual.

Distante de buscar a homogeneização das teorias estudadas, a pesquisa buscou refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre os pressupostos da Pedagogia de Projetos e da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de experiências didáticas vivenciadas na escola ao desenvolver projetos, inseridas no "Programa Mais Educação". Os discursos destas perspectivas

teóricas ora parecem se aproximar no discurso cotidiano da escola. A Pedagogia de Projetos, juntamente com o “Programa Mais Educação”, reproduz discursos oficiais quando criam novos programas essencialmente favoráveis à sociedade capitalista.

Do ponto de vista da pesquisa científica que realizamos sobre a base dos pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos e da Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que no que se refere à Pedagogia de Projetos, esta contribui para a desvalorização do ato de ensinar e de transmitir o conhecimento historicamente humanizado, as atividades devem ser desencadeadas conforme o desejo do aluno, conforme suas necessidades espontâneas, retirando do professor a direção do processo educativo. Para essa teoria os alunos são desenvolvidos para adaptarem-se à sociedade.

O distanciamento entre a Pedagogia de Projetos, no “Programa Mais Educação”, quanto à concepção de desenvolvimento da criança e conseqüente proposta educativa, em relação à Psicologia Histórico-Cultural faz ainda mais sentido quando levamos em consideração a preocupação com a dialética do materialismo histórico e na maneira de pensar o ser humano como um sujeito em constante formação, formação esta que possui natureza cultural, portanto histórica.

Assim, o processo educativo executado no PME não contempla o tempo necessário para que o aluno faça as análises sobre diferentes dimensões dos objetos ou fenômenos estudados, porque o sistema de ensino, que é fundamentado em um modelo conteudista e com espaços-tempos determinados cronologicamente, deixa de promover saltos qualitativos no sujeito aprendiz.

Da mesma forma, os tempos e espaços que os Projetos de Trabalho no “Programa Mais Educação” oferecem aos estudantes descaracterizam a proposta de trabalho com a Pedagogia de Projetos, devido as ações de controle dos componentes significativos na formação do sujeito, que são o tempo de preparação e execução das atividades, a organização dos espaços na realização das atividades. Isso significa uma contradição dialética entre o ensino e aprendizagem. A Psicologia Histórico-Cultural destaca que o sujeito necessita de estrutura e organização educacional adequadas, tempo e respeito à sua idade psicológica, tão necessários para o desenvolvimento humano.

Um ensino e uma aprendizagem que levem em conta não apenas o professor e o aluno, mas, sobretudo, o saber. Que esses processos possam ser concretizados na medida em que desenvolvam o ser humano plenamente, por meio do processo de apropriação, proveniente das práticas socioculturais desenvolvidas na escola.

Ademais, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia de Projetos desenvolvida no “Programa Mais Educação” não oferece reais condições de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Da mesma forma, o ensino e a aprendizagem potencializados pelos projetos impõem a desqualificação do ensino como um processo coletivo e mediado, assegurando o processo educativo como forma de manter o indivíduo no campo da aparência.

Essa assertiva nos permitiu testemunhar que na sistematização da Pedagogia de Projetos no “Programa Mais Educação” o conhecimento está diretamente ligado à inserção social por meio da transmissão dos conhecimentos escolares no nível dos conhecimentos cotidianos, privando os educandos dos conhecimentos eruditos como direito efetivo na sua humanização.

Não podemos encerrar nosso estudo sem legitimar que os Projetos de Trabalho desenvolvidos no “Programa Mais Educação, protagonistas da escola da aparência, demonstram enorme dificuldade na sistematização dos processos de desenvolvimento humano. Assim, quando desconsideram as diferentes funções psíquicas superiores, deixam de proporcionar ao sujeito a internalização dos elementos culturais que contribuem para a estruturação do pensamento, tão importante para a formação da consciência, o controle da conduta e essencial no desenvolvimento teórico conceitual.

Portanto, considerar as reflexões levantadas nesta pesquisa contribuirá para a superação das práticas educativas instituídas por recortes de teorias, que nos levam a individualizar o ensino e a aprendizagem e ao distanciamento de que o desenvolvimento individual ocorre de modo sistêmico, promovido pelas condições de educação que lhe são proporcionadas. Nessa esfera, entendemos que o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento do ser humano, se dá pelos desdobramentos das funções psíquicas superiores e pelos processos de mediação dialética entre os sujeitos operantes, compreendidos na relação dialética essencialista das condições objetivas da realidade.

Considerando as razões expostas, encerro minhas investigações carregada de inquietações sobre como prosseguir a caminhada, compreendendo ainda que é preciso averiguar e aprofundar melhor essas pesquisas com o intuito de analisar e buscar ultrapassar as limitações da minha formação docente em relação aos conhecimentos teóricos que embasam a Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, perspectivos sob o ângulo da visão humanizadora do indivíduo, que se desenvolve por meio de ações produzidas coletivamente, proporcionando-lhe o desenvolvimento como ser social e individual.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F, B. MOTA. S. M.. C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Org. Ligia Martha C, da Costa Coelho. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- ANICETO, R. P, MORAES, M. M. S. Educação Integral: Da Paidéia aos dias atuais. **Trajetórias formativas em educação integral no Estado de Mato Grosso do Sul /** Micheleni Márcia de Souza Moraes, organizadora – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Jaqueline Moll. [et al.] – Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Jaqueline Moll. [et al.] – Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.
- _____. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de maio de 2017.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente 1990**. Estatuto da criança e do adolescente [recurso eletrônico] Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- _____. Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de abril de 2017.
- _____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 01 de abril de 2017.
- _____. **Censo escolar 2016 - notas estatísticas**. Brasília-DF. Fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf – acesso em 02 de abril de 2017.
- _____. **Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf- acesso em 02 de abril de 2017.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de

Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Compromisso Todos pela Educação**. Secretaria de Educação Básica Departamento de Projetos Educacionais Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. acesso em: 19 de maio de 2017.

_____. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007083&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI>. acesso em: 22 de maio de 2017.

CAPES. **Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. **Em aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. V. 1, n. 1, Nov. 1981. Brasília: O instituto, 1981.

CALCATERRA, R. M. **Ideias concretas: percursos na filosofia de John Dewey**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2017.

CHAVES, W. C. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. Educação brasileira e(m) tempo integral. Org. Lígia Marta Coimbra da Costa Coelho; Ana Maria Vilela Cavaliere. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMPESTRINI, H. **Santana do Paranaíba**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

COELHO, L. M. C. C. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral**. Educação brasileira e(m) tempo integral. Org. Lígia Marta Coimbra da Costa Coelho; Ana Maria Vilela Cavaliere. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. acesso em: 12 de maio de 2015.

COSTA, M. C. C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 26 –31, set. 2006 - ISSN:

1676-2584. Disponível em

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art02_23.pdf>. acesso em: 15 de julho de 2017.

CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 N° 17. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>>. acesso em: 12 de novembro de 2016.

_____. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 19, n. 2, São Paulo, 1993. 189-204.

Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33526/36264n>>. acesso em: 14 de novembro de 2016.

DAVÝDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1972.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1970.

_____. **Experiência e Educação**. Trad.: Renata Gaspar. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

_____. **Vida e educação**. Trad.: Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. Trad.: Cassiano Terra Rodrigues. **COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia**. Centro de Estudos do Pragmatismo. V.5, nº 2, São Paulo, 2008. P. 119-132.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Universidade Estadual Paulista Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. acesso em: 13 de junho de 2017.

DUSAVITSKII, A.K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. Dossiê Processos de ensino e aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional. **ENSINO EM RE-VISTA**. Uberlândia, v. 21, n. 01, p. 77-84, jan./jun. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu. Minas Gerais.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

ELHAMMOUMI, M. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação

escolar / Organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 25-36.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Edição Ebook Ridendo Castigat Mores. RocketEdition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação d macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro (org). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA. **Projeto Político Pedagógico**. Paranaíba, MS, 2014. (Não paginado).

FLORESTA, L. Um projeto de educação integral: A experiência de Paul Robin em “Cempius”. **Olhares e Trilhas**. Uberlândia, Ano VII, n.8, p. 121-134, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed., aumentada. São Paulo: Cortez, 1994. p. 71-90.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo** / Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Org. Lígia Marta Coimbra da Costa Coelho; Ana Maria Vilela Cavaliere. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Jaqueline Moll. [et al.] – Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n.2, p. 129-135, 2006.

GUARÁ, I. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.

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

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAMBERTH, D. C. Pragmatismo e naturalismo: uma conjunção inevitável? **Cognitivo - Revista de Filosofia**. Trad. Prof. Dr. João A. Máttar Neto, pós-doutorado em Literatura Comparada pela Stanford University (USA) e membro do Centro de Estudos do Pragmatismo (PUC-SP), n. 2, 2001. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13482>>. acesso em: 10 de março de 2017.

LAMPERT-SHEPEL, E. Atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. Dossiê Processos de ensino e aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional. **ENSINO EM RE-VISTA**. Uberlândia, v. 21, n. 01, p. 71-76, jan. /jun. P. 71-76. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu. Minas Gerais.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de Projetos**: intervenção no presente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

LEONTIEV, A. N. La aprendizaje como problema en la psicología. **Psicología Soviética Contemporánea**. Serie Ciencia y Tecnica. Instituto del Libro. La Havana, Cuba, 1967.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. 261-284.

_____. O desenvolvimento biológico e sócio-histórico do homem. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006. p. 59-84.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2001.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educacionais. Jaqueline Moll. [et al.] – Porto Alegre: Penso, 2012.

MATO GROSSO DO SUL, **Reunião_diretores_pme_fevereiro_2014.ppt**. Coordenação Estadual Programa Mais Educação (2014). COPEIEF/SUPED/SED – MS. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em:

<<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/Emails/Ler.aspx?eml=56982efb-404b-4232-bd79-579e67290154&rm=&un=305>>. Acesso em: 11 de maio de 2017.

MATO GROSSO DO SUL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº 7.872/2005. Dispõe sobre o ingresso de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, do Sistema Estadual de Ensino**. Campo Grande/MS, 2005.

_____. **Deliberação nº 8.144/06. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Publicada no Diário Oficial nº 6830, 2006. p. 12.

_____. **Resolução SED nº 2.055/2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Publicada no Diário Oficial nº 6868, 2006, p. 8 e 9.

_____. **Matrículas em Período Integral**. Fonte: Inep/Mec/Censo da Educação Básica - censo escolar: Sed/Supai/Coprae/estatística: dados oficiais do censo escolar. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

MAURÍCIO, L. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: O Instituto, 1981- 2009.

MARTINS, J. S. **O trabalho com Projetos de Pesquisa:** do Ensino Fundamental ao ensino médio. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.140.

MARTINS, L. M. A internalização dos Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Teoria histórico-cultural:** questões fundamentais para a educação escolar / Organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, K. 1818-1883 **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas** (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo:Boitempo, 2007. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

_____. **O capital: crítica da economia política.** Volume 1. Livro 1 - O processo de produção do capital. Vol., tradução de Reginaldo Sant’Anna, 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. A ideologia alemã. Trad. de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELLO, S. A. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola.** Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/algumascontribuicoes.pdf>>. acesso em: 14 de maio de 2017.

_____. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S.G; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos:** uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

_____. **Pedagogia dos Projetos:** etapas, papéis e autores. 4 Ed. São Paulo: Érica, 2008.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 10, p. 73, Dezembro/2000. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. acesso em: 10 de março de 2017.

PARANAÍBA. **Prefeitura Municipal. História de Paranaíba**. Disponível em: <<http://www.paranaiba.ms.gov.br/site/paranaiba?id=18-historia>>. acesso em: 18 de julho de 2017.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Org. Ligia Martha C. da Costa Coelho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PUNTES, R. V, LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 247-271| mar. 2013.

REPKIN, V .V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Dossiê Processos de ensino e aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional**. ENSINO EM REVISTA. Uberlândia, v. 21, n. 01, p. 85-100, jan./jun. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu. Minas Gerais. p.85-100

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Unesp: 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102236/santana_msr_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 15 de janeiro de 2016.

_____. **A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural**. Unesp: 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/santana_msr_dr_mar.pdf>. acesso em: 18 de janeiro de 2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

TALIZINA, N.F. y GALLPERIN, P. YA. La formación de conceptos geométricos elementales y su dependencia en la participación dirigida de los alumnos. **Psicología Soviética Contemporánea**. Serie Cienciay Tecnica. Instituto del Libro. La Havana, Cuba, 1967.

TEIXEIRA, A. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vo.31, no. 73, jan-mar, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 87, v. 38, 1962, p. 24.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>>. acesso em: 18 de maio de 2017.

_____. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>>. acesso em: 12 de outubro de 2016.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934 V741L. Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 10ª edição – São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. 1896-1934 **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Neto, 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A — Projeto didático “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente

JUSTIFICATIVA

O Projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente” foi fomentado porque percebemos o alto grau de poluição residual descartados pelos alunos no ambiente escolar, sendo que esse lixo além de poluir o meio ambiente, entupia os ralos, etc, ainda fazia com que a escola se tornasse um lugar desagradável visualmente. Os alunos contemplados com o projeto fazem parte do Programa Mais Educação, portanto o ambiente no qual permaneciam a maior parte do seu dia estava se tornando um lugar desagradável e cada vez mais incomodo, pois estavam sempre em contato direto com os diferentes espaços da instituição escolar e o lixo aumentando gradualmente. Durante as aulas foi observado que os alunos tinham os conhecimentos básicos sobre os locais onde deveriam jogar os lixos, porém os mesmos não eram conscientes do porquê devemos reciclar, reutilizar e reduzir. Acreditando que as questões ambientais não devem ser tratadas como algo distante do cotidiano dos alunos, é de suma importância a conscientização da preservação do Meio Ambiente para a nossa vida e de todos os seres vivos, sendo assim se faz necessário esclarecer que a responsabilidade com o meio ambiente não é apenas de nossos governantes, mas nossa também, afinal, pequenas atitudes podem fazer uma grande diferença. O Projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente” traz consigo uma maneira lúdica de aprender e sistematizar o ensino sobre as causas e consequências da poluição ambiental, ou seja, os educandos vivenciaram por meio de jogos, atividades de campo e estudo de situações problemas referentes a diversos acontecimentos da realidade social na qual vivemos. Concernente a isso, os alunos ampliaram seus conhecimentos e, com isso, desenvolveram atitudes e ações com a intenção de consolidar uma relação harmoniosa com o Meio Ambiente. Portanto, a conscientização sobre como preservar e transformar a comunidade em um ambiente saudável é o principal método de promover a preservação e limpeza do meio no qual vivem, visto que a prevenção é a maneira mais econômica e menos desagradável de se cuidar do meio ambiente, possibilitando assim resultados satisfatórios.

OBJETIVOS

O objetivo era sensibilizar os alunos do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental Matutino do Programa Mais Educação, sobre a importância da prevenção e preservação do Meio Ambiente, identificando as situações que causam danos à ecologia, como: poluição, desmatamento, extinção de animais, a necessidade de reaproveitamento e reciclagem de

produtos por eles usados, estimulando assim o interesse pela natureza. E, desse modo, conscientizar os alunos sobre a necessidade de fazer a coleta do lixo no ambiente no qual pertencem e suscitar nos educandos a responsabilidade socioeconômica com a natureza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Coletar dados a respeito do ambiente em que vivemos;
2. Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;
3. Demonstrar que a reciclagem pode trazer inúmeros benefícios;
4. Trabalhar o respeito para com a natureza e para consigo mesmo;
5. Trabalhar as diversas formas de vida existentes no meio ambiente: fauna, flora, vida marinha;
6. Conhecer as partes de uma planta;
7. Conhecer os tipos de animais;
8. Desenvolver a linguagem oral;
9. Reconhecer e escrever o nome próprio;
10. Trabalhar a coordenação motora ampla e fina;
11. Desenvolver a percepção visual e de audição;
12. Associar símbolos às quantidades correspondentes;
13. Fazer comparações entre números e quantidades;
14. Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
15. Aprender e apreciar a musicalidade;
16. Trabalhar e desenvolver o fazer artístico.

CONTEÚDOS CURRICULARES

Leitura e interpretação;

Meio Ambiente;

Linguagem oral;

Discriminação auditiva e visual;

Números e operações;

Situações problemas.

METODOLOGIA

Será confeccionado o “Dudu Papa Lixo” em TNT azul e vermelho, referentes ao plástico e papel, pois são os elementos que mais ficavam jogados no ambiente escolar. Posteriormente cada sala do 1º ao 3º Ano Matutino do Ensino Fundamental I receberá um boneco, que ficará durante a semana nas salas com a intenção de que os alunos depositem os lixos que podem ser reciclados, tipo papel de bala, saco do salgadinho, papel do pirulito etc. O boneco será recolhido toda sexta-feira para ser esvaziado e retornará à sala na segunda-feira. A apresentação do Projeto “Dudu Papa Lixo: Missão Meio Ambiente” deu-se da seguinte maneira: a professora apresentou os “Dudus” e contou uma história produzida por ela da família Papa Lixo, em uma cidade chamada “Lixolândia”. Contudo, também serão desenvolvidas as atividades relacionadas abaixo:

1ª Etapa: Leitura do texto pela professora “Missão: Meio Ambiente”.

Era uma vez uma família chamada Papa Lixo, que vivia numa cidade chamada Lixolândia. Eles viajavam por todos os planetas e sua missão era transformar os planetas num lugar onde todos viveriam de bem com a natureza. Certo dia, em uma de suas viagens, encontrou o Planeta Terra, o qual estava repleto de lixo e a natureza pedindo socorro porque ela estava morrendo. A família Papa lixo ficou desesperada de ver tanta sujeira, pois vivia em uma cidade que todo lixo era separado e colocado em lixeiras diferentes, lá todo o lixo era reciclado, reduzido ou reutilizado, pois na cidade de Lixolândia o povo ama a natureza. O papai Zeca Papa Lixo falou:

— Vamos salvar este planeta, meninos, com a “Missão: Meio Ambiente”, mas para isso precisamos da ajuda dos habitantes do Planeta Terra. Então, papai Zeca Papa Lixo saiu com seus filhos, Dudu Vermelho e Dudu Azul. Chegando ao Planeta Terra foram pedir ajuda aos alunos da escola Ermírio, para os quais contaram como é sua cidade e que tinham outros filhos que trabalhavam muito, os Dudus Amarelo, Verde, Marrom, Preto, mas que logo chegariam para ajudar. A família Papa Lixo perguntou aos alunos:

— Vamos limpar a escola? — Vamossssssss! Após a leitura, tivemos a roda de conversa informal sobre meio ambiente, vegetação, animais, poluição ambiental, coleta de lixo, reciclagem e suas relações com o Meio Ambiente. Em seguida foram usados diversos recursos para que as crianças entendessem todo o processo da coleta seletiva, tais como recortes de revistas, colagem, pintura, etc, com os quais confeccionamos os cartazes.

2ª etapa: Iniciamos esta etapa com o filme da Turma da Mônica: Um plano para salvar o planeta, passeio pela escola com o objetivo de diagnosticar a situação em que se encontrava. Neste dia foi feita a coleta do lixo que estava no pátio da escola, atividade essa, realizada em grupo.

3ª etapa: Nessa etapa houve a necessidade de formalizar o projeto em eixos para que as crianças assimilassem melhor os conteúdos e atendessem a grade curricular da unidade escolar. Sendo assim, buscamos trabalhar com a interdisciplinaridade. Optamos por começar o projeto pela área das Ciências da Natureza, por acreditar que primeiramente precisamos entender o meio no qual estamos inseridos para depois fazermos as intervenções necessárias. No decorrer da dinâmica foram apresentados aos alunos os diferentes recipientes coletores de lixo e quais suas funções. Na aula seguinte foram confeccionados cartazes com recortes e colagens. Como atividade lúdica, usamos os jogos: dominó, jogo da memória, confeccionados pela professora referente à coleta seletiva. Nesta atividade, os alunos tiveram grande êxito ao realizá-la, porque poucos apresentaram dúvidas sobre as cores das lixeiras e qual resíduo deveria ser depositado naquele recipiente.

Ciências da natureza: Filme “Turma da Mônica: Um plano para salvar o planeta”; Coleta seletiva; Reciclagem; Cuidados com o meio ambiente. Tipos de materiais recicláveis (mais comuns são seis, pois os alimentos jogados fora também podem ser transformados em adubo (lixo orgânico); Mural – meio ambiente, plantas e suas partes, animais terrestres - aquáticos - aéreos;

Língua Portuguesa: Músicas relacionadas ao tema; Interpretação oral, escrita, por meio de desenhos e textos; Músicas e poesias; Confecção de cartazes sobre higiene na escola e de reciclagem; Estudo de palavras-chave; Produção de frases.

Matemática: Estudo das cores para a separação dos produtos recicláveis (azul-papel, verde-vidro, vermelho-plástico, amarelo-metal, preto-madeira, marrom-lixo orgânico); Classificação dos materiais recicláveis; Estudo dos numerais com os resultados da classificação e contagem dos recicláveis colhidos pelas crianças; Despejo em contêiner.

Adequação das propostas, caso haja alunos com necessidades educacionais especiais – NEE
Não há alunos NEE.

CRONOGRAMA

ROTEIRO (Ações)	Abr	Mai	Jun
1. Apresentação do Projeto	x		
2. Coleta no Pátio	x	x	x
3. Atividades de Matemática	x	x	x
4. Atividades de Língua Portuguesa	x	x	x
5. Atividades de Ciências	x	x	x
6. Finalização do Projeto			x

RECURSOS

Fantoches; Textos diversos; Revistas; Jornais, Cartolina; Papel sulfite; Pincel atômico; Lápis de cor; Lápis de escrever; Giz de cera; Régua; Cola quente; Computador (internet); Xérox; Cola branca; Borracha; Livros infantis; Impressora; Aparelho de som, Notebook, Máquina fotográfica; Caixa de som; Data show; STE etc.

AVALIAÇÃO

A avaliação é contínua e processual e deverá se processar da forma mais natural possível, através de conversação diária, da observação de mudanças de atitudes e nos registros da rotina de atividades vivenciadas. Verificando a capacidade e o potencial dos alunos, suas dificuldades e seus limites. Nessa interação, poderemos descobrir se há necessidade de mudanças de estratégias para que todos os envolvidos na vivência deste projeto sejam contemplados, onde os principais instrumentos observados será o desempenho na realização das atividades, comportamento, participação, interesse e assiduidade.

APÊNDICE B — Atividades didáticas**Imagem 1 — Coleta seletiva no pátio da Escola****Imagem 2 — Seleção dos tipos de lixos****Imagem 3 — Atividade de leitura e escrita**

Imagem 4 — Contagem dos papéis e plásticos coletados

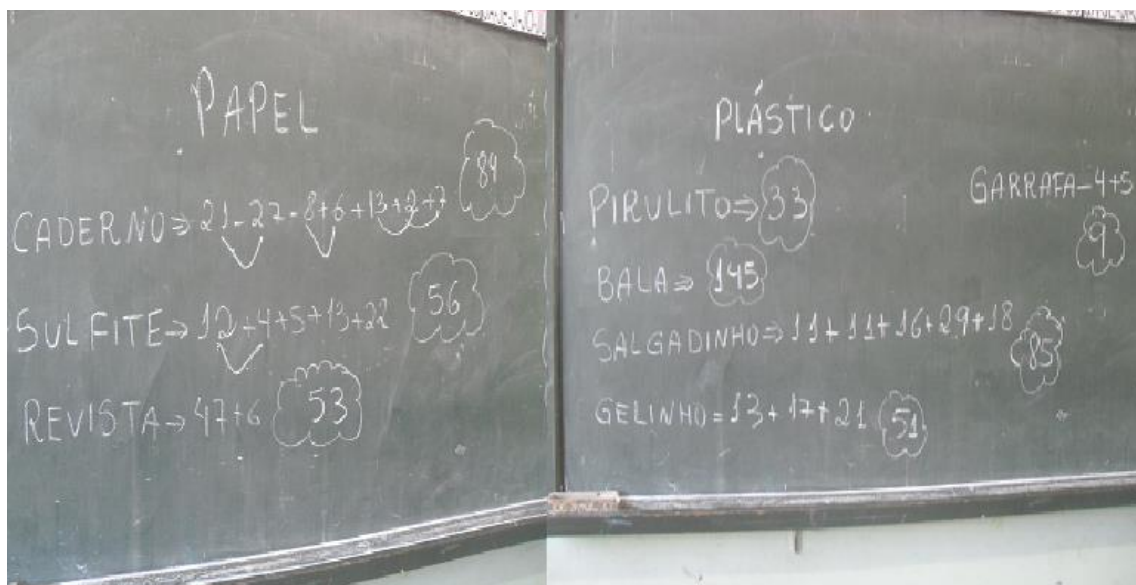


Imagem 5 — Despejo em contêiner

