

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

NORMA ALVES DE SALES SANTOS

**SISTEMATIZANDO DIFERENTES APRENDIZAGENS A PARTIR DO PROJETO DE
EXTENSÃO ANIMA-MITO NA ESCOLA MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ**

Rio de Janeiro

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

NORMA ALVES DE SALES SANTOS

**SISTEMATIZANDO DIFERENTES APRENDIZAGENS A PARTIR DO PROJETO DE
EXTENSÃO ANIMA-MITO NA ESCOLA MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Tecnologia para o Desenvolvimento Social, PPGTDS, do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, NIDES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Orientador: Gustavo Carvalhaes Xavier Martins Pontual Machado

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

A237s Alves de Sales Santos, Norma
SISTEMATIZANDO DIFERENTES APRENDIZAGENS A PARTIR
DO PROJETO DE EXTENSÃO ANIMA-MITO NA ESCOLA
MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ / Norma Alves de Sales
Santos. -- Rio de Janeiro, 2024.
106 f.

Orientador: Gustavo Carvalhaes Xavier Martins
Pontual Machado.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o
Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2024.

1. Projeto de Extensão Anima-mito. 2. Formação
Politécnica. 3. Interdisciplinaridade. 4. Tradução
Intersemiótica. 5. Processos de Ensino e
Aprendizagem. I. Carvalhaes Xavier Martins Pontual
Machado, Gustavo , orient. II. Título.

SISTEMATIZANDO DIFERENTES APRENDIZAGENS A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO ANIMA-MITO NA ESCOLA MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social – NIDES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Aprovada por:

Gustavo Carvalhaes Xavier Martins Pontual Machado (Orientador)

Alexandre Palma da Silva - UFRJ

Carlos Alexandre Rodrigues Pereira - UFRJ

Simone de Oliveira Gonçalves Bondarczuk - UFRJ

Pedro Ribeiro Martins - UFRJ

Rio de Janeiro

2024

Dedico este estudo ao meu marido, Luiz Carlos, pelo incentivo constante; meu pai Argemiro e minha mãe Carmelita, pelo brilho no olhar a cada diploma conquistado.

Aos meus filhos, noras e netos, por estarem sempre ao meu lado, preenchendo os espaços vazios e me amparando diante da ausência dos três, tornando a caminhada mais amena.

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros de jornada, pela interação e pelas trocas nos momentos de aprendizagens;

Aos professores, pelo acolhimento, pelo cuidado, por todos os conhecimentos transmitidos e pelo compromisso pedagógico com o magistério público;

Ao meu orientador, pelo carinho, paciência, disponibilidade e condução em todo o processo de escrita.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” Paulo Freire

SANTOS, Norma Alves de Sales.

Dissertação de Mestrado: SISTEMATIZANDO DIFERENTES APRENDIZAGENS A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO ANIMA-MITO NA ESCOLA MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ.

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS)

Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES)

Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Politécnica.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

O modelo convencional de sistematização do ensino escolarizado foi severamente criticado pelos estudiosos da área ao longo da História, quando afirmavam que contribuíam para a manutenção da sociedade capitalista vigente, desde o início de sua concepção institucional. Neste arcabouço, os estudantes oriundos das classes populares apresentavam defasagem nas aquisições de leitura, escrita e entendimento dos textos. Os autores contemporâneos legitimam o letramento, a interdisciplinaridade e a politecnia como possibilidades que extrapolam o conceito de fragmentação disciplinar e apontam novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem que abranjam a globalidade dos temas a serem contemplados, de acordo com a realidade com que se identifiquem e abordados com as contribuições das diferentes disciplinas. Esta dissertação, analisa as experiências do Projeto de Extensão Anima-Mito, realizado com estudantes do 9º ano da Escola Municipal Dilermando Cruz. O estudo integra a linha de pesquisa sobre Trabalho e Formação Politécnica do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES). A pesquisa parte de uma crítica ao modelo tradicional de ensino, que fragmenta o conhecimento e perpetua desigualdades. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, Henri Wallon e Pedro Demo, defende-se uma abordagem interdisciplinar, com ênfase em letramento e práticas que unam teoria e prática. O projeto Anima-Mito, desenvolvido com graduandos da UFRJ e docentes da escola, utilizou literatura clássica, performances e tradução intersemiótica para aproximar os estudantes do processo criativo e reflexivo. A metodologia adotada na pesquisa foi qualitativa e participativa, utilizando a sistematização de experiências como método. A pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes e extensionistas, além de observações e análise documental. O estudo de caso se concentrou nas atividades realizadas em 2019 com uma turma de 9º ano, momento crítico para a consolidação de aprendizagens antes da transição para o ensino médio. Os resultados indicaram que o projeto Anima-mito promoveu o aumento do interesse pela leitura, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização das vivências culturais dos estudantes. O envolvimento conjunto de professores da UFRJ, graduandos e docentes da escola criou um ambiente de troca que estimulou o protagonismo estudantil e o pensamento crítico. Entre os principais desafios, destacaram-se a resistência inicial de alguns professores à adoção de metodologias ativas e a escassez de recursos tecnológicos. Conclui-se que projetos de extensão universitária, como o Anima-Mito, são fundamentais para ressignificar práticas pedagógicas e aproximar o ensino público federal, estadual e municipal. Além disso, defende-se a importância da formação continuada de docentes e da construção coletiva de projetos pedagógicos que dialoguem com as realidades socioculturais dos estudantes. Ainda, destaco a necessidade de políticas públicas que incentivem parcerias entre instituições de ensino superior e escolas públicas para ampliar o impacto de experiências com linhas de abordagem similares.

Palavras-Chave: Projeto de Extensão Anima-mito; Formação Politécnica; Interdisciplinaridade

SANTOS, Norma Alves de Sales.

Dissertação de Mestrado: SYSTEMATIZING DIFFERENT LEARNING EXPERIENCES THROUGH THE ANIMA-MITO EXTENSION PROJECT AT ESCOLA MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ.

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS)

Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES)

Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Politécnica.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

The conventional model of systematic school education has been severely criticized by scholars throughout history for contributing to the maintenance of the capitalist society since its institutional inception. Within this framework, students from underprivileged backgrounds have shown significant gaps in reading, writing, and text comprehension. Contemporary authors endorse literacy, interdisciplinarity, and polytechnic education as approaches that transcend disciplinary fragmentation, proposing new teaching and learning strategies that address topics more holistically, grounded in students' realities and supported by contributions from various disciplines. This dissertation analyzes the experiences of the Anima-Mito Extension Project, conducted with 9th-grade students at Escola Municipal Dilermando Cruz. The research is part of the Work and Polytechnic Training line of the Interdisciplinary Center for Social Development (NIDES) at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The study critiques the traditional teaching model, which fragments knowledge and perpetuates inequalities. Drawing on the theories of Paulo Freire, Henri Wallon, and Pedro Demo, it advocates for an interdisciplinary approach, emphasizing literacy and practices that integrate theory and practice. The Anima-Mito Project, developed with UFRJ undergraduates and schoolteachers, employed classical literature, performances, and intersemiotic translation to engage students in creative and reflective processes. The research employed a qualitative and participatory methodology, using experience systematization as its core method. Data collection included semi-structured interviews with teachers, students, and project participants, as well as classroom observations and document analysis. The case study focused on activities conducted in 2019 with a 9th-grade class, a critical period for consolidating knowledge before entering high school. The results revealed that the Anima-Mito Project fostered increased interest in reading, the development of socio-emotional competencies, and appreciation of students' cultural experiences. Collaborative participation among UFRJ professors, undergraduates, and schoolteachers created an interactive environment that promoted student protagonism and critical thinking. The study also identified challenges such as initial teacher resistance to adopting active methodologies and limited technological resources. The findings emphasize that university extension projects, like Anima-Mito, are essential for redefining pedagogical practices and strengthening connections between federal, state, and municipal public education systems. Furthermore, the research highlights the importance of continuous teacher training and the collective construction of educational projects that reflect students' sociocultural realities. Lastly, the dissertation underscores the need for public policies that promote partnerships between higher education institutions and public schools to expand the reach and impact of similar pedagogical approaches.

Keywords: Anima-Mito Extension Project; Polytechnic Training; Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

I A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	12
1.1 Introdução.....	12
1.2 Objetivo Geral.....	15
1.3 Objetivos Específicos.....	15
II UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA	16
III CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	27
IV ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	33
4.1 Paulo Freire e as contribuições no contexto de ensino e aprendizagem.....	34
4.2 Henri Wallon e a sistematização do ensino através da afetividade.....	38
4.3 Pedro Demo e a importância da pesquisa em sala de aula.....	40
4.4 A Literatura Clássica como base nos processos de ensino e aprendizagem.....	42
4.5 A Tradução Intersemiótica transpondo a ficção para a realidade.....	44
4.6 A Interdisciplinaridade promovendo o diálogo entre as disciplinas	45
4.7 A Politecnia e as múltiplas práticas para a realização de uma tarefa.....	47
4.8 A Educação Inicial e Continuada ampliando as habilidades e competências.....	48
V METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
5.1 Pesquisa Qualitativa.....	51
5.2 Sistematização das Experiências.....	53
5.3 Localizando a pesquisa.....	57
5.4 Caracterizando os participantes.....	57
5.5 A lista dos entrevistados.....	58
5.6 A coleta de dados.....	58
5.7 As entrevistas semiestruturadas.....	58
5.8 O Roteiro de Entrevista.....	59
5.9 As perguntas utilizadas nas entrevistas.....	59
5.10 Apresentação, classificação e análises dos dados coletados.....	61
VI CONTEXTUALIZANDO O PROJETO DE EXTENSÃO ANIMA-MITO.....	62
6.1 – Caracterizando a Escola Municipal Dilermando Cruz.....	62
6.2 O Grupo de Educação Multimídia (GEM).....	64
6.3 O Projeto de Extensão Anima-mito.....	65

6.4 O planejamento e o objetivo traçados pelos coordenadores do Projeto Anima-mito.....	68
6.5 O objetivo traçado para ser desenvolvido na Escola Municipal Dilermando Cruz.....	70
6.6 A metodologia utilizada no Projeto de Extensão Anima-mito.....	72
6.7 A trajetória do Projeto Anima-mito.....	74
6.8 A finalização das oficinas do Projeto Anima-mito.....	79
VII CARACTERIZANDO AS ENTREVISTAS: O PROJETO ANIMA-MITO.....	81
7.1 Metodologias Diferenciadas.....	81
7.2 Teoria e Prática Pedagógica.....	82
7.3 Gestão Democrática.....	84
7.4 Aprovação da direção escolar para implementar o Projeto de Extensão.....	86
7.5 Adesão dos atores com a temática do projeto.....	87
7.6 Relações Interpessoais.....	88
7.7 Desafios e Possibilidades.....	89
7.8 Políticas públicas.....	90
7.9 A política curricular enquanto política cultural.....	91
7.10 Falta de bolsas de estudos e recursos financeiros.....	93
VIII O IMPACTO DA AÇÃO DO ANIMA-MITO EM MIM.....	95
IX ALGUMAS REFLEXÕES.....	97
X REFERÊNCIAS.....	102

I A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados. (ALVES, 1992, p. 19)

1.1 Introdução

Os estudos teóricos sobre ensino e aprendizagem apontam para reflexões de que a efetiva aprendizagem dos estudantes matriculados nas mais variadas fases de escolarização da rede pública de ensino depende da articulação dos professores que atuam nas diferentes áreas de conhecimento em níveis diferenciados de escolarização (Arroyo, 2000).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fundado em 1938, atualmente é denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e se transformou no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica, além de registrar e analisar os dados de aprendizagem no país, apresenta os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2013, 2015 e 2017.

Os relatórios sobre os níveis de aprendizagens alcançados pelos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em Matemática, de acordo com os índices de evolução dessas aprendizagens no período apontado, somados aos registros dos estudos dos teóricos na área de melhoria das aprendizagens e desigualdades na educação básica, revelam as desigualdades no aprendizado de uma parcela da população e quem são os estudantes que apresentam desempenho abaixo do nível básico necessário para sua continuidade no Ensino Médio.

O Relatório do 3º ciclo do monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil. Inep, 2020), aponta que, embora tenha havido em 2017 um aumento do Ideb nas três etapas da educação básica brasileira – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não foram atingidas naquele ano as metas intermediárias fixadas no Plano Nacional de Educação para os anos finais do Ensino Fundamental (nono ano) e para o Ensino Médio.

O Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentou uma melhoria consistente desde 2007 (de 4,2, em 2007, para 5,8, em 2017), alcançando sempre as metas intermediárias estabelecidas no Plano Nacional de Educação, os resultados para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio são menos animadores, mostrando uma evolução moderada e tendência à estagnação – 3,8 e 3,5, em 2007, para 5,0 e 3,8, em 2017, respectivamente.

No que se refere à aprendizagem dos alunos, não obstante a melhoria do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Relatório expõe as desigualdades no aprendizado dos estudantes matriculados nos 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio ao apresentar os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017 (Brasil. Inep, 2019a).

O relatório mostra que nas três etapas de ensino há um percentual significativo de estudantes cujo desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática se encontra situado nos níveis inferiores das escalas de proficiência dessas duas áreas do conhecimento, sinalizando baixo aprendizado.

Diante dos indicativos de desempenho do Saeb nos últimos anos, surge a necessidade de compreender o processo educativo de forma ampla em suas múltiplas determinações, ao acreditar que a consciência crítica do professor permitirá a aplicabilidade de ações com o objetivo de modificar a prática pedagógica de forma consciente e transformadora, favorecendo a discussão sobre a concepção de novos caminhos nas estratégias de ensino para que as aprendizagens sejam mais efetivas, amplas e eficazes, alcançando a integralidade pretendida para um ensino de qualidade.

Os espaços escolares devem desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas com o objetivo de ampliar os conhecimentos culturais trazidos pelos estudantes e consolidar, junto às novas aprendizagens apresentadas, através das trocas entre as diversas culturas e das análises das vivências cotidianas, poderá desencadear a promoção de uma formação integral para os estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem. (TOMAZ, 2001)

O planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas surgem como fatores que poderão agregar aos procedimentos de ensino e aprendizagem as condições necessárias para que todos os envolvidos no processo educativo façam uma análise crítica dos fatos cotidianos, modificando-os, através de propostas que possam agregar amplitude ao processo de aprendizagem de educadores e educandos daquelas que não lhe trarão nenhuma forma de desenvolvimento, aguçando o discernimento e o senso crítico, em caráter individual e coletivo, além de fomentar o interesse pelas questões sociais e políticas do país. (GANDIN, 2013)

Quando refletimos sobre individualidade e pluralidade de percepções na diversidade cultural brasileira, presentes nas diferentes formas de conceber o mesmo tema, reconhecemos que não existem verdades ou mentiras, mas opiniões diferenciadas e que devem ser valorizadas sob igual teor

valorativo, percebendo como as criações ficcionais e poéticas podem agir no subconsciente e inconsciente, atuando como revelação de algo que não percebemos. (CANDIDO, 2017)

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em um Projeto de Extensão, tendo como característica a aproximação com a realidade do coletivo de cada território de atuação, o respeito à sua cultura e a proposta de interação, unindo o aprender e o ensinar, de forma concomitante, se apresentam como possibilidade de promoção de diferentes aprendizagens a partir do protagonismo dos professores e estudantes inseridos nas ações cotidianas desenvolvidas nos espaços escolares.

O movimento de resgate das minhas memórias enquanto uma profissional voltada à área de alfabetização, letramento, leitura, escrita e entendimento de texto, acrescido das aprendizagens e análises acerca das metodologias utilizadas nas ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Anima-mito, com estudantes de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Dilermando Cruz, em 2019, incidem na perspectiva de elencar as possibilidades e as dificuldades que foram vivenciadas pelos docentes e discentes, das esferas municipal e federal, nesse processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre a sua importância e a relevância na ampliação do alcance das atividades de extensão em outras unidades escolares públicas, municipais e estaduais, localizadas no município do Rio de Janeiro.

As reflexões e inquietações de uma professora imersa há muitos anos de regência pedagógica em unidades escolares da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro, convivendo com a diversidade de ações metodológicas advindas de percepções, análises e realidades entre pessoas tão diferenciadas, resultaram em buscar entender e intervir pedagogicamente nesses espaços escolares, que são produtores em potencial de elementos inseridos em um processo de ensino e aprendizagem com características tão individualizadas a partir de sua identidade enquanto coletivo pedagógico.

Quais os principais pontos a serem analisados visando a ampliação de conhecimentos a serem alcançados pelos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da rede pública municipal e nas Graduações das universidades públicas federais através dos estudos promovidos nas interações proporcionadas pelos programas das oficinas de extensão? Como essa ampliação de aprendizagem pode promover a Formação Continuada dos professores do ensino fundamental básico e do ensino universitário nesse processo?

Quais propostas metodológicas de ensino e aprendizagem foram ofertadas nas atividades desenvolvidas nesse projeto de extensão? Como acontecem as trocas no decorrer do processo educativo? Qual foi o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Quais as mudanças na percepção identitária desse coletivo de estudantes e profissionais a partir da interação

e participação nas atividades colaborativas? Quais os impactos educativos, econômicos, sociais e políticos esperados a partir desse processo de aprendizagem?

Os anos de experiência docente, as inquietações e problematizações recorrentes, encontradas na rotina diária e as hipóteses levantadas, que necessitavam de respostas plausíveis à consolidação de uma prática pedagógica que realmente surtisse efeitos positivos na vida escolar e cotidiana dos discentes por mim atendidos, desencadearam em uma ação pedagógica que será exposta e analisada nesta dissertação.

1.2 Objetivo Geral

- Sistematizar as vivências experimentadas pelos atores envolvidos no Projeto de Extensão Anima-mito no decorrer das ações realizadas na Escola Municipal Dilermando Cruz, identificando e analisando as possibilidades e os desafios na aprendizagem continuada de discentes e docentes, além das probabilidades de que as ações sejam reaplicadas em outros espaços escolares municipais e estaduais.

1.3 Objetivos Específicos

- Resgatar a trajetória entre planejamento, implementação e culminância dos atores envolvidos no decorrer do desenvolvimento do Projeto Anima-mito;
- Analisar as possibilidades e as dificuldades vivenciadas pelos discentes e extensionistas no decorrer das atividades realizadas na Escola Municipal Dilermando Cruz;
- Sistematizar as experiências e aprendizagens adquiridas pelos diferentes atores na implementação do Projeto a partir das minhas vivências profissionais e transformação pessoal.

II UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. (FREIRE, 2002, p.12)

A presente narrativa está pautada na perspectiva de resgatar um pouco das memórias provenientes do decorrer da minha trajetória enquanto pessoa oriunda das classes populares e que se tornou uma profissional da área do ensino, visando atuar em escolas públicas, localizadas no município do Rio de Janeiro, em áreas de vulnerabilidade, com o objetivo de retornar à origem para auxiliar esse coletivo social, que é tão invisibilizado e marginalizado pelas políticas públicas e pela sociedade, para que seus aprendizes tenham esperança nas mudanças de vida provocadas através de um processo denominado ensino e aprendizagem, que gera a aquisição de uma herança preciosa que é o conhecimento, a ser conquistada ao longo da escolarização e da certificação escolar, dando suporte para a qualificação profissional e busca da transformação social.

A escrita de um Memorial engloba o relato de várias esferas da percepção da história de vida de uma pessoa, podendo ser constituído por diferentes narrativas que perpassam pela árvore genealógica, formação da personalidade nos diferentes estágios de existência, família, amigos, espiritualidade, estudos, casamento e profissão, sabendo-se que essa história sempre vai contemplar com mais intensidade a dimensão escolhida naquele momento de reflexão.

A narrativa perpassará por todas as esferas, visto que o ser humano não vive momentos estanques em sua trajetória e que uma dimensão sempre é influenciada pela outra, estando todas diretamente relacionadas aos seus sentimentos e aos anseios pretendidos naquele momento específico de sua trajetória.

Nesse momento, a escrita das minhas memórias, tem por objetivo contemplar o percurso escolar e profissional percorrido, não com a intenção de fazer uma redação extensa e cansativa ao leitor, mas que não seja muito breve para não subtrair fatos importantes e para que não perca o seu valor.

O motivo pelo qual esse relato está sendo produzido, é de fomentar um relembrar de minhas memórias a partir do início da minha carreira como professora alfabetizadora até os dias de hoje. Não conseguirei contemplar todos os momentos vividos em trinta e seis anos de experiência como professora, porque senão essa minha redação iria assumir a proporção de um livro e não é a proposta dos relatos apresentados.

Cursei a escolarização até o Ensino Médio, curso Técnico de Laboratorista em Análises Clínicas. Terminei no dia 19 de dezembro de 1976, mesmo dia em que fiquei noiva e decidi minha trajetória de vida pelo casamento e constituição de uma família, com dedicação exclusiva à mesma.

Meu interesse pela área do ensino começou no ano de 1984, quando meus filhos iniciaram a fase de alfabetização escolar e percebi que não tinha condições de dar-lhes auxílio em casa, pois fui alfabetizada por uma metodologia completamente diferente e não tinha a menor noção de como fazer para ajudar nas atividades levadas para casa, que contemplava a “metodologia da abelhinha”.

Não tinha formação no magistério e, devido ao desconhecimento da metodologia – método fônico - que estava sendo utilizada na escola em que estudavam. Eles ficavam repetindo os ensinamentos transmitidos pela professora na escola e eu ficava sem saber como auxiliar para reforçar a aprendizagem dada pela professora.

Com o objetivo de participar ativamente do desenvolvimento escolar dos meus filhos, voltei a estudar, na mesma escola e horário em que eles estavam, para então fazer o Curso de Pedagogia, no nível de Ensino Médio, tendo ingressado no segundo ano por já ser possuidora de diploma equivalente.

Ao final do curso, por incentivo das colegas de turma, fiz os concursos para o magistério público que estavam com inscrições abertas, sendo aprovada em todos eles: Magistério Estadual e Municipal do Rio de Janeiro, e Magistério Municipal de Niterói. Tomei posse no Magistério Estadual (SEEDUC), em 24 de junho de 1988 e no Magistério Municipal do Rio de Janeiro (SMERJ), em 18 de fevereiro de 1991.

Anos mais tarde, resolvi fazer outro concurso na SMERJ por questões de cunho salarial, tomando posse em 20 de abril de 2005, e tive que abandonar a rede Estadual de Ensino, já que não se pode ter três matrículas em órgão público.

Acredito ter sido o Ensino Médio cursado no Colégio Imaculado Coração de Maria, um colégio da rede privada, de freiras, na época só para meninas, o meu alicerce na construção dos conhecimentos necessários para obter Históricos Escolares com bons índices de aproveitamento e futuras aprovações em concursos públicos.

Sou oriunda de uma família com pouca escolarização e recursos financeiros precários, nascida e criada na favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. Meus pais nunca teriam condições de pagar uma mensalidade na rede privada. O padre de nossa paróquia me conseguiu uma bolsa de estudos integral nesse colégio. Nele, estudei do antigo Curso de Admissão até o final do Ensino Médio.

Quando comecei a trabalhar no magistério da rede pública de ensino, atuava com turmas de anos finais. Em 1990, lecionei para minha primeira turma de alfabetização na Escola Estadual Maurício de Medeiros, no Méier. Era um curso noturno, uma turma de jovens e adultos.

Fiquei encantada com a valorização que os educandos davam ao aprendizado, tendo como objetivo conseguir melhores oportunidades no campo profissional, e me sentia recompensada, quando um deles, o Francisco, relatou com muita alegria que tinha recebido promoção no prédio onde trabalhava. Ele aprendeu a ler e passou de faxineiro a porteiro, registrando que já conseguia separar as correspondências e colocá-las nas caixas de correio dos moradores.

Na Secretaria Municipal de Educação do RJ, as experiências também foram gratificantes. Comecei trabalhando em um Centro Integrado de Educação Pública - CIEP, localizado em uma favela na Ilha do Governador, dois anos depois consegui transferência para um CIEP na favela do Jacarezinho, onde atuei por 17 anos, período em que fui edificando uma relação de amizade e parceria com várias famílias com as quais convivi no decorrer desse período.

Ainda mantenho contato com ex-alunos e seus familiares. Alguns alunos sempre diziam que seus filhos eram os meus netos, algumas mães diziam que eu era uma bênção na vida delas, pela confiança que tinham em mim e por ajudá-las a resolver algumas situações que lhes pareciam difíceis.

Anos mais tarde, mudei de unidade escolar, mas continuei atuando como professora alfabetizadora em algumas outras escolas, em locais de vulnerabilidade social. Algum tempo depois, fui convidada para ser Coordenadora Pedagógica – CP, em uma unidade escolar localizada na Mangueira e lá fui eu experimentar esse novo desafio.

Atuava como CP durante o dia e, no período noturno, como alfabetizadora em um CIEP localizado em Manguinhos, com Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. Essa rotina durou um ano, mas tive que pedir licença médica nas duas matrículas em razão de problemas de saúde de minha mãe.

Fui convidada para ser diretora adjunta em uma escola no Complexo da Maré. Depois, para ser diretora geral em uma escola que atendia alunos da Maré. Na sequência, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação – SME, mas não me adaptei, pedi dispensa e voltei às salas de aula. Anos depois fui convidada para trabalhar em uma Coordenadoria Regional de Educação - CRE, aceitei e fiquei algum tempo, mas resolvi novamente pedir dispensa para voltar a alfabetizar nas salas de aula.

Enquanto professora regente, muito mais do que contemplar os conhecimentos para a aprendizagem dos estudantes, sempre procurei inserir noções de ética, valores, amor e solidariedade

com o próximo, além de percepções de inserção social que levassem os aprendizes a almejarem condições de vida com utilização plena de seus direitos enquanto cidadãos.

Durante todo o percurso, sempre enfatizei que os estudantes eram capazes de chegar nos lugares mais altos, trilhando caminhos corretos de conduta, se tivessem vontade, determinação e escolaridade. Tenho muito orgulho ao saber que alguns já cursaram graduação, pós-graduação, Colégio Militar, Colégio Pedro II e outros.

A formação continuada foi minha meta pessoal e profissional constante, desde que ingressei para o magistério público e, como sempre gostei de estudar, me inscrevia nos cursos de curta duração que foram ofertados. Ao participar de uma palestra pela SME, tomei ciência do acordo assinado pelo Brasil com outros países, referente ao Plano Decenal, que estabelecia a obrigatoriedade de Ensino Superior a todos os professores regentes de turma até os próximos dez anos.

Nessa ocasião, eu já estava com os meus filhos crescidos e percebi a necessidade de ampliar minha formação acadêmica, pois não queria ser remanejada para o serviço administrativo da unidade escolar, já que minha fascinação era a sala de aula. Além da consciência profissional da necessidade de avançar em minha escolarização para aperfeiçoar minhas ações nas intervenções pedagógicas.

Ingressei na graduação em Pedagogia em 2003 e terminei em 2005, entrando em seguida na graduação em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, em 2006, como complementação da primeira graduação, com o objetivo de conhecer melhor a língua que falava e ensinava aos meus educandos.

Na Pedagogia, muitas aprendizagens, dentre elas, as falas importantes de dois professores. Um deles afirmou que “o professor é um pesquisador e que cada educando é um objeto diferente de pesquisa”, foi quando eu percebi a importância do ensino individualizado em sala de aula.

O outro professor disse que “o grande problema na aprendizagem aplicada no curso de alfabetização é que o professor cortava o estudante em duas partes e tentava trabalhar somente com a parte de cima (cabeça), sem perceber que a criança é um ser completo e cheio de energia”.

Nesse período, eu comecei a refletir sobre o rigor de determinadas regras comportamentais que eu mesma impunha aos educandos sob minha responsabilidade, na massificação da rotina e também na fragmentação das ações educativas.

Na graduação em Letras, aprendi muito da língua, estudando latim, fonética, linguística, gramática, e tantas outras importantes disciplinas. Nos estudos em Língua Portuguesa, dissipei algumas dúvidas pessoais importantes que me acompanhavam por muito tempo em minha escolarização (os porquês que nos perseguem), mas fiquei seduzida pela Literatura e pelas

possibilidades que poderia me trazer nas intervenções pedagógicas para intensificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais atendidos por mim.

Até então, eu não conhecia a dimensão dos recursos existentes nessa esfera de aprendizagem, através da leitura dos livros e sobre as possibilidades de ampliação na utilização dos artefatos artísticos que acompanhavam essa magia encantadora e que poderiam embasar a prática da leitura, escrita e entendimento de textos significativos, desencadeando nas posteriores escritas de diferentes gêneros textuais.

Aprendi com as duas graduações que o educando deveria aprender desde os anos iniciais a ler, escrever e compreender bem a língua. A consolidação dessa aprendizagem os levaria também à leitura e ao entendimento dos enunciados das questões contendo os conceitos matemáticos e ao aprendizado das quatro operações básicas dessa disciplina e de todas as outras disciplinas ao longo de sua vida escolar.

Ao adquirir uma boa base nesse pilar inicial, a próxima fase seria realizar sua aprendizagem continuada, ampliando seus conhecimentos ao acrescentar novos dados aos já apreendidos, complementando a cada dia de estudo com novos conteúdos e ao longo de sua trajetória escolar o aprendiz ampliaria sua percepção e seus conhecimentos.

Aprendi também que alguns conceitos e nomenclaturas constituem-se em conteúdo específico das demais disciplinas, a serem ensinados em momentos posteriores, por professores graduados nas diferentes licenciaturas, que possuem embasamento teórico para essa ampliação do saber.

Daí por diante não consegui mais parar de estudar. A UNESA ofertou e eu ingressei no curso de pós-graduação em Literatura Infanto-juvenil, em 2006, aos sábados, concomitante com a graduação em Letras, que desencadeou em mim a percepção da necessidade de despertar nos educandos a possibilidade de sonhar e acreditar na magia das mudanças provocadas pela dedicação e perseverança na aprendizagem.

A partir desse momento, todas as minhas aulas eram alicerçadas pela literatura infantil, poesias, músicas, dramatizações, jogos, filmes, passeios, e todos os recursos necessários a proporcionar o enlace entre o real e o imaginário, com o objetivo de motivar a alfabetização e, ao mesmo tempo, amenizar os fatos vivenciados pelos educandos em seu cotidiano diário.

Não posso deixar de registrar que meu marido foi o meu maior incentivador acadêmico e um grande parceiro em relação aos cuidados com os nossos três filhos para que eu pudesse estudar. Ele faleceu em 2005, no último ano da primeira graduação em Pedagogia e quando estávamos com 30 anos de casados.

Os estudos e as relações socioafetivas com amigos e professores da graduação e das pós-graduações foram o meu sustento psicológico e teórico, para o conforto da alma e para a atuação profissional, nesse período tão importante, diferenciado e conturbado da minha vida.

Na ânsia de ampliação de minha formação continuada e na necessidade de preencher os espaços vazios, comecei a fazer vários cursos de pós-graduação: a Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica, no CESPEB/UFRJ, com ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita, cursado a partir de 2010, foi mais uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos para melhorar a atuação em sala de aula.

A partir desse momento, decidi fazer uma especialização para cada modalidade de ensino ou grupamento trabalhado. Em 2012, comecei a trabalhar com Educação a Distância, no Consórcio CEDERJ e ingressei na Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, na UFF. Em 2013, cursei a Especialização em Literatura Brasileira, já almejada há algum tempo, na UERJ.

Em 2015, quando comecei a trabalhar com o PEJA, na SME, cursei a Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, na UFF. Em 2022, já estava atuando como gestora e cursei o MBA em Gestão e Tecnologias Educacionais, na Universidade Mackenzie. Em 2023, cursei a Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica, no CESPEB/UFRJ, com ênfase em Políticas Públicas e o Mestrado Profissional do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social – NIDES, inserido no Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social – PPGTDS, na UFRJ.

Na certeza de que ainda tenho muito a aprender, na medida em que reconheço que não existe a “alfabetização”, no singular, mas as “alfabetizações”, no plural, no que se referem às aprendizagens apreendidas ao longo da vida: língua estrangeira, tecnologias e outras habilidades a serem adquiridas. E, ao reconhecer que sou e serei sempre um ser humano e profissional inacabado, ampliando minhas aprendizagens e percepções sociais no decorrer de minha existência.

Hoje, reconheço a formação continuada como fator essencial para o meu crescimento pessoal e profissional, pois já fiz muitas amizades importantes pelos cursos que participei e também já mudei significativamente minhas percepções e metodologias em sala de aula em consequência das diversas aprendizagens, mas percebo também que alguns profissionais que atuam na área da educação ainda estão, em pleno século XXI, na fase da “educação bancária”, conceito aplicado segundo registros do professor Paulo Freire (1986).

Na trajetória desses trinta e seis anos de efetiva atuação no magistério público municipal, em unidades escolares localizadas em comunidades, locais de invisibilidade social e política, atuando com educandos em situação de vulnerabilidade, fui observando e refletindo sobre as condições do ensino ofertado a essa faixa da população, em comparação com o ensino recebido pelos meus filhos e netos nas escolas do setor privado.

As vivências realizadas me levam a refletir sobre a problemática educacional que é um ciclo que começa pela formação inicial do corpo docente, perpassando pela desvalorização que vai desde as questões salariais, da estrutura física precária das unidades escolares, da falta de recursos pedagógicos, da ausência na participação familiar no decorrer do processo educativo, culminando nos resultados que constata a baixa aprendizagem e que podem ser encontrados nas avaliações dos educandos matriculados na rede pública.

Observo que muitos profissionais da área educacional da rede pública possuem comprometimento com o seu trabalho e vontade de realizar uma atuação de qualidade, mas se deparam com diversos impedimentos, sejam eles de ordem curricular, estrutural ou administrativa, em que as soluções se encontram acima de suas possibilidades funcionais.

Apesar do longo caminho percorrido, continuo observando e refletindo as ações e as interações cotidianas que culminam nas mesmas indagações geradas no início da carreira: O que é conhecimento? Como é transmitido? O que é leitura? Como ensinar leitura? O que é escrita? Como ensinar escrita? Qual a melhor metodologia a ser utilizada para possibilitar a real aquisição de leitura, escrita, entendimento de textos e produção do conhecimento?

São muitos anos de trabalho docente, buscando entender as incoerências das políticas públicas e buscando leituras que trouxessem respostas sobre as estruturas administrativas e pedagógicas de funcionamento das unidades escolares, visando aprimorar minhas práticas diárias, enquanto cidadã, professora, funcionária pública e parte integrante de um processo denominado ensino e aprendizagem.

Acredito ser indispensável que o docente utilize estratégias diferenciadas e conscientes, buscando promover a problematização dos conceitos apresentados pela matriz curricular visando garantir a solidificação dos objetivos traçados para os estudantes matriculados nas unidades escolares onde atua, e através dessa proposta mediar e ampliar os conhecimentos dos discentes.

As escolhas de intervenções pedagógicas e administrativas devem possibilitar a ampliação de leitura, escrita e interpretação coerente dos textos apresentados aos estudantes ou redigidos por eles, almejando uma aprendizagem sólida e significativa. Sabendo que o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer dentro e fora da instituição escolar.

A prática do repasse de informações e técnicas, já acontecia antes mesmo da aprendizagem institucional acontecer, na ancestralidade, quando as pessoas mais velhas transmitiam seus conhecimentos e técnicas adquiridas ao longo de sua trajetória de vida para a população mais jovem, e até mesmo para as crianças de um determinado grupo social.

Dessa forma, os saberes ancestrais foram se propagando entre as gerações, pela oralidade e imitação de ações cotidianas pelos mais jovens, perpetuando os costumes e a cultura dos povos indígenas, afrodescendentes e de tantos outros.

A instituição escolar surge com o objetivo de padronizar e sistematizar alguns conteúdos a serem apresentados aos estudantes, entretanto, através das pesquisas dos teóricos que retratam o contexto histórico da pedagogia, percebemos que desde o início da prática do ensino sistematizado existiam critérios de acesso e aquisição desses conhecimentos, já apontando para a distinção da oferta de conteúdos e oportunidades, com a finalidade de reprodução e perpetuação das desigualdades sociais, sobrepondo o direito democrático às igualdades naturais e igualitárias (ARANHA, 1996).

Ao longo dos anos, era fácil perceber que as atividades cotidianas pautadas no modelo convencional de ensino traziam um distanciamento entre a teoria e a prática vivenciada na sociedade pelos estudantes, não atendendo aos anseios desse coletivo discente, perdendo o sentido de aplicabilidade em seu dia a dia e provocando perda de interesse por parte dos estudantes pelas aprendizagens apresentadas e, como consequência, prejuízos nos resultados obtidos nas avaliações.

Na contemporaneidade, os estudiosos ainda estão em constantes reflexões e estudos em busca de concepções e propostas de intervenções pedagógicas que atendam plenamente aos anseios da coletividade escolar acerca de sugestões de atividades cotidianas que sejam coerentes com as expectativas da comunidade pedagógica, respeitando as particularidades de cada unidade escolar.

Se o modo de pensar, sentir e agir das pessoas nesse novo século exige profundas ponderações nas configurações existentes nos espaços escolares e paira a indagação: afinal, como contemplar as expectativas, além das exigências pedagógicas e sociais de toda a comunidade escolar na contemporaneidade?

Como possibilitar que os estudantes, em seu processo de ensino e aprendizagem, sejam protagonistas de sua aprendizagem e adquiram as condições necessárias para maior participação nos espaços políticos e sociais, sendo cidadãos atuantes e comprometidos com os momentos decisivos para as transformações do país?

Como elaborar o planejamento e o replanejamento das ações desenvolvidas no cotidiano do espaço escolar, tendo como principal objetivo desenvolver, junto aos estudantes, além da

escolarização pretendida em cada grupamento de ensino, as condições necessárias para que eles realizem a análise crítica dos fatos cotidianos, permeada de valoração real do que lhes é apresentado.

Como possibilitar que os estudantes possam diferenciar, dentre as informações recebidas através das novas tecnologias presentes na sociedade, as propostas que agregarão amplitude ao seu processo de aprendizagem daquelas que não lhe trarão nenhuma forma de desenvolvimento, através do discernimento e do senso crítico.

Nesse contexto, o meu objetivo principal, enquanto profissional de ensino sempre foi buscar, diariamente, através de minha formação continuada, subsídios que ampliassem meus conhecimentos, visando melhorar sempre minha prática pedagógica nos diferentes espaços escolares.

As reflexões cotidianas sempre culminavam em alguns questionamentos: Como realizar intervenções pedagógicas eficazes nesse cotidiano escolar? Quais propostas metodológicas de ensino facilitariam a aprendizagem de leitura, escrita e entendimento crítico dos textos e contextos pelos estudantes matriculados na rede pública municipal do Rio de Janeiro?

Qual seria o efeito das mediações pedagógicas mais democráticas e humanizadas nas aprendizagens desses discentes? Como garantir o protagonismo do estudante, como sujeito de sua trajetória na aquisição das aprendizagens? Como possibilitar a participação das famílias, como aliadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Quais os impactos sociais, econômicos e políticos que a mudança de percepção identitária desses estudantes letrados provocaria na sociedade? Quais ações administrativas poderiam resultar em melhor qualidade de vida para toda a comunidade escolar? Como devem ser os investimentos e as ações das políticas públicas voltadas para a aprendizagem escolarizada?

No decorrer das análises e registros acerca das minhas memórias e constituição enquanto pessoa inserida em um amplo contexto social, sendo também uma professora, atuando na rede pública de ensino, me reconheço diretamente influenciada pelos movimentos econômicos e pelas políticas públicas.

No ano de 2019, ainda convivendo com a inquietação de que as unidades escolares da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro deveriam ser espaços de aprendizagens sólidas e significativas, e nesse momento exercendo a função de Diretora Geral na unidade escolar denominada Escola Municipal Dilermando Cruz, localizada em Bonsucesso, Rio de Janeiro, fui procurada por alguns professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, campus Fundão, solicitando autorização para desenvolverem atividades relacionadas a um projeto de extensão, envolvendo docentes e discentes dessa escola.

A proposta me deixou muito empolgada e, é claro, de imediato minha resposta foi afirmativa, pois acreditei que vinha de encontro com minhas ansiedades enquanto educadora de escolas públicas. Esses professores trouxeram os graduandos e, juntos, professores da UFRJ, professores da SME, graduandos da UFRJ e os estudantes da SME, matriculados na unidade escolar, começaram a experimentar as metodologias ativas de aprendizagem e a desenvolver propostas de aprendizagem, durante a minha gestão naquela unidade.

A dimensão fundamental do ambiente escolar está em organizar espaços de estudos que sejam promotores de saberes diversificados, motivando, envolvendo e ampliando os processos de desenvolvimento dos conhecimentos dos discentes. Como defendido por Freire (1986), cabe ao docente explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem para atingir o principal objetivo pedagógico que consiste na ampliação e consolidação dos conhecimentos do discente.

Neste aspecto, as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Anima-mito, por docentes e discentes universitários, se apresentam como fortes aliadas nas ações pedagógicas junto ao Ensino Fundamental, nas redes públicas escolares. Através das oficinas interativas e colaborativas, realizadas em conjunto com a participação dos professores universitários, professores da rede municipal, estudantes da graduação e estudantes do ensino fundamental. A interação e troca de conhecimentos, saberes e culturas diversificadas culmina na possibilidade de aquisição e ampliação de conhecimentos por todos os envolvidos nesse processo.

Sabendo-se da impossibilidade em pesquisar e analisar a diversidade de modalidades e grupamentos de estudantes matriculados na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de todos os programas de extensão oferecidos pelas universidades, escolhi como foco para a realização das pesquisas e análises um Projeto desenvolvido com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental I, que é o grupamento de terminalidade atendido pela SME/RJ, grupamento onde a consolidação de aprendizagem de leitura, escrita e interpretação deve estar efetivada para que os estudantes façam sua transição escolar para o Ensino Médio e, posteriormente, para a Graduação.

Nesse sentido, a partir da metodologia de Sistematização de Experiência (HOLLIDAY, 2012) serão apresentadas e analisadas as oficinas que foram realizadas em 2019 na Escola Municipal Dilermando Cruz, Bonsucesso, Rio de Janeiro, descrevendo o processo de planejamento, elaboração, realização e os desdobramentos que culminaram na elaboração de um material produzido como produto e fechamento do processo.

As atividades foram desenvolvidas pelos integrantes do Projeto de Extensão Anima-mito, inseridos na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. O Projeto de

Extensão tem suas pesquisas e atividades voltadas para realizar análises sobre as diversificadas formas de promover a aprendizagem significativa dos discentes de forma concomitante com a formação continuada dos docentes, através de práticas pedagógicas interdisciplinares, visando a diversidade cultural. Nesse contexto, podemos constatar a utilização de diferentes tipos de expressão cultural: obras clássicas, vídeos, músicas, performances, teatro, dentre outras, que associados aos recursos tecnológicos possibilitam a tradução intersemiótica, recurso que aproxima os estudantes da Literatura Clássica de forma lúdica e prazerosa.

Considero importante contextualizar, através de um panorama histórico, os caminhos percorridos para consolidar a implementação, divulgação ou socialização do conhecimento ao longo dos anos, desde os primórdios até a contemporaneidade. É o que apresento no capítulo a seguir.

III CONTEXTUALIZANDO AS APRENDIZAGENS: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. (TEIXEIRA, 2007, p. 49)

Para entender o percurso histórico que desencadeou ao longo dos anos o sentido dos processos de ensino e aprendizagem vigentes, me debrucei nos estudos da escritora Maria Lúcia de Arruda Aranha, que discorre em seus livros *História da Educação*, 2002, e *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*, 2010, todo o contexto Histórico que envolve o ensino no mundo e no Brasil.

A escritora aponta a pedagogia como a ciência que estuda a *educação*, sendo que sua efetivação se dá pela ação do ser humano, que transmite ou modifica a herança cultural em seu entorno e sofre os efeitos da ideologia, por estar envolvido na política contextual do momento em que ocorre sua transformação.

O presente capítulo retoma a “História da Educação” (2002) e “História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil” (2010) a partir das reflexões de Aranha, para demonstrar as raízes do processo educacional e de como alguns padrões de exclusão se mantêm até os dias de hoje.

Essa denominação surgiu na Grécia, onde o escravo responsável pela condução da criança ao local de aprendizagem era chamado de “paidagogos”. Como ciência, se originou da evolução do homem e com o passar do tempo, o sentido da palavra se ampliou para designar toda a teoria da educação (ARANHA, 2002).

Nas sociedades tribais, a escolarização se difundia sem ter alguém específico ou pré-determinado à tarefa de ensinar. As crianças aprendiam, tanto nas atividades diárias quanto nas cerimônias dos rituais, pela imitação dos gestos dos adultos. Na Antiguidade, a *educação* era denominada convencional. Nesse momento, o conhecimento da escrita era restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico. A grande massa populacional era excluída da escola e recebia somente a educação familiar informal. Os comerciantes e artesãos não tinham direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante, originando o dualismo escolar (ARANHA, 2002).

A Grécia Clássica é considerada o berço da pedagogia, com sua *educação* centrada na formação integral do corpo e do espírito, com ênfase para o preparo esportivo ou para o debate intelectual, conforme a situação ou o lugar. Quando ainda não existia a escrita, a *educação* era ministrada pela própria família, de acordo com a tradição religiosa. Com o advento das polis-cidade-estado formada por agrupamentos humanos que habitavam um determinado território e que se caracterizavam pelo desenvolvimento de seu próprio sistema de governo, leis, calendário, moedas – começaram a surgir as primeiras escolas para atender à demanda geral desse grupo de pessoas (ARANHA, 2002).

A evolução educacional atingiu a Antiguidade Romana, por meio dos humanistas, havendo nesse período três fases educativas distintas: a latina original, de natureza patriarcal; a influenciada pelo helenismo, que foi criticada pelos defensores da tradição; a que surgiu da fusão entre a cultura romana e a helenística, que apesar de já conter elementos orientais, mantinha a nítida supremacia dos valores gregos (ARANHA, 2002).

Na Idade Média, os parâmetros da *educação* passaram a se basear na concepção do homem como uma criatura divina que, além de estar de passagem pela Terra, deveria cuidar em primeiro lugar da salvação da alma e da vida eterna. A igreja mantinha a coesão, pelo fato de predominar a visão teocêntrica, onde Deus era o único fundamento de toda a ação pedagógica, a educação visava apenas à formação do cristão, e as técnicas de ensinar se caracterizavam pela maneira de pensar rigorosa e formal, imposta desde os primeiros anos escolares (ARANHA, 2002).

Na ocasião do Renascimento, a *educação* tornou-se uma exigência devido ao humanismo e à reforma que elegeram uma nova concepção para o homem. O surgimento dos colégios, entre os séculos XVI e XVIII, foi um fenômeno, associado a uma nova imagem de infância e de família (ARANHA, 2002).

No período da Idade Moderna, as escolas que se concentravam nas mãos dos jesuítas continuaram ministrando o ensino conservador ligado à catequese, com indícios do surgimento da escola tradicional. No século XVII, sem o oferecimento da educação elementar para a sociedade agrária e escravista, uma grande massa de analfabetos começou a proliferar no país (ARANHA, 2002).

O Iluminismo trouxe o ideal liberal de *educação*, sendo um período muito rico em reflexões educacionais, tendo como destaque a pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga, em função do Estado. Muitos projetos estendiam a educação para todos os cidadãos, mas a diferença de ensino ainda prevalecia (ARANHA, 2002).

Na transição do Período Colonial para a Era Pombalina, o ensino precário e o analfabetismo ainda persistiam no Brasil. No século XIX foram implementadas as escolas elementares, com ensino leigo, gratuito e obrigatório. No Período Imperial, o ensino ainda era mantido de forma irregular e fragmentado. A emenda constitucional promulgada pelo Ato Adicional de 1834 descentralizou o ensino no país, e, enquanto a Coroa Imperial promovia e regulamentava o ensino superior, as Províncias se responsabilizavam pela escola elementar e secundária (ARANHA, 2002).

No início do século XX, os educadores brasileiros introduziram o Pensamento Liberal Democrático que defendia a escola pública para todos, com o objetivo de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. A chegada do Terceiro Milênio, com o avanço da tecnologia implicava na necessidade de maiores inovações na área educacional, o que não aconteceu na prática do cotidiano escolar (ARANHA, 2002).

Desde o Período da Grécia Clássica até os dias de hoje, a teoria crítica pedagógica de educadores e pensadores da educação não para de evoluir, porém, seus estudos não foram revertidos para a prática educacional e, como consequência, o modelo educacional aplicado nas salas de aula e o ensino brasileiro continuam insatisfatórios, com os educandos chegando ao final do Ensino Médio, sem estarem sequer alfabetizados (ARANHA, 2002).

Platão (427–347 a.C.), considerado por alguns estudiosos como sendo o primeiro pedagogo, pregava que a renúncia do indivíduo em favor da comunidade seria a finalidade do sistema educacional, afirmando que “toda virtude é conhecimento” e que somente ao homem virtuoso era dado a conhecer o bem e o belo, sendo que a busca pela virtude deveria prosseguir pela vida inteira (ARANHA, 2002).

Segundo a concepção platônica, os cidadãos que têm o espírito cultivado fortalecem o Estado e que entre eles, os melhores, poderiam ser os governantes, defendendo assim que toda educação era de responsabilidade Estatal. O filósofo grego acreditava que a alma precede o corpo e que, antes de encarnar, tem acesso ao conhecimento, e que todo aprendizado não passava de reminiscência, defendendo um sistema educacional que, de modo ambíguo, sustenta grande parte da pedagogia atual: não é possível ou desejável transmitir conhecimentos aos educandos, mas, antes, levá-los a procurar respostas para suas próprias inquietações (ARANHA, 2002).

Anísio Teixeira (1900-1971), considerado o precursor da escola pública no Brasil, propôs e colocou em prática medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendeu a experiência do educando como base da aprendizagem, assegurando que “Democracia, essencialmente, é o modo de vida social em que cada indivíduo conta como uma pessoa”.

O educador acreditava numa escola que fosse gratuita, de horário integral, laica e obrigatória, como solução para a *educação* das séries iniciais, devendo ser também municipalizada para atender aos interesses de cada comunidade. Segundo ele, o ensino público deveria ser articulado numa rede que se estendesse até a universidade.

O estudioso também sugeriu a criação de recursos financeiros para a *educação*. Na certeza de que não se aprendem apenas ideias ou fatos, mas também atitudes, ideias e senso crítico, participou do movimento denominado de Escola Nova, nas décadas de 20 e 30, onde os teóricos viam num sistema estatal de ensino livre e aberto, um meio efetivo de combate às desigualdades sociais.

Florestan Fernandes (1920-1995), defensor do ensino democrático, participou da Campanha em Defesa da Escola Pública, que teve origem nas discussões para a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nas décadas de 40 e 50. O sociólogo brasileiro percebeu que a educação ganhava função importante na busca “do equilíbrio e da paz social”, sendo que tal fato se devia às conquistas sociais e não à política dos governos, que continuavam não investindo em *educação* pública.

Além da destinação de verbas, seria importante integrar as escolas, para que sua função progressista se multiplicasse e ganhasse solidez, sendo que, paralelo ao trabalho didático, as escolas deveriam formar “um sistema comunitário de instituições sociais”. Para o cientista social, a *educação* deveria ser para os alunos uma experiência transformadora que desenvolvesse a criatividade, dando-lhes condições de se libertar da opressão social, sendo que, para isso, a escola deveria deixar de reproduzir os mecanismos de dominação de classes sociais.

Paulo Freire (1921-1997), é considerado o mentor da educação para a consciência, sendo o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. O educador é conhecido, principalmente, pela sistematização da alfabetização de adultos, onde desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político.

Segundo o professor, o objetivo maior da *educação* é conscientizar o educando, levando-o a entender sua situação de oprimido e a agir em favor da própria libertação, afirmando que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

No Brasil, o Período que iniciou com a Revolução de 1930 e terminou com o Golpe Militar de 1964 marcou o ambiente político-cultural em que Freire elaborou suas ideias e começou a experimentá-las na prática. Acreditava não ser possível adotar diretrizes pedagógicas que não fossem legitimadas na prática em sala de aula e dava a máxima importância ao conceito de coerência (ARANHA, 2002).

De acordo com a LDB, Art. 22, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No livro *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire, 1967, apontou que a palavra liberdade podia deixar de ser o fio condutor de ideologias inconsistentes e alienantes para tornar-se o instrumento de uma transformação do homem e da sociedade. Para o estudioso, este era o papel social da escola: o de ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir de forma assertiva.

Apesar de todos os estudos e esforços dos pensadores e estudiosos, o ensino no Brasil continua precário, com a reprodução dos modelos antigos, em que alguns são privilegiados e a maioria da população continua sem direitos de escolarização e vida social digna, numa opressão classista com oportunidades tão desiguais. (ARANHA, 2010)

Essa prerrogativa pode ser comprovada nos dados estatísticos do Ministério da Educação que, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos matriculados nos quinto e nono anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras criou, desde a década de 90, o programa Prova Brasil.

Nos últimos anos, os resultados obtidos apontaram para um quadro bastante preocupante acerca do desempenho desses estudantes. As provas são de múltipla escolha e abrangem os conhecimentos adquiridos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados apresentados assinalam que os estudantes não estão atingindo os objetivos traçados para o nível de escolarização em que estão matriculados.

A contemporaneidade proporcionou mudanças na sociedade, modificando seus hábitos e procedimentos. Esse paradigma moderno é marcado por características gerais como o novo; o avanço; o desenvolvimento; alguns desacordos entre indivíduo e sociedade; os movimentos de ordem literária, artística e religiosa; o individualismo; o egoísmo; uma nova definição de felicidade; mudanças de costumes; profundas alterações nas relações sociais.

Nesse contexto, a instituição escolar passou a ser referência, como espaço de formação humana, adotando a responsabilidade de realizar ações que favoreçam a formação do estudante, visando sua aprendizagem e autonomia. Essa nova perspectiva de atribuições dadas à instituição escolar requer que sejam excluídas a fragmentação, a classificação e a normalização nas ações cotidianas.

Ao refletirmos que no decorrer dos anos o modelo convencional de escolarização recebeu críticas de estudiosos e da população atendida, percebemos que as pesquisas dos teóricos contemporâneos precisam ser validadas nas instituições escolares, visto que os ideais defendidos no

século XIX para a implantação de uma escola pública, única e universal não foram plenamente conquistados.

Podemos perceber que, para além das teorias, a própria escola, enquanto instituição, está sendo questionada sobre a qualidade da aprendizagem ofertada. A escola inclusiva não esgota sua missão na mera transmissão de informações, devendo superar o desafio de buscar a humanização e os valores a serem formados, trabalhando com as habilidades e competências que serão utilizadas principalmente fora do espaço escolar.

Entretanto, após ler e refletir todo o processo histórico da aprendizagem ao longo dos anos, comecei a pesquisar sobre os conceitos e metodologias aplicados na contemporaneidade, visto que a sociedade e o coletivo de estudantes que se encontrava matriculado na rede de ensino público foi mudando através dos anos, com o advento das novas tecnologias que alteraram de forma significativa o modo de ser, agir e pensar desse público, comumente chamado de nativos digitais.

Uma formação de qualidade, em que os educandos chegam ao final de seu período de escolaridade com pleno domínio da leitura, escrita e entendimento dos temas propostos, requer uma boa formação do educador, um espaço físico escolar adequado e da utilização de material pedagógico apropriado. Tal constatação suscitou na indagação: as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro possuem estruturas físicas, recursos pedagógicos adequados e educadores com a formação necessária para que ocorram as condições básicas de consolidação das práticas de ensino, capazes de possibilitar aprendizagens e de promover a formação do estudante desse novo século?

Nesse contexto, o desafio do professor é o de ensinar a ler, escrever e interpretar, diante de uma grande diversidade de fatores vivenciados no cotidiano pelos educandos, fazendo com que a escola seja para eles um local prazeroso e, ao mesmo tempo, utilizar uma metodologia que desenvolva os mecanismos necessários para a aquisição de valores formativos.

Nessa totalidade, a instituição escolar deve ser entendida como o lugar em que o educando se apropria das aprendizagens e regras prescritas, produzindo uma cultura própria, e deve ser uma instituição ativa e produtora de uma realidade única, um espaço construtor de uma organização espaço-temporal específica, que apresente ideias, normas e práticas, problematizando conceitos e atitudes que provoquem diferentes modos de pensar e agir, na busca de cidadãos que possam ser reflexivos, críticos e agentes de transformação social.

Neste arcabouço, a partir do cenário exposto e da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que apresentei em minhas reflexões, registro a seguir um pouco do referencial teórico que ancoraram meus estudos e continuam aguçando a minha constante busca de novos caminhos.

IV ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A Constituição Federal de 1988, que fundamenta a responsabilidade de reflexão e expressão sobre a intencionalidade educativa da escola em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988)

A Lei foi proposta para validar a importância da participação da comunidade nos processos de gestão escolar, sendo o PPP o instrumento que servirá para reunir os diferentes atores e nortear as ações cotidianas. A participação da família do estudante também é um fator que merece especial atenção, principalmente porque o coletivo discente atendido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui, em sua maioria, idade entre 06 e 17 anos, sendo ainda responsabilidade da família a inserção e a assiduidade desses aprendizes em uma unidade escolar, visando garantir a aplicabilidade das ações pedagógicas.

Gandin (2013), em seu livro *A prática do planejamento participativo*, observou que é necessário rever as atividades do planejamento e da gestão da educação para se alcançar aquilo que se busca: uma educação para todos e oportunidades escolares abertas às diferentes faixas da população brasileira. São aspectos que exigem discutir o planejamento educacional e formatá-lo no diálogo com aqueles que são os sujeitos dessa tarefa.

A concepção de aprendizagem significativa, como aquela em que novos conhecimentos adquirem significados através da interação com conhecimentos especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva de aprendiz, está implícito em várias teorias apresentadas (Moreira, 1999). O percurso das ações realizadas, pode ser constatado nos resultados das pesquisas, divulgados na mídia, e que desencadeiam na atual situação de desigualdade cultural, econômica e social do país.

O embasamento teórico deve estar ancorado principalmente nas concepções dos educadores e estudiosos que se debruçaram sobre o tema, desenvolvendo pesquisas que são importantes fontes de consulta voltadas ao planejamento das práticas pedagógicas cotidianas, à reflexão constante acerca de como se dá a aprendizagem e à busca do desenvolvimento de ações concretas em torno das estratégias de ensino e aprendizagem, como apontado por Freire (1988) em sua abordagem de uma educação libertadora, Saviani (1995) na abordagem de Formação Politécnica, Gandin (2013) voltado para a elaboração do PPP tendo a participação do estudante como protagonista do processo.

Nos aspectos voltados às políticas públicas, outro ponto importante a ser analisado, visto que os investimentos aplicados pelos governos devem garantir a oferta das atividades diárias, que se constituem como base para o desenvolvimento da escolarização eficaz de cada estudante matriculado,

pois não basta a elocução de lindos discursos políticos em torno de que o desenvolvimento social envolve a necessidade das aprendizagens a serem consolidadas no âmbito escolar e das transformações que podem ocorrer na vida dos aprendizes e do país a partir da oportunidade de acesso à escolarização institucional, da conclusão através da certificação e da mudança de postura social, sem que os investimentos do governo na área da educação sejam concretos e na proporção das reais necessidades de cada espaço escolar.

Cabe ressaltar a importância da elaboração e revisão constante do Projeto Político Pedagógico – PPP por parte de toda a Comunidade Escolar, que deve ocorrer a partir de um planejamento participativo e reforçará a inserção da instituição no princípio da gestão democrática e da busca por recursos e parcerias que possibilitem a implementação das estratégias elaboradas pela comunidade escolar. É importante fazer acontecer o que foi proposto na redação do documento. Para isso apresento a abordagem de ensino e aprendizagem desenvolvida pelo professor Paulo Freire que dialoga com as ações dos projetos de extensão.

4.1 Paulo Freire e as contribuições no contexto de ensino e aprendizagem

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a prática, vire puro palavreado. (FREIRE, 2001, p.25)

De acordo com a bibliografia resumida fornecida pelo Instituto Paulo Freire, o professor Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no ano de 1921 e faleceu em 1997. O estudioso é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade, sendo respeitado mundialmente na área de ensino e aprendizagem. Em algumas pesquisas, encontramos um número maior de textos escritos em outras línguas sobre o pesquisador do que em nossa própria língua. Embora suas ideias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular. Publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angico, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, tendo o estudioso participado ativamente do Movimento de Cultura Popular – MCP, do Recife.

(Instituto Paulo Freire, <https://cursos.unifreireonline.org>)

Suas atividades são interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exilou-se por 14 anos no Chile e, posteriormente, viveu como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile recebeu uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram, na época, para a superação do analfabetismo.

Em 1970, junto a outros brasileiros exilados em Genebra, Suíça, criou o Instituto de Ação Cultural – IDA com o objetivo de assessorar diversos movimentos populares, em vários países do mundo. Ao retornar do exílio, Paulo Freire continuou suas atividades de escritor e debatedor, assumindo cargos em universidades e ocupando o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do Partido dos Trabalhadores – PT.

Dentre suas principais obras, podemos destacar: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência* (1977); *Alfabetização – Leitura do mundo, leitura da palavra* (1990); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Pedagogia: diálogo e conflito* (1995); *Medo e ousadia* (1997); *Pedagogia da Autonomia* (1997); *Pedagogia da Indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000)

Através de suas obras, o leitor pode compreender as opiniões do escritor sobre ensino, alfabetização, leitura e escrita. Freire acreditava que o objetivo maior do ensino era a conscientização do estudante, levando-o a entender sua situação de oprimido na sociedade e a agir em busca de sua própria libertação (Freire, 1968). Podemos observar que para além do ensino para crianças, o pesquisador Paulo Freire tornou-se conhecido por defender uma nova proposta na alfabetização, principalmente para adolescentes, jovens, adultos e idosos, num pensamento pedagógico assumidamente político, voltado para as camadas mais desfavorecidas da sociedade. As propostas do educador foram amplamente registradas em sua bibliografia, que serve de apoio para docentes que trabalham interessam pela alfabetização, em seu amplo sentido, ou por pessoas que desejam conhecer melhor suas ideias.

Paulo Freire foi considerado por muitos um dos mais importantes educadores brasileiros, sendo que suas ideias e atuação tiveram reconhecimento internacionais. Desenvolveu uma proposta de alfabetização de adultos que leva o seu nome, inserida num pensamento pedagógico profundamente político, pautado no ensino para a consciência.

O estudioso desenvolveu uma proposta de ação em sala de aula que desenvolvesse a criticidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que criticava o ensino que qualificava como “educação bancária”, onde o docente age como quem deposita o conhecimento num discente apenas

receptivo, sendo o saber concebido como uma doação daquele que julga ser seu detentor absoluto àquele que não o possui, numa situação de total alienação. Ao defender o ensino inquietante, criticava a prática de acomodação dos estudantes à sociedade desenvolvida pela escola conservadora (Freire, 1968).

Para Freire, o professor deve possibilitar a concepção ou o desenvolvimento dos conhecimentos, levando o estudante a conhecer os conteúdos, mas não como verdade absoluta, assumindo o papel diretivo e informativo, sem renunciar o exercício da autoridade. Como princípio da proposta Freiriana está a valorização da cultura trazida pelo estudante quando chega à escola, que deve ser acolhido no espaço escolar e receber em sala de aula, junto ao professor, tratamentos afetivos e democráticos.

Dessa forma, serão dadas a esse estudante condições de se expressar, além de promover a interação entre discente e professor e do estudante com os outros estudantes, resultando na aprendizagem coletiva e colaborativa, onde todos serão protagonistas.

Paulo Freire afirmava que “os homens se educam entre si mediados pelo mundo” e acreditava que “ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas”, o que significa dizer que, em sala de aula, estudante e professor aprendem juntos. (FREIRE, 1968)

A proposta de Freire visa a valorização cultural do estudante como essência do processo de conscientização e se constitui como ponto de partida para uma proposta de alfabetização, que foi concebida para habilitar o estudante a “aprender a ler a realidade (conhecê-la) para, em seguida, poder reescrever essa realidade (transformá-la).” (FREIRE, 1987)

O pesquisador pensava na aquisição de conhecimentos como processo, em que os estudantes menos favorecidos romperiam com a “cultura do silêncio” e transformariam a realidade cotidiana “como sujeitos da própria história”, num mundo em que tudo está em permanente transformação e interação. Esse ponto de vista implica a concepção do ser humano como “histórico” e “inacabado”, estando sempre pronto a aprender (FREIRE, 1987).

Em relação ao docente, essa prerrogativa se reflete na necessidade de uma formação consistente, permanente e reflexiva, denominada “Formação Continuada” ou “Formação em Serviço”. Freire acreditava que o professor deve ser coerente em sua prática pedagógica, ao afirmar que “as qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”, pensando não ser possível adotar teorias pedagógicas sem que essas orientem a prática, acreditando que o sucesso da prática pedagógica é que pode validar a teoria adotada pelo professor e vice-versa.

O estudioso afirmava que vivemos numa sociedade dividida em classes, em que os privilégios de uns impedem com que a maioria usufrua dos bens produzidos, dentre eles a escolarização, e apontava dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a aprendizagem existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, na qual a aprendizagem deveria ser entendida como prática da liberdade.

Freire (1986) na escrita do livro *Pedagogia do Oprimido*, onde aponta uma prática pedagógica dialógica e emancipadora, corrobora com a minha percepção de sala de aula, trazendo a “práxis” que é a relevância de refletir sobre a prática diária, aspecto que sempre busquei em minha vida e trajetória profissional. Ainda percebo que existe muita diversidade nas realidades encontradas nas interações cotidianas entre estudantes, professores e demais atores que compõem a Comunidade Escolar, tornando as ações e intervenções pedagógicas desenvolvidas e os resultados obtidos em cada unidade escolar sempre muito diferenciados.

Nos aspectos gerais, verifiquei que mesmo no setor público, cada unidade escolar se constitui como um espaço pedagógico detentor de identidade própria, oferecendo oportunidades singulares de ações que irão direcionar não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também as relações interpessoais que acontecem no cotidiano de cada ambiente e que promove ou não o desenvolvimento do discente enquanto ser social. E não é fácil dissociar vida, trabalho, estudo.

No tocante às ações administrativas, a rede de ensino público possui profissionais concursados, contendo em cada unidade escolar: equipe diretiva, professores e demais profissionais que passaram por um processo seletivo criterioso de inserção funcional, além da exigência de formação curricular específica para cada cargo funcional em que atuam, o que pressupõe terem as qualidades necessárias para exercerem com sucesso suas atividades cotidianas.

Nos aspectos referentes aos componentes curriculares, existe muito a ser feito em relação a reformas na proposta curricular vigente, sempre observando e analisando os anseios de docentes e discentes, para que os espaços pedagógicos possam ser realmente um espaço promotor de conhecimentos diversificados que serão transformados em aprendizagens, para docentes, discentes e toda a comunidade escolar, apresentando possibilidades concretas para o desenvolvimento social coletivo.

A consolidação da aquisição de conhecimentos, através do processo de ensino e aprendizagem em sua amplitude, sugere a perspectiva de que os espaços escolares utilizem estratégias de intervenção pedagógica que conjuguem o desenvolvimento dos saberes essenciais para cada estudante,

incorporados aos aspectos culturais já trazidos do ambiente familiar e de suas realidades sociais, por meio de ações concretas e significativas (FREIRE, 1986).

Ao discorrer sobre a relação da política com a educação, o estudioso propunha trocar os “pacotes conteudísticos” que se caracteriza como ação de uma política autoritária para a exercício democrático, através da Formação Continuada do docente “que se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2021).

Acerca da prática da extensão como ampliação dos conhecimentos, através das trocas de experiências realizadas no cotidiano escolar, entre discentes e docentes, Freire entendia o termo extensionista como “a ação de quem estende algo até alguém”, compartilhando seus conhecimentos e técnicas (FREIRE, 2021).

Cabe ressaltar que a oferta de oportunidades de incremento social deve ser acessível a toda a Comunidade Escolar, mas principalmente àqueles que são detentores de maiores dificuldades de acesso e permanência nas unidades escolares, pelos mais diversos motivos.

Por acreditar que os processos de ensino e aprendizagem não acontecem sem as interações interpessoais harmônicas, permeadas de afetividade e muito respeito às diferentes formas de pensar o mesmo tema, trago a seguir os estudos do psicólogo Henri Wallon.

4.2 Henri Wallon e a sistematização do ensino através da afetividade

O professor Paulo Freire (1996), no livro *Pedagogia da Autonomia*, apontou a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem e afirmou que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Nesse sentido, para garantir a aquisição da aprendizagem é preciso ter atenção à prática de relações afetivas entre docente e discentes com a finalidade de possibilitar um ambiente harmônico e acolhedor. O professor deve cuidar também para que os discentes tenham uma boa relação em suas ações cotidianas. Acredito que os bons sentimentos interpessoais são uma das motivações para a aquisição dos conhecimentos.

Henri Wallon (1872-1962) foi um psicólogo e estudioso que se dedicou ao entendimento dos processos psicológicos nas relações humanas, seus mecanismos e suas relações com os procedimentos que envolvem a aprendizagem, a partir de um aspecto genético, começando pelo desenvolvimento infantil e perpassando por todas as fases do desenvolvimento de vida, analisando os processos psicológicos e suas ações na aprendizagem humana, para apontar a afetividade como uma ação essencial na motivação e apreensão das diferentes aprendizagens.

De acordo com Wallon, a afetividade desempenha um papel fundamental na composição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais, envolvendo manifestações, englobando sentimentos e emoções. “É muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir.” (WALLON, 1995b, p. 36)

A aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculado às trocas cotidianas. A principal teoria de Wallon é a teoria psicogenética, que está baseada na premissa de que as pessoas devem ser observadas de forma holística, ou seja, completa. É importante que a pessoa seja compreendida em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual. Daí surgiu a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa.

O estudioso percebia ser o objetivo da afetividade como sendo o estado psicológico que permite que uma pessoa demonstre os seus sentimentos e emoções a outras pessoas ou a algum objetivo a ser alcançado. Dessa forma, Wallon denominou os quatro estágios do desenvolvimento psicológico: Estágio Impulsivo-Emocional, Estágio Sensório-Motor e Projetivo, Estágio do Personalismo, Estágio Categorical e Estágio da Puberdade e da Adolescência.

Wallon defendia a aprendizagem como transmissão de potência no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor de uma pessoa, sendo possível visualizar a harmonia que acontece através da integração da pessoa com o espaço social. Ao acontecer a integração dos fatores ambientais, acontece também a aprendizagem, permeada dos sentidos voltados às relações interpessoais onde existem sentimentos, socialização e ações positivas de afeto.

A ação docente permeada de afetividade ocupa uma função importante e privilegiada no desenvolvimento do estudante e visa contribuir para o sucesso ou o fracasso desse estudante no processo de ensino e aprendizagem. Esse agir, pode estabelecer vínculos afetivos muito fortes com e entre os estudantes. Entendemos, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelos estudantes. (WALLON, 1971, p.30)

As ideias de Wallon estão ancoradas nos elementos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento e inteligência. A afetividade, porém, tem um papel predominante no desenvolvimento da pessoa, e através dela que o estudante exterioriza seus desejos e suas experiências.

Em relação ao estudante, Wallon identificou que a pessoa precisa do convívio social e das outras pessoas para experimentar relações diferentes das que vive na família, sendo importante aprender a administrar situações de aceitação, atividades em grupo, superações de conflitos e frustrações, que são inerentes ao cotidiano pessoal e pedagógico.

Wallon explicou que a afetividade, ao contrário do que se pensa no senso comum, não é somente o mesmo que amor, carinho e dizer sempre “sim”, sendo sempre um sentimento apenas positivo, mas que o termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado de forma positiva ou negativa, tanto por sensações internas como externas.

Os procedimentos promotores de conhecimento aplicados no interior dos espaços escolares, necessitam das políticas públicas adequadas à realidade da comunidade atendida, da dialogicidade, do respeito, da afetividade e empatia aplicadas na rotina escolar, dentre outros incisos igualmente importantes. Dessa forma, apresento a seguir algumas considerações do sociólogo Pedro Demo sobre pesquisa, métodos, estudos e metodologias.

4.3 Pedro Demo e a importância da pesquisa em sala de aula

Pedro Demo, sociólogo e professor, em seus estudos registra que sobre o ensino pela pesquisa deve ser entendido como o “processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética.” (DEMO, 1996).

O entendimento etimológico através da conceituação nos traz que a palavra metodologia é uma derivação da palavra método, do Latim “methodus”, com significado de origem latina, como sendo o caminho ou via para realização de algo. A palavra metodologia, consiste no campo que estuda os melhores métodos praticados. Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas.

Nessa perspectiva, a metodologia é uma “ciência que estuda os métodos aos quais ela mesma recorre” (Dicionário Houaiss). De acordo com a lógica, ela estabelece métodos específicos de investigação, pesquisa e estudo. Metodologia, portanto, pode ser definida como uma sistematização para alcançar um resultado.

No ensino pela pesquisa, acontece nos participantes a capacidade de produzir argumentos críticos e coerentes, capazes de serem defendidos em comunidades de crítica, que pode acontecer na sala de aula ou fora dela. O ensino pela pesquisa A competência argumentativa é uma das propostas do ensino pela pesquisa.

A pesquisa realizada na sala de aula, investigando os processos de ensino e aprendizagem, tem a finalidade, observando-se e refletindo-se sobre as rotinas diárias, constitui-se em um importante instrumento no desenvolvimento de caminhos possíveis à consolidação do conhecimento, através da

pesquisa, do estudo e da argumentação.

Demo (1998) defende a pesquisa como princípio científico e educativo escrevendo não deve mais ser considerada como elemento distante do cotidiano escolar, próprio das práticas acadêmicas, mas incorporada aos processos diários de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a metodologia perde o sentido de uma simbólica discussão teórica, adquirindo o caráter de criticidade acerca das diferentes formas de se fazer ciência. A atitude de instrumentalizar as ações será fundamental para garantir a produção científica.

O processo de ensino e aprendizagem, no contexto da formação escolarizada através da pesquisa, deve ser entendido como um “processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética.” (DEMO, 1996, p. 1)

O sociólogo Pedro Demo, ao analisar acerca do conceito de qualidade, conclui que a qualidade é um atributo humano que representa melhor a marca da humanização que é o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Demo adverte que é preciso educar pela pesquisa sendo condição da garantia do sucesso no processo de ensino e aprendizagem que o docente atue como pesquisador em suas ações cotidianas, não como um profissional da pesquisa, “mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador.” (DEMO, 2003, p. 38)

A pesquisa na escola não deve ter apenas o objetivo de ocupar o aluno, de modo que o mesmo não fique sem fazer nada em casa, sua finalidade vai além, formar pessoas curiosas acerca do que se passa no mundo, assim, por meio dessa busca, o conhecimento será construído pelo próprio educando.

No campo do conhecimento acadêmico, um projeto de pesquisa será o documento onde se articula e se organiza uma proposta de investigação acadêmica que servirá como um roteiro para as investigações que estão por vir e deve que responder a três questões: o que pesquisar; por que pesquisar; e como pesquisar.

A finalidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente em países como o Brasil, deve ter como principais objetivos a formação humana do estudante, transformando a escola em uma prática regular de vivências de cidadania, equidade, inclusão e socialização. É importante conduzir o estudante no desenvolvimento de suas percepções de mundo, conhecendo o seus direitos e deveres sociais, com o objetivo de formar cidadãos capazes de transformar a sociedade

Os objetivos educacionais podem ser então definidos como os resultados que o docente espera alcançar por meio de uma ação educativa intencional e sistemática. Inicialmente, no que se refere à

definição dos objetivos educacionais, que são classificados em: objetivos cognitivos, objetivos psicomotores e objetivos afetivos ou comportamentais.

Os investimentos financeiros e pedagógicos na aprendizagem são essenciais para garantir que o estudante exerça sua cidadania e alcance seu pleno desenvolvimento social. Um país que investe na área educativa transforma todos os outros setores, na perspectiva de que o conhecimento desenvolve o senso crítico e garante a dignidade de uma sociedade.

As aquisições teóricas e práticas que, além da minha bagagem pessoal, me constituíram enquanto um profissional da área da educação, perpassaram pelas disciplinas estudadas nas graduações em Pedagogia e Letras, acrescidos dos estudos complementares adquiridos nas especializações realizadas ao longo caminho percorrido, em que cada atividade exercida era pensada e planejada com base nos estudos específicos da área.

Nesta configuração, apresento a seguir as possibilidades inseridas na utilização da Literatura para promover reflexões sobre o cotidiano, através da contextualização da realidade ou pela ficção, dispondo de textos coerentes.

4.4 A Literatura Clássica como base nos processos de ensino e aprendizagem

“As leituras e a experiência de vida não são dois, mas um. Toda experiência de vida para ser interpretada chama certas leituras e funde-se com elas. Que os livros nascem de outros livros é uma verdade só aparentemente em contradição com a outra: que os livros nascem sempre da vida prática e das relações entre os homens.” (NETO, 1997, p.107).

Tendo minha formação voltada para a Pedagogia, a Língua Portuguesa e a Literatura, sou apaixonada pelo trabalho com a literatura em sala de aula. A leitura dos textos clássicos, além de ser uma oportunidade aos estudantes de verem de perto as histórias que marcaram e transformaram a literatura mundial, é também uma possibilidade de conhecerem e aprofundarem as outras culturas, épocas históricas, pontos turísticos e a subjetividade humana.

A literatura tem por objetivo recriar a realidade através da visão de um autor, dos seus sentimentos e técnicas narrativas. O que diferencia essa manifestação artística das outras é a palavra, sua matéria prima, onde existe uma espécie de abstração e subjetividade, que se torna a essência de cada texto. As narrativas costumam tratar de aspectos da vida voltados para a humanidade, como o amor, a vida e a morte.

A literatura clássica é um conjunto de obras literárias que são consideradas por estudiosos como fundamentais e de grande importância dentro de uma determinada cultura ou período histórico. Um livro clássico pode ser considerado como obra de inspiração para a produção de outras obras literárias, reflete os valores de seu tempo e ultrapassa a época em que foi escrito.

Além disso, os textos clássicos estimulam a criatividade nos estudantes, que ao ouvirem e estudarem as obras clássicas são apresentados a um mundo de beleza artística e são incentivados a explorar diferentes formas de expressão. As obras clássicas estão entre os estilos que prezam pelo equilíbrio, pureza e rigor da forma, juntamente com a perfeição e o senso de proporção. É importante destacar que o tema mais comum utilizado para produzir uma obra clássica está em colocar o homem como elemento central.

Até cursar a graduação em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, eu não conhecia a dimensão dos recursos existentes nessa esfera de aprendizagem, através da leitura dos livros e sobre as possibilidades de ampliação na utilização dos artefatos artísticos que acompanhavam essa magia encantadora e que poderiam embasar a prática da leitura, escrita e entendimento de textos significativos, desencadeando nas posteriores escritas de diferentes gêneros textuais.

A partir do meu conhecimento sobre a Literatura, comecei a refletir sobre a importância do imaginário na vida de boa parte dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino. A realidade de muitos desses discentes é tão difícil, com famílias desestruturadas por variados contextos sociais, o desrespeito dentro e fora de casa, violências domésticas, violências sofridas nos dias de “operação policial” na comunidade em que vivem, e tantos outros fatores que os levam ao desânimo e à falta de esperança.

Nesse contexto, a Literatura surge como uma estratégia para amenizar as dores, despertar o imaginário através de um personagem “perfeito”, “invencível”, “poderoso”. A partir dessa “brecha”, podemos argumentar que existem também os heróis reais, que estudam, conseguem um bom emprego e mudam sua realidade de vida. É sonhar uma realidade possível. E como a Literatura corrobora com essa terapia da esperança.

A Língua, falada ou escrita, possui os seus códigos. Os códigos linguísticos podem ser verbais ou não-verbais, sua tradução ou apresentação pode ser feita de diversas formas diversas: na literatura, no teatro, no cinema, na pintura, na dança e na música. O processo de traduzir um sistema de signos para outro é denominado de tradução intersemiótica. Tal processo, facilita o entendimento

do público-alvo, sendo importante manter a essência original da mensagem e respeitar a cultura e as limitações dos receptores.

Com o objetivo de elucidar um pouco mais esta metodologia, apresento a seguir alguns estudos acerca da Tradução Intersemiótica.

4.5 A Tradução Intersemiótica transpondo a ficção para a realidade

A tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes, Cada vez mais as traduções vêm sendo tomadas como frutos de leituras diversas, que são vistas como signos icônicos umas das outras. Dessa forma, por dar uma maior liberdade e criatividade, a tradução é considerada uma atividade semiótica. (JAKOBSON, 1991, p.65)

A tradução intersemiótica também é denominada como tradução interartes e consiste na transposição de um sistema de signos para outro. Trata-se de um processo que infere significados através de um sistema diferente de signos. A tradução intersemiótica reconhece as especificidades das diversas linguagens semióticas identificadas na literatura, na pintura, na fotografia, no teatro, no cinema e na televisão, ao mesmo tempo que acolhe o intercâmbio entre essas linguagens em seus processos de múltiplas codificações criativas. Na definição de Linda Hutcheon (1994), a tradução ou adaptação intersemiótica é o “ato de apropriação de sentidos através de um processo de recriação interpretativa.”

O processo de tradução intersemiótica ou adaptação consiste na possibilidade da investigação de diversas questões, dentre as quais, o eixo temático propõe abordar: tradução e adaptação como intersemiose e intertextualidade, com potencialidades de reinterpretação, no diálogo entre textos, autores e diferentes contextos históricos, através da reverberação, subversão e criação de significados, a tradução ou adaptação intersemiótica e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, a tradução ou adaptação do clássico e cânone em diferentes linguagens, para diferentes públicos, na comercialização para recepção, consumo e apreensão de conhecimentos.

Para Jakobson, tradução intersemiótica é o contexto linguístico que nos oferece o necessário para a interpretação dos sentidos, sendo esses um fator semiótico também significativo. Dessa forma, o autor constrói sua teoria da tradução intersemiótica como uma grande teoria da interpretação de textos, onde “o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo.” (JAKOBSON, 1969).

A utilização da tradução intersemiótica permite que os estudantes desenvolvam suas habilidades, ao mesmo tempo em que traduz um texto clássico, interpreta e o reconstrói em outro signo comunicativo. É feita a transposição para um signo linguístico que apresente mais significado àquele contexto. Essa ação pode ser feita com a própria vida. Ler o contexto social, interpretar e reconstruir, transformando a realidade pessoal e coletiva.

É importante que o docente faça constantes reflexões sobre a escola e seu funcionamento, observando aspectos como linguagem, conhecimento, relações de ensino, pressupostos e concepções empregadas no processo de sistematização do ensino.

A Interdisciplinaridade consiste na integração de duas ou mais disciplinas e sua utilização consiste em uma metodologia que une conceitos, teorias e fórmulas. O objetivo deste artifício consiste na elaboração de um resumo, a partir de diferentes pontos de vista, com a finalidade de ajudar o estudante a compreender um objeto de estudo. Tal procedimento permite que o estudante tenha uma visão mais ampla sobre as temáticas estudadas.

Para discorrer sobre os processos que abrangem a Interdisciplinaridade, será exposta a seguir a metodologia aplicada nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como base os teóricos que a defendem.

4.6 A Interdisciplinaridade promovendo o diálogo entre as disciplinas

“Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*. Onde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma o seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75)

A interdisciplinaridade propõe o diálogo entre as disciplinas para enriquecer a aprendizagem. A utilização da Literatura, nas mais diferentes formas de representação, agregada ao emprego dos recursos tecnológicos promove uma metodologia instigante, ativa e sensível, consolidando a aprendizagem ao “estudar o discurso dramatúrgico no campo dos estudos literários pode soar como uma transgressão de fronteiras entre as áreas do conhecimento.” (DIAS, 2020).

O desenvolvimento de atividades interdisciplinares pressupõe utilizar a totalidade dos temas

propostos de acordo com a realidade com que se apresenta, aplicando as contribuições das diferentes disciplinas, na medida que “trabalhar de forma interdisciplinar é superar a fragmentação dos conteúdos e ocupar-se com os fenômenos em sua globalidade.” (MORAES, 2008).

A conexão e o diálogo entre as diferentes disciplinas, acrescidos à *bagagem* cultural de cada estudante e suas reflexões individuais, interfere diretamente em seu processo de aprendizagem. O resultado é a formação plural do discente que acontece por meio das trocas com outros estudantes. Os defensores da interdisciplinaridade não desvalorizam as disciplinas, já que o que ela pressupõe é um diálogo entre os saberes sem que cada uma perca as suas especificidades (MORIN, 1995).

As atividades interdisciplinares promovem o desenvolvimento integral dos estudantes por conjugarem variadas habilidades em caráter simultâneo. O professor deve ponderar que não se pode exigir que os discentes desenvolvam determinadas ações cotidianas se os conteúdos lhe forem apresentados no formato de um saber fragmentado e descontextualizado (LIBÂNEO, 1998).

Na correlação entre sociedade e escola, é importante buscar “uma nova institucionalidade da democracia”, tal reflexão se constitui na forma de pensar a democracia de forma diferente, como aquela que atende às perspectivas e anseios dos estudantes que ocupam as salas de aula e romper com as concepções tradicionalistas de outrora, que visivelmente já não atendem mais ao público-alvo das instituições públicas de ensino. A origem das concepções hegemônicas e não hegemônicas está em “negar as concepções substantivas de razão e as formas homogeneizadoras de organização da sociedade reconhecendo a pluralidade humana.” (SANTOS, 2002).

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) o registro que “a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

A interdisciplinaridade sugere ao estudante que existem estratégias diferenciadas para estudar e apreender um novo conceito. O discente percebe também que nada na vida existe de forma isolada. Da mesma forma que cada disciplina revela sua contribuição para um mesmo contexto, é preciso utilizar táticas diferenciadas para encontrar soluções possíveis para os estudos e para resolver os desafios que surgem na vida em sociedade.

A Politecnia é um tema comumente abordado nas disciplinas estudadas no NIDES, sendo um conceito pedagógico que valoriza o trabalho como princípio educativo, na integração da cultura

geral e com os conceitos tecnológicos, em suas diferentes dimensões do processo educativo, tendo como alvo desenvolver as habilidades dos estudantes, preparando-os para atuar em diferentes áreas.

A metodologia que abrange o conceito de Politecnia será revelada a seguir, a partir dos estudiosos que a defendem.

4.7 A Politecnia e as múltiplas práticas para a realização de uma tarefa

“[...] noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos e a formação das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, baseia-se em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.” (SAVIANI, APUD CASTRO E GARROSSINO, 2010, p. 95)

O termo politecnia e sua conceituação surgiu nas reflexões do sociólogo alemão Karl Marx na primeira metade de 1800, que no contexto da industrialização dedicou-se a buscar entender e interferir nessa realidade. No início de sua utilização, o conceito de politecnia era empregado por Marx junto ao conceito de tecnologia.

A etimologia da palavra politecnia se dá pela união de poli e téchne. O primeiro termo significa múltiplos e o segundo, conhecimento da prática para a realização de uma tarefa. Nesse sentido, o termo politecnia significa múltiplas técnicas para a elaboração de uma tarefa. O sentido de tecnologia se refere ao estudo da técnica fundada cientificamente. (SAVIANI, 2007)

Os conceitos de aprendizagem devem ser sempre analisados e avaliados pelo universo escolar: as teorias criadas para transmitir o conhecimento; os diferentes níveis de aprendizagem entre os estudantes; a complexidade do ensino; as diferenças entre linguagem e conhecimento; as condições orgânicas favorecendo ou não o processo; as práticas sociais; as condições de trabalho do professor; disciplina; a escola como instituição social, a metodologia empregada em sala de aula: o que ensinar, como ensinar, conceitos que podem instrumentalizar o professor nas relações de ensino.

O planejamento, a prática pedagógica aplicada e a avaliação de sua eficácia, devem ser objeto de muita atenção por parte de toda a equipe pedagógica que, envolvida no processo educacional, tem como finalidade garantir que os objetivos de um ensino de qualidade sejam realmente alcançados nas ações desenvolvidas pela instituição escolar.

As leituras realizadas me levam a cogitar que a intenção de se estabelecer uma nomenclatura própria e conceituação para o termo politecnia tem por objetivo levar a sociedade a refletir sobre uma

nova estrutura de coletividade inserida em um projeto socialista e revolucionário, reconhecendo que a formação politécnica não se constitui como caminho direcionado pelo modo de produção capitalista, sendo, ao contrário, o oposto dessa concepção de sociedade. (RODRIGUES, 1998, p.117)

O entendimento do conceito de politecnia deve levar o estudante a refletir os contextos históricos que culminaram no panorama social que se desenha à sua volta e se perceber como um importante agente de mudança social. Além de promover o crescimento próprio, o educando deve também reconhecer que as ações coletivas são bastante eficazes, e a partir dessa percepção de vida social, deve se organizar com grupos de pessoas que tenham os mesmos objetivos para começarem juntos a atuar efetivamente para a reconstrução do seu entorno social.

As bases que defendem a importância da Educação Inicial e da Educação Continuada, também denominada Educação em Serviço, serão percorridas a seguir, ancoradas nos estudos realizados sobre esse tema.

4.8 A Educação Inicial e Educação Continuada ampliando as habilidades e competências

A Lei das diretrizes e bases da educação nacional - LDB, em seu Parágrafo único do artigo 61 normatiza que a Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho e com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas (BRASIL. Brasília, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61)

A LDB prevê em seu parágrafo 1º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

A Formação Continuada surgiu no Brasil nos anos 1970, e seu principal foco era a área da saúde, graças aos avanços que eram feitos em um curto espaço de tempo. Diante de tais mudanças, compreendeu-se que os profissionais deveriam continuar aprendendo novas técnicas e se familiarizando com o mercado.

O termo sugere uma educação que está em constante movimento. Além disso, é importante ressaltar que ela pode acontecer nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal. A Educação Continuada exige maior sistematização do processo, esforço conjugado, compreensão do conceito e finalidades, preparação prévia do quadro de pessoal com projeções para o futuro, organização do plano de carreira, sistema efetivo e eficaz de avaliação do desempenho pessoal e profissional.

Alguns estudiosos afirmam que ao longo da História a instituição escolar e os sistemas pedagógicos foram utilizados para servir e perpetuar o poder de uns poucos em detrimento do trabalho e da vida de tantos outros. Se tal ação for também observada em espaços escolares na contemporaneidade, pode-se entender que a diferenciação da população entre as classes sociais provocou o surgimento de pedagogias diferenciadas, com modelos e orientações diversas sempre altamente imbuídas em todas as vertentes e etapas da pedagogia do século XIX (SAVIANI, 1997).

O professor Paulo Freire (1996) afirma que na formação permanente dos professores “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996).

A educação continuada promove muitos benefícios ao processo de ensino e aprendizagem nas esferas acadêmica, profissional ou pessoal por estar baseada na concepção de que nunca é tarde para a aprendizagem ou para se complementar o conhecimento.

O principal objetivo da formação continuada é estimular o aprofundamento de conhecimentos e a ampliação de habilidades, incluindo cursos de aperfeiçoamento profissional e atualização, em todos os níveis de escolaridade.

Os objetivos específicos da educação continuada são: analisar e desenvolver competências individuais e coletivas; coordenar o processo de avaliação e desempenho profissional e definir normas que deverão ser cumpridas por todos os profissionais da instituição.

A educação continuada: pode acontecer de diferentes maneiras: nos espaços escolares, nas universidades ou nos projetos de extensão. É uma ação permanente que está relacionada ao cotidiano, ambiente em que a resolução de problemas é o foco principal.

A BNCC, em Resolução do CNE prevê que os programas de formação continuada abrangem cursos de atualização de no mínimo 40 horas, cursos e programas de extensão, de aperfeiçoamento (180 horas no mínimo), especialização, além de mestrado e doutorado profissionais

A formação continuada pode ser feita por meio de cursos, treinamentos, workshops, seminários, grupos de estudo, entre outras atividades que visem aperfeiçoar o desempenho do professor em sala de aula. Com isso, é possível melhorar a qualidade da ensino oferecida na sala de aula.

A metodologia da educação continuada é a busca constante por conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da carreira, indo além do ensino elementar. É um compromisso com a aprendizagem contínua que ajuda os profissionais a se manterem atualizados e relevantes em um ambiente de trabalho dinâmico.

Na concepção de que as pessoas são seres em transformação e estarão sempre inacabadas face às suas experiências de vida, às aprendizagens apreendidas diariamente e ao seu desenvolvimento cognitivo e pessoal, podemos afirmar que as concepções metodológicas para a desenvoltura do processo de ensino e aprendizagem serão sempre objeto de observações, pesquisas e análises, com a finalidade de alcançar as modificações necessárias, visando atender às demandas dos diferentes contextos sociais ao longo dos anos, num movimento cíclico e progressista de ações e abordagens.

Com base em minha experiência enquanto profissional na área de ensino, me atrevo a afirmar que dentro de uma sala de aula cada estudante é um objeto de pesquisa para o docente e os resultados dessas pesquisas devem direcionar a metodologia específica a ser adotada, portanto, para cada discente, uma abordagem de ensino diferenciada, respeitando seu perfil enquanto aprendiz.

Algumas formas de incentivar o professor a buscar sua formação continuada: organização de grupos de estudos; reunir os professores em pequenos grupos, por grupamento de trabalho; trocas de experiências. A organização de grupos de estudos para que o corpo docente possa discutir ideias, trocar dicas, compartilhar experiências e construir novos conhecimentos é muito importante.

O processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar aos docentes e estudantes as condições necessárias para maior participação nos espaços políticos e sociais, como cidadãos atuantes e comprometidos com os momentos decisivos para as transformações sociais.

O planejamento e replanejamento das ações desenvolvidas no cotidiano do espaço escolar devem ter como principal objetivo desenvolver, junto aos estudantes, além da escolarização pretendida em cada grupamento de ensino, as condições necessárias para que eles realizem a análise crítica dos fatos cotidianos, permeada de valoração real do que lhes é apresentado, possibilitando que cada discente possa diferenciar, dentre as informações recebidas, as propostas que agregarão amplitude ao seu processo de aprendizagem daquelas que não lhe trarão nenhuma forma de desenvolvimento, através do discernimento e do senso crítico.

Em contrapartida, o estudante também deve internalizar que a aprendizagem acontece desde o seu nascimento até o seu último momento de existência, buscando a cada dia acrescentar novos aprendizados aos já adquiridos, com a finalidade de alcançar seu crescimento pessoal e, no futuro, ascensão profissional, buscando sempre evoluir em conhecimentos, reflexões e ações diárias.

O próximo capítulo trará a Metodologia de Pesquisa utilizada na presente dissertação, os teóricos que a defendem e a estrutura que a compõe.

V METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem deste trabalho é de cunho participativo, sendo utilizada como estratégia de pesquisa a sistematização de ensino e aprendizagem realizada em uma unidade escolar da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A presente pesquisa descreve fatos empíricos, em busca da aquisição de conhecimentos e da compreensão das questões estudadas a partir de uma abordagem qualitativa.

5.1 Pesquisa Qualitativa

A contextualização se deu através da utilização da análise qualitativa interpretativa por ser uma metodologia utilizada em uma pesquisa-ação integrada e sistêmica por um educador em um projeto de ensino e o Projeto de Extensão Anima-mito tem uma atuação similar a uma pesquisa-ação (Morin, 2004). Nesse sentido, a análise interpretativa está pautada na interpretação dos significados que o educador atribui às suas ações pedagógicas, frente a um contexto socialmente construído, através de observação participante, no sentido em que o pesquisador está imerso no objeto de estudo que é o foco da pesquisa.

A pesquisa qualitativa interpretativa sob o viés interpretativista ou construtivista, a pesquisa reconhece que a realidade é socialmente construída, em suas múltiplas versões ou interpretações, em uma interação entre indivíduos em si e por meio de preceitos históricos e culturais. (MERRIAM, 2009; CRESWELL, 2010)

A pesquisa qualitativa interpretativa pode ser pensada como uma metodologia que aponta a direção dos procedimentos aos pesquisadores, com a finalidade de conduzir a elaboração das questões de pesquisa, voltadas para aspectos práticos do cotidiano do processo de conhecimento. O pesquisador investiga as soluções para os questionamentos formulados na pesquisa.

O foco da análise e da interpretação em uma pesquisa qualitativa interpretativa está voltado para os aspectos da realidade, através da compreensão e da explicação da dinâmica das relações sociais. O que pressupõe afirmar que é voltada à identificação e análise de dados que não podem ser estatisticamente mensurados.

Ao analisar e interpretar os dados de uma pesquisa qualitativa interpretativa, o pesquisador deve refletir sobre as categorias de análise que pretende investigar. É importante criar as categorias para realizar as análises, fazer associações com fontes diversificadas, cruzar informações, explorar variados métodos para a análise, buscar soluções.

A análise interpretativa é o alicerce do processo de análise de dados, a partir da apresentação objetiva das ações e decisões contrapostas com as hipóteses (teoria) e as percepções subjetivas dos atores, presente nos depoimentos. Como o processo integralmente se traduz como pedagógico, as conclusões partem de uma reflexão crítica de todo o processo.

Por fim, temos que elaborar o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita.

O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma.

Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica.

Minayo (1994, 2000) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada. (MINAYO, 2010)

Os procedimentos metodológicos escolhidos para a aplicação das entrevistas tiveram como base de reflexão algumas características contidas na pesquisa qualitativa, seus desdobramentos e instrumentos da coleta de dados. De acordo com Siqueira et al. (2008), a pesquisa faz parte do processo educativo e o pesquisador só tem oportunidade de fazê-la à medida que compreende e domina uma série de técnicas e de conhecimentos.

Eco (2008) aponta que o estudo precisa falar do objeto, algo que ainda não foi dito ou rever sobre uma ótica diferente do que já tenha sido falado. Além de ser útil aos demais, o estudo deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas, e fornecer elementos para que se tenha uma continuidade pública.

Ao longo dos seus estudos, o pesquisador vai adquirindo seu aprimoramento acadêmico enquanto concretiza suas aprendizagens através das pesquisas bibliográficas, da realização das investi-

gações, do acompanhamento das atividades desenvolvidas e dos registros realizados em seus trabalhos acadêmicos. Esse conjunto de sistematização de aprendizagens são caracterizadas da concepção da Educação Continuada ao longo da vida.

5.2 Sistematização das Experiências

Por se tratar de resgatar uma experiência de extensão, será utilizada a metodologia desenvolvida pelo escritor Oscar Jara Holliday, 2012, no texto “A Sistematização de Experiências, Prática e Teoria para Outros Mundos Possíveis.”

Inicialmente, o escritor discorre sobre os encontros e desencontros das propostas de sistematização voltadas às diferenças de concepção, de objetivos previstos, de objetos que se propõe sistematizar e de experiências práticas de quem elabora as propostas (HOLLIDAY, 2012).

Tendo como objeto de pesquisa a área de educação, é fácil identificar a diversidade de métodos ou metodologias utilizadas pelos docentes em sua prática cotidiana. Tal percepção não consiste na configuração de certo ou errado, mas na visão de mundo desse profissional e como analisa a matriz curricular por ele trabalhada, tendo como base suas experiências de vida e suas concepções sociais e políticas. Da mesma forma, a apresentação da proposta para o discente varia de acordo com o objetivo final a ser alcançado. É preciso respeitar as individualidades de cada profissional e a sua forma de conduzir o fazer pedagógico.

No decorrer do registro, encontramos a definição de sistematização como sendo a interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2012).

Esta análise remete à reflexão de que a mesma experiência, vivida por um grupo de pessoas, resulta em que cada indivíduo entenderá e reagirá de uma forma diferente. Em uma sala de aula em que o professor leciona para trinta ou mais estudantes, a metodologia utilizada pode ser a mesma, mas haverá diferenciação na forma de absorção das aprendizagens entre os discentes da turma.

Na sequência, encontramos que toda sistematização contém dois componentes básicos: o processo e o produto, sendo que esses dois elementos estão intimamente ligados, sendo importante diferenciá-los, principalmente na hora de definir a utilidade que se espera obter deles.

Ao realizar a análise acerca da diferença entre processo e produto, acredito que o processo pode ser entendido como o caminho a ser percorrido para chegar ao produto. O produto seria o

resultado obtido após a finalização de determinado processo de aprendizagem. Na área da educação, após percorrer todas as etapas do processo traçadas pelo professor para a sistematização da aprendizagem, alguns estudantes superam as expectativas, outros ficam no limite esperado e alguns outros não alcançam os objetivos traçados pelo discente não apresentando o produto aguardado.

Em contrapartida, também podemos verificar discentes que atravessam o processo sob uma perspectiva considerada conturbada, mas que apresentam um desempenho final surpreendente. Essa constatação leva à reflexão e ao levantamento de hipóteses de que o processo pode ser satisfatório e o produto atingir os objetivos esperados ou ser conflituoso e o produto também não corresponder ao esperado. O cérebro humano é uma caixinha de surpresas, muitas vezes indefinível, até ocorrer a avaliação da aprendizagem ao final de cada percurso.

Ao discorrer sobre as confluências e as diferenças entre sistematização, pesquisa e avaliação, observamos como acontece com a avaliação, a pesquisa e a sistematização devem retroalimentar-se mutuamente, cada uma contribuindo com o que lhe é e próprio. A pesquisa e a avaliação possuem, cada qual, um caráter particular de retratar o conhecimento da realidade, sendo que cada qual possui sua particularidade (HOLLIDAY, 2012).

Na sequência, o autor apresenta o movimento cíclico inserido na pesquisa, na avaliação, na sistematização e na apreensão de dados. A avaliação consiste em um diagnóstico do entendimento ou da eficácia da proposta apresentada pelo discente, sendo os resultados encontrados uma fonte de dados a serem utilizados no replanejamento das futuras ações.

No decorrer do processo, a pesquisa pode sofrer alteração nas variantes, sendo necessária a revisão dos pontos a serem pesquisados. O produto vai apresentar as variantes traçadas ao longo do processo de sistematização, no decorrer do período pesquisado, de acordo com o foco da pesquisa, das concepções do relator e de outros aspectos que envolvem o contexto de análise e registro. Cabe ressaltar que cada ação complementa a outra.

Ao abordar o problema de fundo, na relação dialética entre prática e teoria, o autor registra que “a Concepção Metodológica Dialética entende a realidade histórico-social como uma totalidade: um todo integrado, em que as partes (o econômico: social, político, cultural; o individual: local, nacional, internacional; o objetivo, o subjetivo etc) não podem ser entendidos isoladamente, senão em sua relação com o conjunto. É uma totalidade que não é vista como soma aritmética das partes e sim como a articulação interna de todas as suas múltiplas relações.” (HOLLIDAY, 2012).

Nesse ponto, percebemos a interrelação das partes que compõem o todo e da importância de analisarmos cada uma das partes para chegarmos o mais próximo possível do entendimento da

integralidade do objeto pesquisado. Cabe ressaltar o destaque dado pelo autor de não se constituir em uma soma aritmética, porém, ser o resultado de uma interação que envolve cada uma das partes em maior ou menor proporção, dependendo do foco a ser pesquisado.

Ao abordar as condições para a sistematizar, o educador dividiu seu registro em dois pontos. No que tange ao aspecto pessoal, encontramos que fomos formados em um esquema educativo no qual a vida e o estudo são vistos como duas coisas separadas, sendo que os pesquisadores não suscitam nem o costume e nem a persuasão do apego de analisar a sua própria prática.

O autor questiona a formação que não valoriza a futura aplicabilidade das aprendizagens no cotidiano diário e expõe que no aspecto institucional uma instituição e uma equipe podem viver um processo histórico muito extenso e interessante, mas isso não significa que se conseguiu acumular a experiência, sendo necessário tomar decisões que possam construir um acúmulo histórico, explicitando-o ao longo do caminho, para que não se percam seus ensinamentos. Esse apontamento remete à importância dos registros diários, das atividades colaborativas e das oficinas envolvendo demais componentes que possam dar continuidade ao processo.

Ainda o autor apresenta uma proposta de sistematização em cinco tempos, apontando um procedimento em ordem justificada, que não precisa seguir um fluxo linear, dependendo dos fatores que incidem naquela experiência a ser retratada (HOLLIDAY, 2012).

Neste momento, lembramos do passo a passo do planejamento, que é dividido em etapas com a finalidade de esmiuçar detalhadamente a proposta de ação, podendo ser a ordem das ações invertida no decorrer do processo, pois a organização, quando é inicialmente bem definida, facilita o processo e o registro das ações. Em determinado momento da escrita o autor lista cinco etapas prováveis da sistematização que poderão auxiliar no processo, registrando que:

“A proposta de método, coerente com esta conceitualização, considera cinco tempos que todo processo de sistematização deveria ter: A) O ponto de partida. B) As perguntas iniciais. C) Recuperação do processo vivido. D) A reflexão de fundo. E) Os pontos de chegada.” (HOLLIDAY, 2012).

O estudioso apresenta algumas sugestões para a realização da sistematização de uma pesquisa, listadas da seguinte forma: 1. Três exemplos de sistematização: um centro de educação popular que quer renovar sua prática; uma organização de mulheres que quer formar novas dirigentes; uma rede de instituições que quer aprofundar teoricamente; 2. Alguns formulários que considera úteis para a realização dos registros. 3. Um roteiro para auxiliar na elaboração de um projeto de sistematização.

Nesta perspectiva, foi redigido um relato das experiências vivenciadas e das reflexões suscitadas no decorrer da realização das atividades durante a vigência do Projeto de Extensão Anima-mito, UFRJ, na Escola Municipal Dilermando Cruz, Rio de Janeiro, no ano de 2019, realizado por seus integrantes, utilizando a entrevista semiestruturada como método de pesquisa qualitativa para entrar em contato com a vivência de atores que participaram do Projeto de Extensão Anima-mito

As ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão (UFRJ) aconteceram na modalidade presencial. Os docentes e discentes envolvidos nas oficinas do Projeto de Extensão Anima-mito estiveram na Escola Municipal Dilermando Cruz no decorrer do ano de 2019 durante os dois semestres letivos. Ao longo das atividades desenvolvidas, os registros feitos através de fotografias e filmagens foram instrumentos de coletas de dados para estudos e análises.

Todas as atividades desenvolvidas foram cuidadosamente registradas e analisadas pelos atores envolvidos no Projeto de Extensão Anima-mito em Diários de Campo e as atividades desenvolvidas nos encontros foram descritas em relatórios elaborados pelos docentes e discentes da UFRJ, garantindo que no decorrer de todo o processo de sistematização, as aprendizagens fossem permeadas na observação empírica coletiva.

Objetivando a terminalidade documental do processo de escrita das ações realizadas nesse período, que foi interrompido pela COVID-19, foi elaborado um roteiro contendo perguntas semiestruturadas com a finalidade de entrevistar diferentes atores envolvidos nas atividades realizadas. As respostas obtidas foram objeto de investigação e análises dos resultados alcançados por cada participante desse conjunto de ações, em caráter individual, buscando perceber quais foram os impactos desencadeados pelo Projeto de Extensão Anima-mito em cada entrevistado e os desdobramentos atingidos em suas vidas: pessoal, acadêmica e profissional.

As entrevistas foram realizadas através de um questionário de entrevista semiestruturada, que foram elaboradas com a finalidade de obter material capaz de se tornar objeto de estudo no sentido de procurar entender os processos e perceber a assertividade nas ações desenvolvidas. Foram ouvidos seis integrantes da equipe que participou ativamente do Projeto de Extensão Anima-mito para acompanhar o desenvolvimento no cotidiano da unidade escolar e os resultados obtidos, através de um roteiro de perguntas pré-definidas.

5.3 Localizando a pesquisa

O presente estudo foi realizado com a participação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; professores da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro – SME lotados na Escola Municipal Dilermando Cruz; graduando do curso de grego da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; estudantes matriculados em turma do nono ano, na Escola Municipal Dilermando Cruz.

O projeto de extensão Anima-Mito se deu no decorrer do ano de 2019, com a presença dos professores e graduando da UFRJ duas vezes por semana no espaço educativo Escola Municipal Dilermando Cruz, através de atividades presenciais, com a interação de alguns professores regentes da turma 1903.

Cabe registrar que a Escola Municipal Dilermando Cruz fica localizada em Bonsucesso, zona norte do município do Rio de Janeiro, atende estudantes matriculados na rede municipal, do sexto ao nono ano de escolarização, com aproximadamente 1500 estudantes matriculados, tendo oitenta por cento de suas matrículas constituídas por estudantes moradores no Complexo da Maré e vinte por cento de suas matrículas constituídas por estudantes moradores no entorno da unidade escolar.

5.4 Caracterizando os participantes

A pesquisa foi pautada no resultado das entrevistas realizadas com alguns atores envolvidos nas atividades realizadas pelo Projeto de Extensão Anima-mito, sendo elencados: 01 coordenador do Projeto Grupo de Educação Multimídia – GEM (UFRJ); 02 coordenadores do projeto Anima-mito (UFRJ); 02 professores da unidade escolar (SME) e 02 estudantes da graduação em Letras (UFRJ). Os resultados das entrevistas foram transcritos, tabulados e os dados obtidos foram utilizados como objeto de análise para a avaliação da eficácia dessa ação no processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo educativo.

Os componentes da pesquisa serão identificados com denominações neutras: entrevistado A; entrevistado B; entrevistado C; entrevistado D; entrevistado E; entrevistado F. Vale ressaltar que todos os entrevistados eram integrantes dos grupos que participaram do processo de planejamento, da sistematização das aprendizagens, da elaboração das atividades propostas e da concretização das ações realizadas pelo Projeto Anima-mito, sendo, portanto, atores ativos em todas as atividades desenvolvidas na Escola Municipal Dilermando Cruz, no decorrer do ano de 2019. Cabe também

registrara que os participantes da pesquisa possuem vínculo empregatício ou escolar com a UFRJ ou com a SME.

5.5 A lista dos entrevistados

Entrevistado 01: professor e coordenador no Projeto Anima-mito;

Entrevistado 02: professor e coordenador no Projeto Anima-mito;

Entrevistado 03: professor na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;

Entrevistado 04: professor na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;

Entrevistado 05: graduanda no curso de grego, Departamento de Letras Clássicas, UFRJ;

Entrevistado 06: graduanda no curso de grego, Departamento de Letras Clássicas, UFRJ.

5.6 A coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada através de entrevistas, com o objetivo de sistematizar os conhecimentos apreendidos considerando as perspectivas dos atores que as conduziram ao longo da realização das ações desenvolvidas na Escola Municipal Dilermando Cruz, tendo como abordagem sistêmica no tratamento dos dados a utilização da análise interpretativa (Morin, 2024), consolidando dados da observação participante dentro dos resultados, a partir do desdobramento de cada ação, nas reflexões e dados das entrevistas semiestruturadas.

5.7 As entrevistas semiestruturadas

O principal escopo das pesquisas realizadas foi compreender melhor o contexto de sistematização das aprendizagens, desenvolvidas no decorrer de período de vigência do Projeto. Dessa forma, foi elaborado um roteiro com entrevistas semiestruturadas, visando reconhecer e incluir os pontos de vista dos atores que participaram ativamente desse processo educativo.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito, sendo realizada a classificação das informações através da análise interpretativa. Observando-se o caráter de confidencialidade dos dados obtidos, os atores envolvidos serão apresentados por letras, visando evitar sua exposição. A seguir serão apresentados: lista dos atores entrevistados, roteiro de entrevista semiestruturada, classificação dos dados

5.8 O Roteiro de Entrevista

O Roteiro de Entrevista foi organizado com base nos estudos qualitativos dos dados obtidos, com maior detalhamento e classificação sobre a metodologia utilizada. Entre os meses de março e junho do ano de 2024, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, com a participação de seis entrevistados, para comparar as diferentes percepções dos atores envolvidos nas atividades desenvolvidas no decorrer da atuação do Projeto de Extensão Anima-mito na Escola Municipal Dilermando Cruz, com o propósito de comparar e analisar as diferentes perspectivas apresentadas.

5.9 As perguntas utilizadas nas entrevistas

História do programa:

1. Fale um pouco sobre você e como está chegando à entrevista.
2. Como você chegou ao GEM?
3. Para qual objetivo o GEM foi implementado?
4. Qual é o público-alvo a ser alcançado?
5. O que o GEM espera das suas ações?

História do projeto:

6. Como o Projeto ANIMA-MITO foi concebido no GEM?
7. No que consiste o Projeto ANIMA-MITO?
8. Qual o objetivo do Projeto? O que ele se propõe a fazer?
9. Quando o Projeto foi implementado?
10. Qual o seu significado social?
11. Qual a estrutura da atuação do projeto?

Metodologia do projeto:

12. Como foi a prática do Projeto no dia a dia?
13. Quais foram os desafios na sua implementação?
14. Quais foram os aprendizados?
15. Como acontecia a interação teoria e prática em sala de aula?

Interação com os diferentes atores:

16. Como era a relação com a escola?
17. Como foi a aproximação com a escola?
18. Quantas pessoas foram envolvidas na escola e na universidade?
19. Como os coordenadores foram envolvidos nesse Projeto?
20. Como os graduandos da universidade foram envolvidos?
21. Como os professores da escola foram envolvidos?
22. Como os estudantes da escola foram envolvidos?
23. Como era a relação entre esses atores envolvidos?

Resultados:

24. Quais os impactos positivos para a sociedade?
25. Quais os impactos observados na escola?
26. Quais os impactos observados nos estudantes e professores?
27. Quais foram as principais conquistas obtidas pelo Projeto?

Desdobramentos:

28. Por que o Projeto não teve continuidade?
29. Quais as perspectivas futuras para o Projeto?
30. Quais as possibilidades de reaplicar em outras escolas?
31. O que poderia ser feito de diferente?
32. Existem necessidades de ordem financeira a continuidade do Projeto?
33. De que maneira seria possível que esta ação fosse ampliada no âmbito externo à UFRJ, eventualmente, até como uma Política Pública a ser implementada?

Finalização:

34. Qual foi o seu papel no projeto?
35. Como foi estar nessa posição e quais foram seus aprendizados?
36. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante?
37. Me diz como você está saindo dessa entrevista...

5.10 Apresentação, classificação e análises dos dados coletados

Neste momento, serão apresentados, classificados e analisados os dados obtidos nas entrevistas, após sua classificação, organização e tabulação. As análises foram feitas visando atender aos objetivos dos estudos pretendidos nesta pesquisa, para compreender o desenvolvimento do projeto de extensão Anima-Mito e suas contribuições no campo do ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

Os dados coletados durante as entrevistas semiestruturadas, efetivadas junto aos coordenadores/professores do Projeto Anima-mito/UFRJ e graduandos do Curso de Letras Clássicas/UFRJ foram acrescidos dos dados coletados nas entrevistas com os professores lotados na Escola Municipal Dilermando Cruz/SMERJ.

Considerando que o objeto desta pesquisa permeia a formação inicial e continuada de estudantes e professores, trazendo a inquietação acerca da reflexão dos caminhos mais assertivos para conduzir o ensino e a aprendizagem, foram escolhidas algumas classificações que pudessem nortear as análises dos dados coletados, com a finalidade de fulgurar novas pesquisas sobre a relevância dos Projetos de Extensão, possibilidades e eficácia pedagógica.

Assim, a partir da revisão bibliográfica, dos relatórios elaborados pelos atores envolvidos no projeto e dos dados obtidos nas entrevistas, apresento a seguir um breve histórico do Projeto de Extensão Anima-mito, acrescido das classificações a partir dos resultados obtidos nas entrevistas e sua correlação com esses dados.

O capítulo a seguir exibe a contextualização e a síntese do desenvolvimento do Projeto de Extensão Anima-mito na Escola Municipal Dilermando Cruz, que se constitui como elemento alvo e objeto de pesquisa desta dissertação, apresentando: o Grupo de Educação Multimídia (GEM); o Projeto de Extensão Anima-mito; o planejamento e o objetivo traçados pelos coordenadores do Projeto Anima-mito; o objetivo traçado para o Projeto ser desenvolvido na Escola Municipal Dilermando Cruz; a metodologia utilizada no Projeto de Extensão Anima-mito; a trajetória do Projeto de Extensão Anima-mito; a finalização das oficinas do Projeto de Extensão Anima-mito.

VI CONTEXTUALIZANDO O PROJETO DE EXTENSÃO ANIMA-MITO

6.1 A Escola Municipal Dilermando Cruz

Inicialmente apresento a Escola Municipal Dilermando Cruz onde foi realizado o projeto de extensão Anima-mito.



Foto: Pátio Interno da Escola Municipal Dilermando Cruz (Autora).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) é o órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público. Sendo uma das maiores redes municipais de ensino do Brasil, no ano de 2024 possuía 1058 escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, 245 creches, 37.000 professores e 750.000 alunos. (fonte www.rio.rj.gov.br)

Neste contexto, a Escola Municipal Dilermando Cruz se constitui como uma das Unidades

Escolares da SME, localizada no bairro de Bonsucesso, na cidade do Rio de Janeiro, atendendo anualmente uma média de 1.400 estudantes, entre os 6º e 9º anos de escolaridade, sendo aproximadamente 80% oriundos do Complexo da Maré e 20% do entorno da escola

Como eu cheguei nesse espaço escolar? No ano de 2015, estava atuando como diretora adjunta em uma Unidade Escolar inserida no Complexo da Maré e fui convidada pelo responsável da 4ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) para ser Diretora Adjunta nessa Unidade Escolar, que necessitava de um olhar mais atento em relação à aquisição de aprendizagens. A partir do ano de 2017, em virtude da aposentadoria da Diretora Geral, assumi o cargo de Diretora Geral na Unidade Escolar.

No início do ano de 2019, fui procurada pelos professores da UFRJ e coordenadores do Projeto Anima-mito com a finalidade de pedir espaço de atuação na escola e para propor a realização das oficinas do Projeto na escola, com a participação de professores e estudantes. Conversamos bastante, a equipe de docentes da UFRJ me apresentou o Projeto e me sugeriu a realização com uma turma de nono ano.

Segundo seus coordenadores, o Projeto de Extensão Anima-mito visa a realização de oficinas para elaboração de materiais audiovisuais a partir da releitura de mitos clássicos, valorizando mais o processo do que o produto. O Projeto foi concebido para aplicação presencial, em escolas públicas, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na semana seguinte, fiz uma reunião com o corpo docente para dar ciência da proposta e apresentar as bases do Projeto. Os docentes da escola apontaram a turma 1903 para começar esse Projeto Piloto na Unidade Escolar. Solicitei a parceria interna e obtive resposta positiva dos professores de Língua Portuguesa, Ciências, História e Educação Física.

O primeiro encontro ocorreu na sala de informática da escola, com os professores da escola que iriam trabalhar no Projeto, em seus horários de aula, e a equipe da UFRJ para explicar um pouco acerca da dinâmica do Projeto. Foi realizada uma oficina prévia e introdutória de animação com o objetivo de inserir toda a equipe no contexto da proposta de trabalho.

As demais oficinas aconteceram na escola, no decorrer do ano de 2019, em sala de aula da turma e em outros espaços da escola: auditório, quadra de esportes, pátio interno, sempre com a participação de docentes e discentes da turma assinalada, em caráter presencial, no turno da tarde, nos horários das aulas dos professores participantes, realizando as atividades programadas, trazidas pela Equipe do Projeto Anima-mito e analisada previamente pelos docentes da escola.

A realização das oficinas na escola foi muito intensa: pesquisa de fontes que contavam o mito da criação da cidade de Atenas, sendo necessário fazer uma adaptação do texto; foi necessária

uma preparação prévia do vocabulário do texto, em forma de glossário; uma discussão prévia para adequar a tradução de alguns termos do grego para o português, buscando maior precisão vocabular.

Os textos apresentados aos estudantes do nono ano foram um resumo adaptado, do autor latino Ovídio, presente em *Metamorfoses*, na versão da Biblioteca do Pseudo Apolodoro e a *Cidade de Deus* de Santo Agostinho.

No início das oficinas, foi apresentada a proposta do Projeto Anima-mito para a turma 1903 e realizada uma introdução sobre a técnica da animação. No decorrer das oficinas, foi apresentada a narração do mito e distribuídas as versões impressas em grego e português. Em seguida, deu-se início à utilização da mesa de animação, permitindo maior interação do público-alvo.

Caminhando para o final do ano letivo, o vídeo estava quase finalizado, com a inclusão do áudio e dublagem, feita por participantes da oficina. No mês de agosto/2019, fomos convidados para ir à UFRJ, campus Fundão, para participarmos na 38ª Semana de Estudos Clássicos – SEC. A universidade nos disponibilizou um ônibus e eu pude ir com duas professoras e a turma 1903 apresentação a animação que estava sendo desenvolvida nas oficinas realizadas na escola. Conhecemos o prédio da faculdade, o Departamento de Letras Clássicas, o laboratório do GEM e a Biblioteca da Faculdade de Letras. Eu os acompanhei durante a visitação à biblioteca.

6.2 O Grupo de Educação Multimídia (GEM)

O Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ), atua na integração da extensão, ensino e pesquisa, por meio de laboratórios de extensão, em contato direto com a sociedade. Nesse contexto, o Grupo de Educação Multimídia – GEM se constitui em um dos laboratórios do NIDES.

O Grupo de Educação Multimídia (GEM) caracteriza-se pela formulação e execução de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à formação crítica em linguagem, cultura e multimídia, tendo como perspectiva a politecnia, metodologia de ensino que estimula a educação e formação crítica pelo trabalho, através de projetos interdisciplinares. O GEM realiza parcerias diversificadas com instituições de ensino, nas quais é possível estabelecer indissociabilidade entre teoria e prática, articulação e ensino, pesquisa e extensão universitária.

Através da utilização de diferentes mídias, para constituir a base para o desenvolvimento dos projetos, o GEM possui como objetivo central o estudo dos meios e das referências estéticas e teóricas para o exercício de ensino-aprendizagem crítica a partir de produções integrais e coletivas sobre as

quais seja possível avaliar os processos e os produtos resultados, que devem sempre responder a demandas sociais públicas. (ANIMAMITO, PROFAEX, 2022)

O GEM foi implementado visando contribuir com a metodologia pedagógica, utilizando a expertise técnica de animação e apresentando os procedimentos da participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem, através da educação pelo trabalho e do emprego da tradução intersemiótica. Ao responderem às entrevistas, os respondentes apontaram sobre o GEM:

“Conheci o GEM pela parceria estabelecida entre a Escola Municipal Dilermando Cruz e quando o Departamento de Letras da UFRJ chegou com a proposta de trabalhar a Literatura Clássica com os alunos das escolas públicas. As oficinas aconteceram no ano de 2019.” (respondente A)

“O GEM era um espaço de interdisciplinaridade, tendo a literatura vista a partir da arte, da tradução intersemiótica para construir em conjunto de técnicas educacionais.” (respondente B)

“Conheci o grupo do GEM na Escola Municipal Dilermando Cruz, quando o Departamento de Letras da UFRJ chegou com a proposta de trabalhar a Literatura Clássica com os alunos das escolas públicas. A diretora da escola fez o convite para o grupo de professores fazerem parte do Projeto e eu aceitei.” (respondente C)

“Enquanto laboratório de extensão do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES), o GEM visa criar e desenvolver, mediante metodologias participativas e interdisciplinares, uma identidade visual e linguística dos grupos de trabalho.” (respondente D)

6.3 O Projeto de Extensão Anima-mito

No decorrer dos mais de trinta e seis anos de docência, atuando como professora regente, coordenadora pedagógica e diretora escolar nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, e sempre buscando realizar leituras que trouxessem respostas acerca de diversificadas estruturas administrativas e pedagógicas, com aplicabilidade no funcionamento das unidades escolares, visando

aprimorar a minha atuação enquanto profissional na área educativa e parte integrante de um processo denominado ensino e aprendizagem, que precisava de estratégias conscientes de atuação visando garantir a solidificação dos objetivos de aprendizagens eficazes, traçados para os estudantes matriculados na rede pública de ensino, sob a minha responsabilidade.

O modo de pensar, sentir e agir desses estudantes exigia profundas reflexões na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no cotidiano social a partir de novas configurações na escolarização institucional e em suas práticas diárias. E a pergunta persistia: Qual modelo deveria ser aplicado nas unidades escolares visando contemplar as expectativas e as exigências sociais desses educandos?

Na percepção de que a elaboração de um bom planejamento pressupõe a escolha de intervenções pedagógicas e administrativas que possibilitem a aquisição de leitura, escrita e interpretação coerente dos textos apresentados ou redigidos pelos estudantes, que culmina na aprendizagem significativa, me deparava com alguns outros questionamentos: Quais propostas metodológicas de ensino facilitariam a aprendizagem de leitura, escrita e entendimento dos estudantes matriculados na rede pública municipal do Rio de Janeiro? Como deveriam acontecer as intervenções pedagógicas nesse cotidiano escolar? Como deveria ser a participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Quais seriam os impactos na aprendizagem através da gestão democrática e mais humanizada? Quais ações administrativas resultariam em melhor qualidade de vida para toda a comunidade escolar? Quais os impactos sociais, econômicos e políticos que a mudança de percepção identitária desses estudantes letrados provocaria em seu entorno social?

As respostas foram surgindo a partir dos meus estudos, leituras e reflexões diárias, me fazendo perceber que praticar uma Gestão Democrática, sob a luz da Tecnologia Social e inserida na elaboração do documento denominado Projeto Político Pedagógico - PPP, que retrata a identidade, realidade e reais necessidades da comunidade escolar, através da utilização de ações coletivas e colaborativas, que tornassem o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, atrativo, humanizado e democrático no espaço escolar sob minha responsabilidade.

Acreditava que ao buscar uma prática coletiva e democrática, privilegiando os conceitos de participação, descentralização e transparência, minha gestão escolar iria oportunizar o direcionamento de decisões administrativas e pedagógicas para os motivos que realmente poderiam ser relevantes para o contexto da unidade escolar, não reproduzir ações sem sentido e sem a eficácia necessária à solidificação das aprendizagens pretendidas para os estudantes matriculados na unidade escolar sob a minha responsabilidade.

No ano de 2019, ocorreu em alguns docentes do Departamento de Letras da UFRJ a ideia de

levar os estudos das obras clássicas da literatura grega para os estudantes matriculados no Ensino Fundamental das redes públicas de ensino do município do Rio de Janeiro, empregando um formato que provocasse a motivação e a produção de conhecimentos dessas obras para esse coletivo de estudantes que nem sempre tem a possibilidade de ter contato com os textos clássicos, fazendo a leitura e a reflexão, e mais ainda, transferindo as aprendizagens produzidas para a contemporaneidade, de forma a resolver as questões cotidianas através das experiências da ancestralidade.

No decorrer das entrevistas, os respondentes afirmaram sobre o Projeto Anima-mito:

“No ano de 2019, eu estava na graduação em português-francês e português-grego, no curso de Letras Clássicas, na UFRJ, e me inscrevi para participar do Projeto. Hoje estou no mestrado em linguística. Sou professora de francês e revisora de texto. Estou chegando a essa entrevista curiosa, para saber o que as questões vão me fazer acessar em minha memória lógica e afetiva.”
(respondente A)

“É um Projeto de Extensão que realiza a releitura de mitos clássicos, propondo a educação pelo trabalho, a partir de metodologias participativas de ensino e aprendizagem, com tradução intersemiótica, em parceria com as escolas públicas, através de oficinas.” (respondente B)

“Sou docente no Departamento de Letras da UFRJ e surgiu o convite para os professores participarem de oficinas nas escolas públicas com a proposta de trabalhar a Literatura Clássica com os alunos. E teve inscrição para os graduandos. Muitos professores e graduandos se inscreveram, mas não participaram. No final, ficamos dois professores e um grupo de graduandos. Foram feitas reuniões com o grupo, anteriores à ida pra escola e uma formação inicial com os inscritos. A formação dessa equipe começou na UFRJ, no segundo semestre do ano de 2018. Na Escola Municipal Dilermando Cruz, as oficinas aconteceram durante o ano de 2019. Todas as etapas foram discutidas por todos, sem distinção.” (respondente C)

6.4 O planejamento e os objetivos traçados pelos coordenadores do Projeto Anima-mito

Em seu planejamento inicial, o objetivo principal traçado para o Projeto Anima-mito era a realização de leituras e releituras dos mitos clássicos e de outras mitologias em um processo que envolveu adaptação do texto, construção de roteiros, tradução intersemiótica que incluiu estudo dos movimentos e animação dessas narrativas. Cabe registrar que a ação desenvolvida possui quatro focos para análise, a saber: formação continuada envolvendo os professores universitários, formação continuada envolvendo os professores municipais, formação inicial envolvendo os estudantes graduandos e formação inicial envolvendo os estudantes da rede municipal (ANIMAMITO, PROFAEX, 2022).

No período compreendido entre 2015 e 2019 eu atuava como gestora na unidade escolar denominada pela prefeitura como Escola Municipal Dilermando Cruz, localizada em Bonsucesso, no município do Rio de Janeiro, inicialmente como diretora adjunta e a partir do ano de 2017 como diretora geral.

No início do ano de 2019, período de realização de reuniões com todo o coletivo escolar para fazer os planejamentos e delinear as organizações a serem efetivadas no decorrer do ano letivo vigente, e, embora estivesse na gestão escolar, atividade provisória, minha formação e lotação na SME/RJ continuava sendo a de professora.

Sendo assim, continuava desenvolvendo as minhas reflexões e continuavam as minhas inquietações sobre os processos de ensino e aprendizagem, principalmente pela responsabilidade que se delineava naquele momento, em que não estava à frente de uma turma, mas das várias turmas que compunham a totalidade da unidade escolar.

Neste momento, surgiram na unidade escolar os professores do Departamento de Letras Clássicas, do Curso de Grego, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para conversar comigo e solicitar autorização para desenvolver o Projeto de Extensão Anima-mito com os estudantes matriculados nesse espaço escolar. Em nossa conversa inicial, me apresentaram o Projeto de Extensão Anima-mito e me foi solicitada a oportunidade de desenvolver suas atividades com uma das turmas de 9º ano, tendo a participação dos professores da prefeitura lotados na unidade escolar. Na ocasião, foi destacada também a importância da formação inicial que envolvia os estudantes graduandos e os estudantes da prefeitura, como também a formação continuada, voltada aos professores que atuavam na SME/RJ e na UFRJ.

Notei aqui a possibilidade de encontrar respostas às minhas inquietações de uma vida inteira como professora regente em escolas públicas do município do Rio de Janeiro e almejei a ideia de que novas pesquisas, propostas e atividades poderiam ser realizadas no futuro, ampliando os procedimentos e contemplando os demais focos existentes no processo de escolarização de aprendizagens, por considerar a seriedade, amplitude e importância do que me foi apresentado.

Ao final do primeiro encontro, eu sabia que o Projeto de Extensão Universitária Anima-mito era formado por professores e estudantes/graduandos do Departamento de Letras Clássicas, do Curso de Grego, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Esse coletivo pedagógico tinha como principal objetivo realizar Oficinas de Animação nas Escolas Públicas do município do Rio de Janeiro. Ficou combinado que a metodologia seria desenvolvida, em sua fase piloto, com o 9º ano.

Depois deste dia, tivemos outras reuniões e, nesse intervalo de tempo, apresentei a proposta a todos os professores lotados na unidade escolar, tendo a resposta positiva e adesão de quatro deles, das seguintes áreas: Língua Portuguesa e Literatura, Ciências, História e Educação Física. Os professores regentes na Escola Municipal Dilermando Cruz elegeram a turma 1903 para que a metodologia fosse desenvolvida, dando início às reuniões coletivas, planejamentos e atividades.

Considero relevante registrar que os professores do Projeto de Extensão Universitária Anima-mito tiveram o cuidado de se reunirem comigo para conversarmos sobre o planejamento e as perspectivas traçadas pelo coletivo pedagógico da comunidade escolar com o objetivo de idealizar a oficina de acordo com o Projeto Político Pedagógico traçado para o ano de 2019, que deve seguir as orientações da gerência pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Naquele ano, a SME havia proposto o tema Sustentabilidade como norteador das ações escolares, antes de planejar e projetar as ações que seriam desenvolvidas na oficina, visando contemplar o conteúdo programático vigente na unidade escolar e garantir que as atividades não seriam aleatórias, mas ao contrário, iriam complementar o que havia sido traçado pelo coletivo pedagógico presente na unidade escolar, visando a eficácia na consolidação das habilidades a serem desenvolvidas.

“As atividades desenvolvidas pelo Projeto Anima-mito foram muito ativas e intensas, com muitas horas de dedicação, reuniões, preparação das atividades e dos materiais, pesquisas de textos, feitura de tradução e participação em oficinas e cursos para melhoria de nossas técnicas.” (respondente A)

“O Projeto usa a metodologia Freiriana, com emprego de tecnologias ativas de aprendizagem.” (respondente B)

“Em 2017, a professora Norma Santos, depois de atuar alguns anos como diretora adjunta na Escola Municipal Dilermando Cruz, assumiu a direção geral e, nos anos 2018 e 2019, viabilizou que o GEM, os professores coordenadores do Anima-mito e alguns graduandos extensionistas da graduação do curso de Letras trabalhassem junto aos alunos, com a minha participação enquanto professor regente, à época, das turmas de 9º ano – foco do Projeto.” (respondente C)

Os objetivos específicos traçados pelo Projeto de Extensão Anima-mito, foram: Incentivar o progresso humano através do desenvolvimento e da aplicação de metodologias participativas de trabalho; Desenvolver metodologias de tradução intersemiótica das narrativas míticas; Explorar ainda a reflexão acerca de estruturas e estratégias narrativas de releituras contemporâneas dos clássicos, a partir de cenas modelos do cinema e da literatura que forneçam material para a produção de roteiros; Ensinar as técnicas de animação a serem utilizadas nas oficinas, ou seja, noções de stop motion, quadro-a-quadro, quadros-chave, cutout, interposição de camadas na composição de quadros, recorte e cola, além de reaproveitamento de materiais audiovisuais da cultura de massa; Fazer estudos de voz e encenação, já que a voz, proporciona vida e concretude aos personagens e deve ser explorada como um potente recurso poético; (usar o ‘sussurofone’ que será produzido pelos alunos); Ensinar nas escolas a prática de leitura dramatizada como potenciais exercícios preparatórios para a execução da parte sonora do vídeo; Produzir material de vídeo e de imagem para apresentação nas escolas e instituições parceiras. (ANIMAMITO, PROFAEX, 2022)

6.5 O objetivo traçado para o Projeto ser desenvolvido na Escola Municipal Dilermando Cruz

Para a realização desses objetivos foram realizadas no seu projeto piloto as seguintes atividades que são executadas em pequenos grupos em sala de aula, da seguinte forma: pesquisa literária sobre o ciclo mítico de Hércules: leitura de textos clássicos, adaptados ou não; pesquisas de imagens para estimular visualmente a criação de um roteiro para a animação e para a produção de material didático; criação de um roteiro da animação adaptado pelos próprios alunos, a partir de cenas-modelos,

tanto dos textos clássicos lidos em sala, como de cenas modelo de cinema e/ou tv; produção de desenho analógico e digital (*storyboard*, *conceptart* e produção de elementos de cena); confecção dos personagens com materiais escolhidos pelo grupo e viáveis no ambiente escolar; processo de captura de imagem (câmera) na mesa de animação; estudo de voz e exercício de leitura dramatizada do texto produzido para ser integrado às imagens; montagem e edição do material capturado; trilha musical e edição de som; organização e apresentação dos produtos em evento nas escolas e instituições parceiras. (ANIMAMITO, PROFAEX, 2022)

“O Projeto se estruturava na apresentação de textos da mitologia greco-latina, referências de imagens através de vasos gregos, criação de um perfil do personagem Hércules, contato com o alfabeto grego, com a ciência clássica (por exemplo: a construção de aquedutos) e com as técnicas e a prática da criação de um vídeo de animação em cada uma de suas etapas: estudo do movimento, manipulação dos personagens, roteiro, *storyboard*, dublagem.” (respondente A)

A primeira ação concreta da oficina, em sua fase inicial de laboratório, foi a escolha do ciclo mítico do herói Hércules. A escolha se deu por dois motivos: uma demanda da própria escola, já que material fornecido pelo MEC para as escolas prevê o ensino das mitologias, incluindo a figura de Hércules; e, como segundo motivo, por ser ele um personagem dentre os heróis gregos de maior popularidade desde a Antiguidade, considerado amigo da humanidade e, portanto, possuindo uma vasta representação literária e iconográfica. Assim sendo essa temática exige um trabalho de consulta às fontes tanto literárias quanto iconográficas que estimulem a imaginação dos alunos e a associação com outras mitologias. (ANIMAMITO, PROFAEX, 2022)

“Eu chego feliz nessa entrevista porque vejo a partir dessa investigação de pesquisa que o Projeto já atingiu o seu propósito e percebo que o Projeto rendeu. Se você, como professora, diretora, já foi da SME, acredita que o Projeto é importante e resolveu escrever sobre ele, penso que a gente alcançou o objetivo: transformar a sociedade e o seu fazer através do projeto. Que o Projeto tenha aberto horizontes para essa pesquisa. Pena que não sabemos como estão os alunos.” (respondente A)

“Quando nós, professores, tivemos nossa formação no GEM, aprendi algo muito importante que foi ouvir as necessidades e anseios das pessoas que já estavam no lugar onde iríamos atuar. Não levar tudo pronto, planejado, definido, mas definir e planejar em conjunto.” (respondente B)

Esse é um instrumento importante para a pesquisa de metodologias participativas um resgate das memórias do projeto a partir de registros por meio de foto, vídeo ou áudio para serem avaliadas/ pesquisa literária sobre o ciclo mítico de Hércules: leitura de textos clássicos adaptados, inclusive em quadrinhos; pesquisas de imagens para estimular visualmente a criação de um roteiro para a animação; criação de um roteiro da animação adaptado pelos próprios alunos, tanto dos textos clássicos lidos em sala, como de cenas modelo de cinema e/ou tv; produção de desenho analógico e digital (*storybord*, *conceptart* e produção de elementos de cena); confecção dos personagens com materiais escolhidos pelo grupo e viáveis no ambiente escolar; processo de captura de imagem (câmera) na mesa de animação; estudo de voz e exercício de leitura dramatizada do texto produzido para ser integrado às imagens; montagem e edição do material capturado (no laboratório do GEM); trilha musical e edição de som (no laboratório do GEM); organização e apresentação dos produtos em eventos nas escolas e instituições parceiras; avaliação da ação por parte do público-alvo e da equipe executora (ANIMA-MITO, PROFAEX, 2022).

Nos estudos realizados, identifiquei que desde o ano de 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases 4024, as línguas clássicas - o latim e o grego - deixaram de ser disciplinas no currículo escolar básico brasileiro. Sendo assim, existe a necessidade da prática da licenciatura evidenciaras línguas clássicas nas escolas de Ensino Fundamental. Daí a ideia de se criar um projeto que permitisse aos graduandos dos cursos de Português-Latim e Português-Grego atuarem como professores na rede pública de ensino. Ainda, por ser uma demanda do programa curricular das escolas públicas, já que o material fornecido pelo MEC prevê o ensino das mitologias, incluindo a figura do herói Hércules, para isso foi desenvolvido um cronograma de atividades, junto com a escola, que durou um ano letivo.

6.6 A metodologia utilizada no Projeto de Extensão Anima-mito

Inicialmente, a metodologia de trabalho pensada pela coordenação do Projeto de Extensão Anima-mito para a realização das atividades previa a atuação de, no mínimo, 04 estudantes extensionistas por encontro para atender os 45 estudantes da unidade escolar alocados na turma 1903, pois, considerando-se que cada momento pedagógico previa em média a participação desses 45

estudantes, haveria a necessidade de que eles fossem divididos em pequenos grupos. Os dois coordenadores do Projeto participavam ativamente do desenvolvimento de todas as ações, supervisionando os processos e o registro dessas atividades. (ANIMAMITO, PROFAEX, 2022)

A metodologia do projeto Anima-mito se baseia na politecnia de Saviani, trazendo um vínculo entre a Literatura Clássica e o contexto dos estudantes, sua realidade e seus anseios. Os participantes da escola puderam aprender novos recursos, atualizando as histórias a partir de uma tradução intersemiótica dos mitos gregos, o que trouxe crescimento pessoal para todos.

“É usada a metodologia de construir as ações em conjunto, criar um ambiente para que os alunos possam se apropriar das tecnologias, seguindo a linha de pesquisa do professor Saviani sobre a politecnia, realiza o trabalho com animação, trabalhar de maneira crítica, utiliza técnica específica de animação, mostrar que a Literatura Clássica pode ser inserida no contexto do aluno, que não é elitista, pode ser trabalhada em variados espaços pedagógicos, planejamento compartilhado, entender o trabalho como algo educativo, realizar a divisão em grupos para as atividades fazia com que os alunos pudessem desenvolver suas habilidades e ajudar a produzir, realizar atividades participativas, estabelecer novas variantes e atualizar a história, fazer a tradução intersemiótica dos mitos gregos, promovendo o conhecimento pessoal através dos processos.” (respondente A)

“O objetivo do Anima-mito é duplo: realizar uma releitura dos mitos clássicos e proporcionar aos alunos dos cursos de Grego e Latim da faculdade de Letras da UFRJ a prática da licenciatura.” (respondente B)

“É um projeto de extensão que realiza a releitura de mitos clássicos, propondo a educação pelo trabalho, a partir de metodologias participativas de ensino-aprendizagem e de tradução intersemiótica, em escolas públicas, através de oficinas.” (respondente C)

“Creio que seja fazer uma ponte entre os alunos de escolas públicas e a universidade, para que eles se sintam capazes de serem parte de uma universidade um dia, por perceberem que há uma instituição mais receptiva a eles. A primeira vez que eu entrei em uma universidade foi participando de um festival de dança na UERJ. Acho importante que os alunos, durante a aplicação do projeto de extensão, visitem o prédio da faculdade.” (respondente D)

6.7 A trajetória do Projeto de Extensão Anima-mito

A partir da escrita de um relatório de atividades contendo as datas e as ações realizadas, apresentado por uma das graduandas e extensionistas, em forma de Linha do Tempo, revivendo a memória do projeto e sua trajetória, passo a passo, sob a perspectiva de uma das atoras que esteve ativamente presente em sua concepção e execução. No corpo de seu relatório, a extensionista descreve detalhadamente as ações desenvolvidas na Escola Municipal Dilermando Cruz, registrando que “as oficinas foram desenvolvidas na Escola Municipal Dilermando Cruz, em Bonsucesso, onde o projeto foi aplicado no decorrer dos dois semestres, do ano de 2019. Nossa atuação se deu, presencialmente, no turno da tarde, com os alunos do 9º ano, da turma 1903.” (SILVA, 2021).

Na Linha do Tempo organizada, a graduanda do Departamento de Letras apresenta uma divisão detalhada do Projeto de Extensão Anima- Mito, contemplando o período entre 2018 e 2021, com os locais onde realizaram os cursos, as palestras de formação, aplicadas as oficinas e realizadas as apresentações com comunicações orais. No ano de 2019, a graduanda e extensionista escreve que “foi um ano de muita produtividade, em que divulgamos o projeto, na TV Corredor (uma tela localizada no corredor principal da Faculdade de Letras) e na TV Extensão, projeto que tem a iniciativa de divulgação das ações e atividades de extensão do GEM, montamos uma boa equipe e conseguimos aplicar oficinas e participar de eventos.” (SILVA, 2021).

Na continuação, a extensionista escreveu que “as oficinas foram realizadas na Escola Municipal Dilermando Cruz, com duração de 2 semestres; na 38ª SEC (Semana de Estudos Clássicos), em duas manhãs em 28 e 29 de agosto; no CAP/UERJ, por uma manhã, em 31 de agosto; e, ainda entre 22 e 24 de outubro, na 10ª SIAC e SNCT. Apresentei trabalhos sobre o projeto *Anima-mito* nos seguintes eventos: 10ª SIAC, em 22 de outubro e Seminário GEM, em 19 de dezembro.” (SILVA, 2021).

Sobre o GEM, a graduanda esclarece que uma vez por semana, eram realizadas reuniões de planejamento da equipe. Na escola, as oficinas aconteciam em duas tardes, nos horários das aulas dos

Mito e escreveram um capítulo que já foi aprovado e será publicado em livro por uma universidade de São Paulo.

Nele, além de outros registros, os docentes relataram as experiências vividas nas oficinas realizadas no ano de 2019, que consistiu para os atores envolvidos, professores e estudantes, um marco importante na concepção do ensinar e aprender nas diferentes fases do processo de apreensão do conhecimento.

No espaço em que escreveram o Relato de Experiências, os professores mencionaram que as ações começaram a partir de uma reunião que tiveram com a diretora da escola, onde a gestora aceitou prontamente a proposta da realização de uma animação sobre mitologia clássica com os alunos matriculados em uma turma do 9º ano, com a participação de professores de diferentes disciplinas.

Mencionaram também que na reunião inicial a diretora relatou que recebera orientações do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação para trabalhar como norteador o tema transversal sustentabilidade e que a Equipe Pedagógica da Unidade Escolar escolheu trabalhar com o tópico água.

A partir desse relato, os professores sugeriram à gestora contemplar o texto referente aos Doze Trabalhos de Hércules, e dentre eles o que se refere ao trabalho com os estábulos do rei Áugias. Hércules foi um herói da mitologia grega, filho de Zeus e Alcmena, conhecido por sua grande força.

O mito sobre os estábulos do rei Áugias é o Sexto Trabalho de Hércules e transcorre sobre a proposta de Hércules limpar os estábulos do rei em apenas um dia. Acontece que os estábulos não eram limpos havia muitos anos e estavam cobertos com as fezes dos animais. O rei prometeu a Hércules um décimo de seu gado se ele conseguisse cumprir a tarefa. Hércules então desviou o curso dos rios Alfeu e Peneu, deixando que as águas levassem toda a sujeira.

Em troca, Hércules pediu uma parte dos rebanhos de Áugias como pagamento, mas o rei se recusou a pagar quando Hércules pediu a recompensa. A partir daí, Hércules e o rei Áugias entraram em guerra e Hércules não venceu Áugias pela força, mas por traição. Ele assassinou os filhos de Actor, que eram aliados de Áugias, e matou Eurito, filho do rei. Hércules também saqueou Élis com um exército de argivos, tebanos e árcades.

Os professores registraram que consideraram ser a oportunidade de trabalhar junto aos professores da escola, na configuração interdisciplinar, os pontos referentes à sustentabilidade, acrescentando que “imediatamente, o trabalho de Hércules com os estábulos de Áugias nos pareceu a escolha adequada a ser proposta por tratar de questões como gerenciamento de recursos hídricos, do tratamento de resíduos, da resolução de crises ambientais, além de fornecer possibilidades de

trabalhar com a leitura crítica das fontes antigas.” (MARTINS E BONDARCZUK, 2024).

Segunda a extensionista, com discurso alinhado ao relatado pelos professores, o trabalho de Hércules foi escolhido, pois o tema que estava sendo discutido na escola era a sustentabilidade. Assim, pode-se alinhar o projeto ao tema de trabalho da escola, contribuir com a construção do debate e apresentar, como resultado, um produto concreto: um vídeo de animação. Para introduzir o herói Hércules, além da construção de seu perfil como um personagem de RPG, versões populares como a apresentada por Monteiro Lobato e Maurício de Sousa foram trabalhadas com os alunos. Na versão da turma 1903, no que tange à animação, o herói recebe a ajuda de Poseidon e de um caranguejo gigante, desviando a água do mar, através de um túnel em uma montanha. Hércules é bem-sucedido em sua missão sanitária de higienização dos estábulos. (SILVA, 2021).

Considero importante esclarecer que após a reunião da gestora com os professores da UFRJ foi realizada uma segunda reunião entre a diretora e o diretor adjunto para repassar os pontos conversados na primeira reunião. Em outro momento, foi realizada uma reunião envolvendo a Equipe Gestora e os professores da unidade escolar para apresentar a proposta e convidar os professores para participarem das oficinas. A partir dessa reunião, quatro professores apresentaram desejo de participar: Língua Portuguesa, Ciências, História e Educação Física.

Ainda, segundo a extensionista, nessa oficina prévia e introdutória de animação da equipe do Projeto com os professores da Unidade Escolar, ocorreu o encontro no dia 10 de maio de 2019, na sala de informática da escola, com os professores que iriam participar, replicando em seus tempos e seus horários de aula com a turma, sob a monitoria da equipe do Projeto e a supervisão dos coordenadores do Projeto. Duas semanas após este primeiro encontro, no dia 24 de maio de 2019, na aula de História, teve início a realização das oficinas semanais com os alunos do 9º ano, turma 1903 (SILVA, 2021). Cabe ressaltar que eu participei como diretora da escola nas oficinas de preparação do projeto como relatado em minha apresentação pessoal.

Em seu artigo, os coordenadores do Projeto de Extensão Anima-Mito começam a discorrer sobre o formato como o mito escolhido foi trabalhado em cada disciplina, de forma interdisciplinar, como motivação e transmissão de argumentos teóricos iniciais, que serviriam de suporte para a realização de algumas oficinas e base para a elaboração do produto (material), que seria a concepção de uma animação como resultado e proposta concreta e real das atividades desenvolvidas no decorrer do período. A extensionista Silva (2021) apresentou um relato bastante similar ao relato dos coordenadores do Projeto Anima-mito.

Nas aulas de Português, foram realizadas oficinas de leitura e interpretação das fontes textuais

e imagéticas ligadas ao mito de Héracles e de Áugias, foi desenvolvido um roteiro junto aos alunos, realizada a redação dos diálogos e a captação das vozes para a animação. Foi acrescentado que “as oficinas de leitura tinham como objetivo fazer com que os alunos percebessem características da figura de Hércules presentes em diversas fontes antigas para que assim pudessem iniciar o processo de criação do personagem para a animação.” (MARTINS E BONDARCZUK, 2024).

Nas aulas de Ciências, foram abordadas as tecnologias associadas à água na antiguidade e na modernidade, e no argumento da filosofia pré-socrática. Houve a apresentação de slides, a exibição de um vídeo educativo e foi discutida a frase de Heródoto: “O Egito é uma dádiva do rio”, que teve como objetivo “mostrar aos alunos que a sociedade egípcia não é fruto de uma dádiva divina ou de um determinismo geográfico, mas sim do trabalho realizado junto ao rio.” (MARTINS E BONDARCZUK, 2024)

Nas aulas de História, foi realizado um debate sobre o espectro da água a partir da percepção de Tales de Mileto que teria afirmado “que tudo vem da água, oferecendo uma explicação material para a origem (*arché*) do universo.” Após a leitura coletiva do fragmento presente em Heródoto 1.75, no qual se diz “que Tales teria desenvolvido técnicas hidráulicas para obter vantagens táticas, ao conseguir diminuir a profundidade de um rio para que o exército de Creso pudesse passar.” A partir dessas abordagens “mostramos por meio de vídeos e imagens algumas das grandes construções hidráulicas gregas: como o canal de Eupalino, construído pelo tirano em Samos, relatado por Heródoto 3.60; e a canalização pública construída por Pisístrato, tirano de Atenas.” (MARTINS E BONDARCZUK, 2024).

Nas aulas de Educação Física, foi realizado o estudo de movimentos para que os alunos entendessem princípios da animação que poderiam ser definidos como uma ilusão de movimento gerada pelo encadeamento de imagens em sequência. Nessa oficina, os alunos foram incentivados a realizar movimentos simples enquanto outro aluno filmava com câmera do celular. Acrescentaram que “com a ajuda de um programa de computador, decompomos os vídeos em quadros, também chamados “*frames*”, e recompomos esses quadros com taxas de quadros por segundo diferentes para demonstrar como a ilusão de movimento é realizada.” (MARTINS E BONDARCZUK, 2024)

No procedimento de animação, os coordenadores relatam que foi utilizada uma mesa metálica de animação construída pela própria equipe, equipada com iluminação e um suporte para um telefone celular, utilizado para realizar as fotografias dos quadros. Segundo os relatos, a técnica empregada para a animação consistiu em *stop motion* chamada *cut out*, ou animação de recortes: na mesa de animação, onde o cenário era posto e os personagens recortados em papel imantado para maior

aderência à mesa. Eram dispostos em cima do cenário de forma que o animador pudesse mover seus braços, pernas e cabeça a cada novo quadro. Os professores acrescentaram que para ‘gerar a ilusão de movimento, cada quadro era fotografado em uma posição distinta da anterior. Depois, as fotos eram tratadas no programa “Animator”, estabelecendo um percentual de quadros por minuto.

6.8 A finalização das oficinas do Projeto de Extensão Anima-mito

Como relatado acima, as atividades procuravam se harmonizar com o horário das disciplinas, por exemplo, textos eram, geralmente, aplicados nas aulas de Português e Literatura; as experimentações e observações, na de Ciências; as de estudo de movimento e expressão corporal, na aula de Educação Física e as de informação histórica e geográfica, na aula de História. Logo, as atividades foram organizadas e realizadas da seguinte forma.

Com a mudança da direção da escola, o projeto passou a enfrentar alguma dificuldade para atuar no ritmo habitual de dois encontros por semana e, como as nossas presenças na escola se reduziram, precisamos condensar o final da oficina, abandonando algumas atividades, inclusive uma oficina de *stencil* do alfabeto grego, que realizamos no GEM e que visava à escrita do nome dos alunos em grego, junto com eles (SILVA, 2021).

Dessa forma, em 29 de novembro de 2019, concluiu-se a oficina na Dilermando Cruz. Um dia para se despedir e aprender o alfabeto grego com a música criada por Nick, aluna do curso de grego. (SILVA, 2021).

O exótico alfabeto grego esteve fortemente presente na primeira aula, nas características de Hércules e na última aula, no tema e na letra da música, iniciando e fechando assim um ciclo das novas experiências que enriqueceu a todos nós: alunos, monitores, professores, coordenadores. “Assim, um dos trabalhos de Hércules, o nosso, estava sendo, então, concluído.” (SILVA, 2021).

O resgate da linha do tempo apresentada, foi elaborada por uma extensionista do Projeto de Extensão Anima-mito e demonstra não só os aprendizados da graduanda, como a importância dos Projetos de Extensão na promoção da compreensão da abordagem na atuação dos discentes o desenvolvimento de outras habilidades resultantes da interação coletiva, o diálogo e a sistematização das informações sobre as ações realizadas no decorrer das oficinas realizadas, sob a ótica de um dos atores envolvidos.

O capítulo a seguir exhibe a contextualização das respostas apresentadas nas entrevistas realizadas, evidenciando as particularidades de cada resposta: Metodologias Diferenciadas; Teoria e

Prática Pedagógica; Gestão Democrática; Aprovação da direção escolar para implementar o Projeto de Extensão; Adesão dos atores com a temática do projeto; Relações Interpessoais; Desafios e Possibilidades; Políticas Públicas; A Política Curricular enquanto Política Cultural; Falta de bolsas de estudos e recursos financeiros. Cabe ressaltar que os pontos registrados foram observados sob o olhar dos atores transformados pelo Projeto Anima-mito.

VII CARACTERIZANDO AS ENTREVISTAS: O PROJETO ANIMA-MITO

7.1 Metodologias Diferenciadas

No emprego de metodologias diferenciadas, podemos utilizar métodos que contemplem atividades lúdicas e de fácil percepção para tornar a aquisição dos conhecimentos mais prazerosa e significativa. O processo de ensino e aprendizagem estará direcionado na procura de um objetivo específico para a assimilação do conhecimento.

As ferramentas e ações empregadas, definem as responsabilidades dos docentes e discentes nos processos, através de estratégias que fazem com que cada estudante se destaque de forma significativa, através das suas ações, que vão definir o elemento individualizado de cada proposta.

A atividade pedagógica acontece de forma mais humanizada, tendo como centro o protagonismo do estudante, através de sua criatividade e iniciativa própria. As trocas realizadas nas ações coletivas solidificam a construção do saber individual, tendo como base as descobertas através das vivências cotidianas.

As metodologias diferenciadas podem ser trabalhadas através da Literatura Clássica, da Tradução Intersemiótica, da Interdisciplinaridade, da Politecnia e da Tecnologia, como já evidenciado no capítulo quatro. Cabe ao docente fazer a escolha, junto aos discentes, da melhor ferramenta a ser empregada no momento correto, de acordo com os objetivos traçados para cada conteúdo a ser estudado.

“O principal aprendizado foi o entendimento de que a utilização de meios audiovisuais de fato viabiliza o aprendizado intercultural, conectando o pretérito com o presente das culturas grega e brasileira, mediante ferramentas que fazem parte do universo dos adolescentes.” (respondente A)

“Houve impacto coletivo e individual. Os alunos foram capazes de realizar juntos, pela educação pelo trabalho, um projeto em várias etapas e que gerou um produto, diga-se de passagem, muito bonito. Eles pareciam orgulhosos do que aprenderam e produziram coletivamente.” (respondente B)

“A interação foi muito exercida nas atividades, ajudando a sociabilidade entre eles e o auxílio mútuo. Em relação aos professores, a maioria dos que se envolveram no projeto participaram de alguma atividade com os alunos. Um impacto individual foi a revelação de uma aluna que nos disse que desejava estudar Letras e fazer Português/Grego.” (respondente C)

“Compreendemos, todos, que uma aula não precisa estar presa aos conhecimentos analógicos. As ferramentas digitais são meios extraordinários de ensino e precisam estar cada vez mais presentes na vivência escolar.” (respondente D)

7.2 Teoria e Prática Pedagógica

Freire (2010), sobre a relação entre a teoria e a prática, fala que se torna uma exigência a correlação das duas nas concepções pedagógicas e na inexistência, “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo, ou seja, ambas precisam caminhar juntas desde a formação docente e perdurar por toda sua vida profissional dentro da educação.”

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire, ao discorrer sobre pedagogia, pondera que ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica do estudante, quanto no ensino de conteúdos e atitudes éticas.

O estudioso compreendia que o sujeito aprende para se humanizar. De acordo com o educador, aprender é complemento da formação da pessoa como ser humano e que se aprende na relação com o outro, nos momentos dialógicos e na interação com o conhecimento do outro.

Freire defendia que as práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem ter concepção política, crítica e democrática, onde o docente deve perceber o estudante como como um sujeito social e participativo para intervir no mundo.

A concepção pedagógica de Paulo Freire, para além da proposta de alfabetização de jovens e adultos, era imbuída de uma filosofia de aprendizagem em que a teoria contempla ações pedagógicas voltadas às práticas e às ações transformadoras. Um caminho oposto ao da ideia de neutralidade, colocando a existência da neutralidade totalmente impossível no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a prática pedagógica, Freire dizia que entre educador e educandos não há mais uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto. Agora a pedagogia é dialógica, pois

ambos são sujeitos do ato cognoscente. É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O diálogo, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico.

Paulo Freire defende também defende a pedagogia libertadora, vinculando a educação à luta e organização de classe do oprimido, acreditando que para o estudante era mais importante saber que ele é oprimido e ter consciência da realidade em que vive.

A proposta freiriana está dividida em três etapas: investigação, tematização e problematização. Na etapa de investigação, estudante e professor buscam, no universo cultural do estudante e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Segundo Freire, a Pedagogia do Oprimido é uma proposta de oposição à esta realidade. Nesta concepção a educação surgiria como prática da liberdade (SANTOS, 2024).

Paulo Freire tinha uma visão crítica e transformadora sobre o ensino e a aprendizagem. Para o estudioso, o ensino não deveria ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um ato político, que promova a emancipação e a libertação dos estudantes. O professor defendia o respeito aos estudantes, a responsabilidade com o outro ser humano e com a natureza, e o estímulo ao pensamento crítico.

O ensino, segundo Freire, deveria passar basicamente pelo reconhecimento da identidade cultural do estudante, sendo o diálogo o pilar de sua proposta pedagógica. Os conteúdos deveriam estar de acordo com a realidade cultural do estudante e com a qualidade do ensino, relacionada ao potencial de transformação do mundo (SANTOS, 2024).

Do ponto de vista de Freire (1996) as práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem ser de uma forma política, crítica e democrática, em que o docente percebe o estudante como um ser social e participativo para intervir na sociedade.

Ao unir a teoria e a prática é importante estarmos atentos ao conhecimento teórico como facilitador para a solução dos problemas cotidianos, enquanto a prática faz com que compreendamos melhor os estudos teóricos. Ao utilizarmos a teoria, estaremos contextualizando o conhecimento, tornando-o realmente útil, percebendo sua utilidade no nosso fazer pedagógico. A prática pedagógica se refere a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços e tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente (SANTOS, 2024).

“A aplicação da prática e da teoria era pensada e, por vezes, feita entre nós, previamente, e a interação entre a teoria e a prática se dava de forma natural, exigindo poucas adaptações.” (respondente A)

“A teoria e a prática estavam sempre baseadas na leitura e na interpretação do texto literário. A partir disso, trabalhávamos as camadas de sentido do texto a fim de produzirmos uma adaptação. Aqui, o foco era explorar visualmente o que o texto nos apresentava dentro da sua potência narrativa – sendo, portanto, o passo inicial para a criação material dos personagens e cenários que constituiriam a animação propriamente.” (respondente B)

7.3 Gestão Democrática

Na observância da Constituição Federal (1988), temos no artigo 205 que “a Educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. E no artigo 206, nos deparamos com o princípio da gestão democrática como sendo “orientador do ensino público”, corroborando a premissa de que uma gestão democrática pressupõe a participação dos diferentes segmentos da Comunidade Escolar nas decisões políticas, pedagógicas e administrativas da instituição.

Os princípios educacionais foram estabelecidos pela Constituição Federal sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles, destaca-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Cabe, no entanto, aos sistemas de ensino, definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (SANTOS, 2024).

A gestão democrática possibilita a prática da Lei, por destacar a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola deve ser desenvolvida. É um objetivo porque trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza.

O gestor escolar tem papel mobilizador importante em todo o sistema educacional; portanto, da sua atuação dependem a qualidade do ensino, o nível de participação popular e a representatividade da instituição em que atua. No sistema de ensino, o gestor é o elemento que une: família, corpo docente e corpo discente (SANTOS, 2024).

Ao optar pela gestão participativa, sua capacidade de dirigir e coordenar as atividades coletivas para realizar ou mudar os objetivos propostos precisa estar em constante evidência,

exercitando, dessa forma, seu papel de líder democrático, visto que “a organização escolar do próximo século terá que possuir uma postura de responsabilidade, presteza de decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir.” (Lopes, 1988)

O Plano Nacional de Educação (2000) aponta como principal objetivo nas instituições escolares de Ensino Fundamental, a criação do Conselho Escola Comunidade (CEC) contendo representatividade dos seguintes segmentos: pais, estudantes, professores e funcionários, tendo o Gestor como presidente nato do Conselho.

Nesse sentido, torna-se importante a prática da democracia e da autonomia de todos os representantes para que a participação na prática pedagógica e administrativa das ações escolares seja desenvolvida, respeitando-se cada membro em sua participação de opinião decisória e de intervenção, para promover a transformação em benefício da identidade política e social na qual a Comunidade Escolar está inserida (SANTOS, 2024).

A estrutura proposta pela SME para a composição do CEC já prevê a inserção do representante das organizações comunitárias e de bairro. Para além disso, podemos estender o alcance dessa atmosfera participativa para incluir nos segmentos de tal conselho a comunidade mais ampla. Isso significa interagir e trazer para dentro da escola representações sociais locais, representantes de comunidades tradicionais (como pescadores, marisqueiras, comunidades de terreiro, comunidades indígenas, comunidades ciganas, comunidades quilombolas, comunidades de migrantes e de imigrantes, por exemplo).

É necessário para que a atividade escolar reflita a dinâmica do território. Ainda mais em favelas, onde, muitas vezes esses segmentos coexistem, como é sabido no caso de comunidades nos Complexos do Alemão e da Maré, no Rio de Janeiro, por exemplo.

Cabe registrar que os representantes devem fazer reuniões mensais com os seus pares para trazerem as propostas ao Conselho. Nessa concepção de diálogo, se adota uma prática democrática na “medida que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola”. (Paro, 2002)

Nessa perspectiva, é imperativo que a escola seja conduzida pela proposta de uma gestão participativa, que atue ativamente nas ações cotidianas, tendo a autonomia como instrumento e criando suas próprias metas para que a Comunidade Escolar alcance sua identidade cidadã e consiga se inserir de maneira mais igualitária no contexto sociocultural vigente. O alcance desse objetivo será

possível se o gestor priorizar a qualidade do ensino, tendo o Projeto Político Pedagógico – PPP como direcionador da implementação, supervisão e orientação de aprendizagens.

7.4 Aprovação da direção escolar para implementar o Projeto de Extensão

O gestor escolar deve oportunizar a formação continuada dos docentes e promover o envolvimento da equipe pedagógica, garantindo aos professores e aos demais segmentos representados o direito de encaminharem propostas de cunho político, social e pedagógico para serem analisadas pelo colegiado, que tomará as decisões em caráter coletivo e decidirá como e quando devem ser implementadas e avaliadas.

É sua responsabilidade, também, agregar as famílias às ações escolares, incentivando a comunidade a participar ativamente do cotidiano escolar. A participação ativa do CEC, elaborando metas com estruturas eficazes e bem definidas, possibilitará que a instituição tenha autonomia em suas ações pedagógicas e administrativas.

Alguns gestores, principalmente aqueles que estão muitos anos à frente da unidade escolar, entendem esse espaço como sua propriedade privada e, muitas das vezes, não ouvem as opiniões do coletivo escolar e tampouco cedem espaço para que a equipe possa atuar como protagonistas em seu ambiente de trabalho.

O que defendo aqui não é somente a prática da participação na gestão escolar, até porque isso já é discutido e buscado há tempos. Minha intenção é apresentar a Gestão Participativa como um campo de saber, que possui conhecimentos e pressupostos organizados, muitos dos quais desconhecidos pela comunidade escolar, que poderiam funcionar como princípios importantes para a longitudinalidade da participação no contexto escolar. O que gostaria é pensar e produzir participação à luz dos conhecimentos do campo da Gestão Participativa nas escolas.

Considerando a importância da competência tecnológica aliada à sistematização do ensino como uma proposta de desenvolver o processo de aprendizagem que leve os estudantes a identificarem seus direitos e deveres na sociedade, encontramos estudos que abordam também os aspectos democráticos na utilização dos recursos tecnológicos como exercício da cidadania, a partir da apropriação de direitos igualitários de emprego e de recursos para a consolidação da aprendizagem na formação de “sujeitos que saibam localizar, avaliar e usar efetivamente as informações disponíveis para buscar seus direitos e contribuir com a democracia e a cidadania” (Santos e Lima, 2020)

A prerrogativa que sugere ser o produto apresentado por cada pessoa, a partir de uma

informação tecnológica, é que vai traçar os rumos de sua utilização, eficaz ou não, transformando informação em conhecimento, através da utilização de critérios de análise. Nesse contexto, a atuação dos professores enquanto mediadores é de extrema importância no sentido de propor essa análise crítica em relação às diferentes informações que circulam nas redes sociais e apontar as formas possíveis dos estudantes transformarem determinada informação em conhecimento, que os ajudará a desenvolver ações cotidianas e a ampliar sua percepção de mundo na certeza de que “o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração”. (Castells, 1999)

7.5 Adesão dos atores com a temática do projeto

A definição de extensão é prolongar, ampliar, estender, aumentar. Dessa forma, o Projeto de Extensão é a forma de articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações com a finalidade de propagar os diversos conhecimentos adquiridos na universidade, para além dos seus muros, interagindo com a comunidade, visando a troca de saberes para o crescimento coletivo.

Os Projetos de Extensão buscam solucionar problemas existentes, de interesse e necessidade da sociedade, ampliando a relação desta com a universidade. Suas ações envolvem a conscientização, capacitação, difusão de informação, tecnologia e cultura, consultorias, emissão de laudos e outras atividades nos espaços em que as ações forem desenvolvidas.

Os Projetos de Extensão são a forma da universidade materializar sua função pública, participando da comunidade ao seu redor e da sociedade em geral, através de trocas, colaborando e compartilhando conhecimentos e saberes entre estudantes, professores e técnico-administrativos em seu processo de ensino e aprendizagem.

“Ao participarem de Projetos de Extensão, os estudantes têm a chance de aplicar seus conhecimentos teóricos na prática, desenvolver habilidades interpessoais e cultivar uma consciência cidadã de responsabilidade social. É uma forma de se construir uma universidade pública de qualidade.”
(respondente A)

“Através dos Projetos de Extensão, professores e estudantes adquirem conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida, faz prestação de serviços e assistência à comunidade, fornece subsídios para o aprimoramento curricular.” (respondente B)

“A participação em um projeto exige afinidade com a temática a ser desenvolvida, disponibilidade de tempo e dedicação às propostas previamente estabelecidas.” (respondente C)

7.6 Relações Interpessoais

A dinâmica das relações interpessoais nem sempre é positiva, principalmente entre os professores, onde a competitividade e a falta de comunicação prejudicam a rotina diária. Às vezes, projetos para a melhoria da aprendizagem, da cidadania, deixam de ser realizados por incompatibilidade ideológica entre os diferentes representantes da escola. Muitos colegas se fecham no seu mundo, impedindo o diálogo. Isso é um ponto negativo, pois o convívio agradável, a troca de experiências e a possibilidade de contar com o outro nos momentos de dúvida e busca de possibilidades, acrescenta a educação um caráter mais humanitário.

Cabe ao docente orientar os discentes sobre a importância da comunicação no processo de ensino e aprendizagem, disponibilizar espaços para debates em sala de aula com o intuito de estimular a construir de argumentações sobre a rotina diária. É importante que o professor passe segurança ao estudante, que um sentimento de confiança, amizade e respeito mútuos seja estabelecido, pois dessa forma o aluno se sentirá mais à vontade, tornando a aprendizagem facilitada.

A concepção de um ambiente agradável pressupõe uma concepção de relações pessoais dinâmicas e éticas, que contemplem a realidade social, política, econômica, ecológica e transcendente, preparando os estudantes para um futuro real, sem esquecer do passado histórico e cultural, proporcionando a todos cerca, sentindo-se parte dele, o educando assume um pacto responsável com o presente e com o futuro da civilização e do planeta.

Nesses trinta e seis anos de experiência, sempre busquei, através da minha “Formação Continuada” obter diferentes aprendizagens que pudessem agregar novas teorias ao meu fazer pedagógico, transformando desafios em possibilidades, promovendo aprendizagens que desenvolvessem os estudantes para praticarem ações para além dos muros das salas de aula e da escola

pública.

Considero importante formar estudantes autônomos, que reconheçam no agir individual, de maneira simples e potente, interferir na esfera coletiva, buscando melhorar nos diversos âmbitos sua realidade na sociedade em que vivem.

“Um respondente: Foram diversos aprendizados de animação (feitura de personagens, estudo do movimento, dublagem) e de mitologia. A filosofia que apresentávamos para os alunos sobre a educação pelo trabalho, as metodologias participativas de ensino-aprendizagem e a tradução intersemiótica eram aplicadas na equipe e, por muitas vezes, fazíamos, entre nós, as dinâmicas que iríamos aplicar na escola. Fazíamos muitos encontros e oficinas, internamente.” (respondente A)

“Era excelente, durante quase toda a duração da nossa oficina, que durou quase todo o ano letivo de 2019. Apesar dos contratempos eventuais, foi um projeto muito bem-sucedido.” (respondente B)

7.7 Desafios e Possibilidades

No decorrer da minha prática pedagógica, sempre busquei, através da minha “Formação Continuada” obter diferentes aprendizagens que pudessem agregar novas teorias ao meu fazer pedagógico, transformando desafios em possibilidades, promovendo aprendizagens que desenvolvessem os estudantes para praticarem ações para além dos muros das salas de aula e da escola pública. Considerava importante formar estudantes autônomos, que reconheçam no agir individual, de maneira simples e potente, interferir na esfera coletiva, buscando melhorar nos diversos âmbitos sua realidade na sociedade em que vivem.

O momento da pandemia covid 19 foi um desafio imensurável para a escolarização e para toda a vida em sociedade, tornando uma rotina que já era permeada de muita complexidade em incerteza total diante do futuro. O retorno gradativo à convivência social suscitou responsabilidade redobrada nas ações que pudessem renovar a vida familiar, social, escolar e econômica, abrindo novas perspectivas para o futuro da vida em coletividade.

Os profissionais da área do ensino tiveram que se reinventar com o objetivo de diversificar

ainda mais as ações cotidianas, sem mesmo saber como “consertar” esse vácuo de meses e meses de total paralisação de quase tudo. Voltamos entre vazios de perdas emocionais, econômicas e sociais. Continuar era preciso, mas a partir de que ponto? Tivemos que transformar desafios em possibilidades.

Ao longo das entrevistas foram apresentados desafios atrelados ao domínio de saber relativo ao uso das tecnologias para a elaboração da tradução intersemiótica, como observado a seguir:

“A animação em si e em todas as suas etapas, desde a mesa de animação até sua edição, foi uma prática muito desafiadora que nem todo mundo da equipe conseguiu aprender, mas sabia, pelo menos um pouco de alguma parte. No início, era muito difícil mover os personagens na mesa de animação, mas, além de praticarmos bastante, fizemos mudanças no material que usávamos para construir os personagens, conseguindo maior estabilidade das peças, nas posições em que eles precisavam ficar.” (respondente A)

“Um dos maiores desafios foi viabilizar meios técnicos para a realização da animação. A escola não dispunha de materiais, o que obrigava os extensionistas do GEM a levar, todos os dias, seu aparato técnico. Isso, evidentemente, prejudicava a conclusão das etapas de produção dentro de um prazo previamente determinado.” (respondente B)

“Um segundo desafio foi envolver a maioria dos alunos do 9º ano na realização da animação. Muitos, por não terem tido, na sua formação inicial, contato com a cultura clássica, não se sentiram plenamente motivados – o que, aos poucos, foi sendo sanado.” (respondente C)

“Com a troca de diretor na escola, mais para o final do ano, começamos a sentir que havia uma certa resistência por parte da escola de nos ceder horários para a aplicação da oficina. Assim, concluímos a oficina, sem aplicar algumas atividades, pois aceleramos o fim.” (respondente D)

7.8 Políticas Públicas

O processo de ensino e aprendizagem tem o objetivo de promover a autonomia do estudante, possibilitando que tenha a oportunidade de conhecer os instrumentos básicos necessários ao acesso a outros níveis de ensino, além do conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira, possibilitando melhores condições sociais e facilitando sua inserção no mundo do trabalho.

A autonomia do estudante privilegia os conceitos de participação, descentralização e transparência. Ao cumprir a sua função social, o educador vai direcionar suas atenções aos motivos que realmente são relevantes para o contexto social da escola, deixando de reproduzir as ações sem sentido do passado para priorizar as questões que realmente promovam sua eficácia na formação de cidadãos críticos e solidários, a partir da qualidade e da intencionalidade em sua prática pedagógica.

A função política é a principal via para a conquista da identidade do cidadão. A apropriação da cultura, através da escolarização, é um direito garantido por lei e constitui-se na base do processo de democratização do país, devendo formar cidadãos conscientes e participantes da vida política e social.

7.9 A Política Curricular enquanto Política Cultural

Ao longo da História, a instituição escolar e os sistemas pedagógicos foram utilizados para servir e perpetuar o poder de uns poucos em detrimento do trabalho e da vida de tantos outros, ação que pode ser também observada em muitos espaços escolares na contemporaneidade, esse conflito entre as classes sociais deu vazão ao surgimento de pedagogias diferenciadas, com modelos e orientações diversas sempre altamente imbuídas em todas as vertentes e etapas da pedagogia do século XIX (SAVIANI, 1997).

O currículo desenvolvido em uma unidade escolar deve se aproximar do objetivo central da escola que é ensinar e aprender, além de formação profissional, que garanta o domínio do conteúdo a ser ensinado e da metodologia a ser utilizada, exige planejamento. O fato de o professor ter domínio do conteúdo, permite selecionar, sequenciar e dosar o que vai ser ensinado, com flexibilidade na escolha e utilização de propostas seguras para promover a aprendizagem, pois a metodologia de ensino projeta o posicionamento do professor diante de todo o processo educacional.

Elba Siqueira de Sá Barreto (2000, p. 15), associa os resultados preocupantes da maioria da população brasileira, em sua escolarização, às políticas educacionais públicas, por elas serem

prescritivas, homogeneizantes e centralizadas no Estado, também devido aos seus mecanismos de divulgação (livros didáticos), implementação (capacitação de docentes à distância) e controle (avaliação externa). Apesar da autora não fazer uso da denominação “políticas curriculares públicas”, fica subentendida, no corpo da escrita, a intenção.

A dimensão fundamental da ação do professor está em promover a aprendizagem dos alunos, envolvendo-os, motivando-os, ampliando seus processos de pensamento, explorando todas as dimensões e oportunidades de aquisição de conhecimentos. Diante de realidades sempre diferenciadas entre os alunos, surgirão constantes questionamentos das ações necessárias à aprendizagem, pois cada aluno deverá desenvolver características próprias de aprendizagem que irão direcionar todo o seu processo escolar, essa percepção aponta para o fato de que não existem modelos ideais a serem utilizados.

Antonio F. B. Moreira e Elizabeth Macedo (2000, p.108), em estudo sobre transferência educacional, somam seus esforços ao estudo de Barreto, pois, além de relacionarem a insatisfação no que tange aos resultados da escolarização com o distanciamento entre teoria e prática no campo do currículo, destacam com propriedade a relação existente entre políticas educacionais nacionais e globais.

Essas perspectivas, aliadas às condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem, tornam singular a atuação do professor, que não pode ser uma rotina que se repete sempre, sem novidades ou desafios, percebendo que os interesses que os alunos manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Da mesma forma, cada professor tem suas características próprias de ensino que vai se modificando na trajetória profissional.

Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades curriculares planejadas é o grande desafio, fazendo com que cada situação de ensino seja uma nova experiência, dando ao trabalho realizado um sabor original e único. Apesar de não ser possível a padronização das atitudes, é importante que o professor faça constantes análises de suas práticas pedagógicas, com a percepção de que a aprendizagem escolar exige organização, que deve ser flexível, sempre prevendo diferentes momentos de trabalho com o conhecimento.

Ao planejar a inserção de uma nova unidade de ensino, é importante promover a interação dos alunos com esse novo conhecimento, com subsídios para garantir a apropriação, efetiva assimilação e utilização cotidiana em situações reais, o que não acontece de maneira linear, mas em constante movimento de ir e vir. Os alunos precisam de espaço para expressarem o que já sabem, colocar suas dúvidas e demonstrarem os avanços adquiridos, para que o professor tenha condições de

problematizar novos conceitos e lançar desafios, diagnosticar necessidades e identificar situações de replanejamento.

Moreira (1998, p. 30) já havia sugerido uma forte relação entre desafios educacionais, teoria curricular e política curricular. Ao fazer um balanço da crise da teoria crítica de currículo, colocando como sintoma dessa crise o distanciamento entre avanços teóricos e avanços práticos, ele recomenda que “os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação”

A relação com o novo, o contato com fontes diversificadas de ensino, as explicações do professor e as interações com os colegas de turma, devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, apropriando-se dos conteúdos culturais, além de aprender a buscar o seu próprio caminho para aquisição de novas aprendizagens, independente da intervenção do professor.

Corinta M. G. Geraldi (2000) traz contribuições significativas para avançarmos em relação à questão em pauta reforçando a compreensão dos vínculos entre política curricular e globalização, a necessidade de articulação teoria/prática no campo do currículo, e de se realizarem pesquisas em políticas curriculares.

A proposta de desenvolver as habilidades e competências necessárias à aprendizagem dos estudantes, utilizando as expressões artísticas presentes no cinema, no teatro, na dança, na música, na pintura, na poesia e outros textos, utilizando as tecnologias necessárias ao desenvolvimento das atividades, tendo eixos geradores voltados aos conteúdos, associados a quatro temas importantes no desenvolvimento social dos aprendizes: identidade (eu), socialização (eu e o outro), escolarização (eu e a cultura) e trabalho (eu e a geração de renda). Os núcleos conceituais devem ser abordados de forma interdisciplinar, envolvendo os textos utilizados em cada eixo de estudo.

7.10 Falta de bolsas de estudos e recursos financeiros

As estratégias para capacitação de recursos financeiros abrangem uma abordagem multifacetada visando dissipar o abandono e a evasão escolar, apontando para o objetivo de garantir que todos tenham acesso a uma educação inicial ou continuada de qualidade, com oportunidades para construir um futuro promissor.

“Após o término do Projeto na Dilermando, em 2020 e 2021, aconteceu a pandemia. Estávamos em período de isolamento e tínhamos vivenciado algumas adaptações nas técnicas e no produto da oficina. Não podíamos ir às escolas e então nós nos voltamos para a equipe, fazendo estudos, oficinas e pesquisa de novas técnicas. (respondente A)

“Quando eu participei do projeto, tínhamos somente duas bolsas de monitoria no Projeto Anima-mito e alguns materiais eram fornecidos pelo GEM. Em alguma necessidade especial de material, a equipe comprava ou quem tinha emprestava. Não sei como está hoje.” (respondente B)

O capítulo a seguir revela os impactos do Projeto de Extensão Anima-mito em minha vida profissional e pessoal.

VIII O IMPACTO DA AÇÃO DO ANIMA-MITO EM MIM

Minha trajetória pessoal foi marcada pelas mesmas experiências que os alunos atendidos por mim na rede pública vivenciam em sua vida cotidiana. A família do meu pai veio da Paraíba quando ele ainda era pequeno para “tentar a vida” no Rio de Janeiro. A família da minha mãe veio de Minas Gerais pelo mesmo motivo. Como eram pobres, tiveram muitas dificuldades ao chegar à “cidade grande” e foram morar em uma comunidade. Um território denominado favela, onde se conheceram, namoraram e casaram... Lugar onde eu e meus irmãos nascemos e fomos criados numa “redoma de vidro” para garantir nossa estrutura física e psicológica, segundo a percepção dos meus pais.

Ingressei na escola aos seis anos sem nenhuma “bagagem” do mundo letrado, pois meus pais possuíam pouca escolarização e recursos financeiros. Os momentos que passava na escola eram mágicos. Eu vivenciava situações de aprendizagem que ainda não conhecia. Desde cedo percebi que havia duas formas de inclusão social: nascer em berço de ouro ou adquirir conhecimentos.

Com essa teoria em foco, me dediquei ao máximo em meu avanço escolar. Quanto mais aprendia, mais queria aprender. Sempre gostei muito de ler e aproveitei ao máximo as oportunidades que a vida escolar me ofereceu. Hoje, me pergunto: como a rede pública, que tem os melhores professores, habilitados, concursados, não consegue consolidar a aprendizagem dos alunos matriculados?

Comecei minha caminhada docente no ano de 1988 e nesses trinta e seis anos de trabalho na prefeitura do Rio de Janeiro já atuei desde a Educação Infantil até o sexto ano escolar, no Ensino Regular, mas também trabalhei alguns anos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. Depois assumi as posições de coordenadora pedagógica, diretora adjunta, diretora geral, elemento de equipe na 4ª Coordenadoria Regional de Ensino – CRE e elemento de equipe na Secretaria Municipal de Educação.

De todas as atuações pedagógicas a que mais me marcou foi estar à frente de uma unidade escolar da prefeitura do Rio de Janeiro como gestora e ver acontecer a interação entre professores e estudantes das esferas federal e municipal, para juntos promoverem a sistematização da aprendizagem através das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Anima-mito.

No campo pessoal, recebi a informação e incentivo dos coordenadores do Projeto de Extensão Anima-mito sobre o edital para o Mestrado do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social – NIDES, que estava aberto naquele momento e resolvi fazer a minha inscrição. Os impactos do Projeto Extensão Anima-mito em mim foi a oportunidade de fazer o Mestrado na UFRJ, algo que eu

sempre almejei, mas que nem em meus mais belos sonhos pensei em conseguir realizar, pois fazia parte daquele grupo que pensa que determinados espaços não nos pertencem.

Hoje, tenho concretizada duas constatações: os profissionais do ensino podem fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes matriculados na rede pública escolar, ocupando as lacunas que as políticas públicas deixam na tarefa de sistematizar as aprendizagens oferecendo ensino de qualidade, em caráter abrangente, para toda a sociedade de forma efetiva, eficaz e igualitária, mesmo que tenha que andar na contramão dos caminhos existentes.

IX ALGUMAS REFLEXÕES

As proposições inicialmente desenhadas no escopo desta pesquisa consistem na intenção de revelar as inquietações de uma gestora pública municipal, que durante mais de trinta e seis anos de efetiva atuação em escolas públicas do Rio de Janeiro ainda busca respostas capazes de dissipar as inquietações no campo profissional, refletindo sobre as intervenções pedagógicas capazes de consolidar as aprendizagens significativas para os estudantes matriculados na rede pública de ensino.

Nesse contexto, está o encontro com os professores do Projeto de Extensão Anima-mito, que surgiu em sua vida profissional, como um Conto de Fadas da Literatura Clássica, renovando suas esperanças de que o ensino público ainda pode sacudir a poeira da mesmice e ressurgir das cinzas com toda a força de um coletivo de professores que ainda acredita em sua profissão e que pode ser um agente de mudanças.

Como é reconfortante saber que no Departamento de Letras Clássicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro atuam professores públicos federais cujas intenções são congruentes aos dessa gestora e que foram à unidade escolar solicitar esse espaço da prefeitura para aplicar uma metodologia diferenciada de aprendizagem e analisar os resultados dessa ação, onde a prática deveria validar as teorias advindas de seus estudos.

A gestora municipal, através de uma reunião, socializou a proposta com os professores regentes que atuavam na escola, com intenção de saber quais deles gostariam de aderir ao projeto e participar das atividades que seriam desenvolvidas, dentro do quadro de horário, em suas diferentes disciplinas.

Neste momento, aconteceu a união dos atores envolvidos no Projeto de Extensão Anima-mito, da esfera federal, com o coletivo de professores da rede de ensino municipal de ensino, com a finalidade de utilizarem metodologias diversificadas de aprendizagem com a finalidade de promover de fato um ensino de qualidade para graduandos do Curso de Grego e para estudantes matriculados no nono ano do Ensino Fundamental.

A proposta da ação desenvolvida se caracterizou como proposta de atividade formativa em serviço para os professores que atuavam na Escola Municipal Dilermando Cruz e que aderiram ao convite para participação oferta de metodologias diferenciadas aos estudantes matriculados no nono ano escolar, no decorrer do ano de 2019.

Uma unidade de ensino que possui seu corpo docente atualizado, com condições de viabilizar um ensino eficaz, através da utilização de metodologias ativas de aprendizagem oferecerá aos

estudantes um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de facilitar o desenvolvimento das habilidades e competências que a sociedade espera desses discentes, visando sua intervenção futura na sociedade em que vive para transformá-la e melhorar sua qualidade de vida.

Afinal, o envolvimento docente e o seu fazer pedagógico devem estar conectados à consciência e responsabilidade desse profissional em gerar mais oportunidades de aprendizagem em sala de aula e na melhoria na oferta das aprendizagens oferecidas pela rede pública, concebendo a ideia da formação inicial e continuada, para discentes e docentes, como um fator imprescindível para inovar os percursos trilhados nos processos de ensino e aprendizagem.

As análises realizadas na pesquisa de campo identificaram as contribuições advindas das reflexões feitas pelos atores atuantes no decorrer das ações projeto, em sua formação continuada, reconhecendo a importância das diferentes metodologias na prática docente e trilhando as marcas deixadas pelas experiências adquiridas no decorrer de vigência do projeto para compreensão de todo processo formativo.

Acredito que os desdobramentos dos processos formativos precisam estar alinhados com os objetivos, com as necessidades e com a realidade de cada espaço pedagógico, de acordo com as expectativas do coletivo de estudantes a serem atendidos. É certo afirmar que planejar e concretizar atividades que motivem os estudantes não é uma tarefa fácil e que atualmente observamos nos estudantes resistência em valorizar as aprendizagens escolarizadas, mas que a utilização de novas metodologias e diferentes suportes aguçam a curiosidade e promovem a motivação necessária à assimilação das aprendizagens geradas nos procedimentos.

Vale ressaltar que os estudos realizados apontam novos caminhos como aliados nos processos de ensino e aprendizagem, rumo à aprendizagem significativa: a literatura clássica, a tradução intersemiótica, a interdisciplinaridade, a tecnologia, a politecnia, a reflexão crítica constante, a interrelação entre teoria e prática, a gestão democrática, a ação coletiva, as trocas de experiências, as relações interpessoais cordiais e saudáveis, a afetividade, a motivação, e tantos outros pontos que vamos descobrindo no decorrer do processo.

O docente também precisa de motivação para exercer o magistério e enfrentar a cada dia os novos desafios que surgem em seu percurso profissional. A apropriação de novas e diferenciadas metodologias de ensino, o estudo de novos conceitos e abordagens, além das trocas com outros professores auxiliam a perseverar na profissão e renovar cada dia as suas expectativas docentes.

Nesse processo de transformação, toda a comunidade escolar precisa estar imbuída de comprometimento e engajada nas metas de empenho que são traçadas no contexto da unidade escolar

para melhoria da qualidade do ensino ofertado como uma comunidade escolar. Através da conexão coletiva, onde existe o mesmo propósito de alcançar um ambiente diferenciado de aprendizagem, os agentes que vai gerar transformação serão as habilidades e competências apreendidas que serão convertidas em possibilidades de resolução dos desafios diários, encontrados no campo pessoal ou profissional.

É necessário registrar que o conceito do ensino como mera transmissão de conhecimentos dos professores aos estudantes deve ceder lugar às novas metodologias que possibilitem a apropriação das aprendizagens e o desenvolvimento das habilidades que possam desencadear as competências necessárias à resolução das questões cotidianas.

As metodologias de aprendizagem, quando utilizadas com funcionalidade bem definida, podem proporcionar espaços pedagógicos mais ricos em conhecimentos, mais criativos e mais inovadores, concretizando aprendizagens significativas e de real eficácia na vida prática. Não será apenas transmissão de conteúdos, serão definições de novas ações que aguçarão as aprendizagens a partir de incansáveis reflexões coletivas.

Dentre as dificuldades apontadas na pesquisa, encontramos: o aceite das equipes gestoras municipais para a implementação do projeto nas unidades escolares: a ausência de verbas públicas para subsidiar a rotina diária e as necessidades de material; a falta de interação entre a secretaria municipal de educação e a universidade pública.

Outros aspectos registrados para serem observados posteriormente necessidade da realização de reuniões constantes dos atores envolvidos ao longo do projeto para fazer avaliação em relação: à necessidade de replanejamento das ações desenvolvidas; ao uso otimizado do tempo; à elaboração um relatório final. O aluno-cursista deve planejar suas ações para ser produtivo, não acessar o ambiente a todo o momento, determinar um horário do dia para ler textos, mensagens e responder a elas, em vez de fazê-lo em horários alternados, além de estabelecer prioridades claras para lidar com os conteúdos e as atividades, prazos e a necessidade de resposta.

A conscientização de toda a comunidade escolar, além das esferas públicas acerca da importância na qualidade do ensino ofertado nas redes públicas aos estudantes com baixo poder aquisitivo, é fator primordial para garantir as práticas pedagógicas que produzam transformações sociais. É importante que as famílias estejam mais presentes na vida escolar de seus filhos que o estudante não falte às aulas e que o professor tenha motivação para alcançar seus objetivos pedagógicos.

Quando o docente busca aprimorar seus próprios conhecimentos, ele abre caminho para fazer

inovações em suas práticas pedagógicas e dá um novo significado à aprendizagem do aluno. O professor que busca o enriquecimento constante das suas competências, ele planeja e desenvolve aulas mais dinâmicas e motivadoras, compartilhando melhor os conteúdos das disciplinas e buscando um maior engajamento entre os estudantes, propondo atividades facilitadoras da apropriação de conhecimentos, além de ter mais propriedade para detectar as dificuldades dos estudantes e de construir novas estratégias para contorná-las.

Além disso, enquanto sujeitos de sua prática, os professores precisam alimentar o hábito da prática reflexiva e alimentar também a cultura de participação nas atividades formativas, pois essas ações tornam-se o motor de articulação entre a teoria e a prática. A prática não pode ser individualista ou solitária, mas coletiva associada à teoria para o enfrentamento responsável das dificuldades em que a escola está inserida. A prática desvinculada da teoria configura um treinamento, configura uma atividade com perfil tecnicista e não uma atividade formativa que conduza ao esclarecimento do seu ofício.

Cabe destacar a necessidade inerente ao docente pesquisador de participar de espaços dialógicos, espaços de trocas e parcerias que vão contribuir para disseminação de conhecimentos pertinentes à sua prática e de outros professores. Essa interação colaborativa no interior da unidade escolar de forma rotineira facilita a apropriação de novos conceitos, desperta novas abordagens para o compartilhamento dos conteúdos que compõem a matriz curricular e promove a utilização de intervenções que possam trazer resultados promissores para toda a comunidade escolar.

O exercício da reflexão diária exige um repensar contínuo das ações pedagógicas e da atribuição de significados às ações docentes nos espaços escolares, através do processo de revisão contínua das práticas pedagógicas aplicadas. Minha experiência pedagógica assinala que é imperativo fazer a reflexão de cada ação a ser realizada, no decorrer do desenvolvimento da ação e após o término do emprego da ação. Essa reflexão constante corrobora a prática docente de compartilhar suas experiências no coletivo da escola, para repensá-la e reconstruí-la de forma criativa, e no cotidiano, possibilitando a transformação das suas práticas.

O docente deve revisitar cada aula planejada, efetuar ajustes, encontrar métodos criativos e ao mesmo tempo eficazes para promover a aprendizagem. É necessário que sejamos agentes facilitadores da aprendizagem dos estudantes, com abordagens que enfatizem a formação reflexiva do discente, sugerindo que seja um profundo questionador do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, onde ele é a figura principal.

Os estudos realizados me levam a concluir que as ações desenvolvidas no ano de 2019 na

Escola Municipal Dilermando Cruz pelo Projeto de Extensão Anima-mito foi um momento histórico para o ensino e se constituiu em um marco pedagógico na vida de cada ator que ali estava, inclusive na minha trajetória. A importância das atividades pedagógicas ali desenvolvidas pode ser confirmada na vida pessoal e profissional dos entrevistados, que traduzem a relevância da ação coletiva envolvendo atores das esferas federal e municipal, podendo também se estender à rede estadual de ensino, onde todos os envolvidos estudam juntos, fazem trocas coletivas de percepções, atualizam juntos as suas habilidades e competências, se desafiam e buscam as soluções em grupo para alcançar o engajamento e as propostas possíveis para o futuro dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, avalio o Projeto de Extensão Anima-mito como um forte aliado profissional para as redes públicas de ensino, proporcionando a busca constante de novas reflexões e trazendo diferentes propostas metodológicas, permitindo a probabilidade da proposta educativa voltada para práticas pedagógicas colaborativas, nas quais professores e estudantes aprendem juntos e caminham coletivamente rumo a um processo de ensino que tem como proposta criar estratégias para tornar os discentes mais críticos e autônomos.

Essa perspectiva de conduta pode ser desafiadora e até mesmo assustadora, quando sabemos que precisamos superar nossas próprias aprendizagens e nossos recursos pessoais, realizando adaptações cotidianas que caminhem na contramão dos sistemas políticos educacionais, que não nos favorecem, mas, ao contrário, servem para nos desanimar na tarefa de analisar os conteúdos a serem abordados, a fazer escolhas assertivas da metodologia para cada tipo conhecimento, tendo sempre o estudante como sujeito ativo desse processo de ensino e aprendizagem.

X REFERÊNCIAS

- ALVES, José Matias. Organização, gestão e projecto educativo das escolas. Porto, Edições Asa, 1992.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____, Maria Lucia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZZO, Walter et al (Org.). Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia e sociedade). Cadernos de Ibero-América. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2003. [O que é ciência, tecnologia e sociedade? pp. 119-156 e pp. 23-25] Disponível em: <https://mega.nz/file/6NtSSLQD#mA7zxh1jtYMK5ntCw6JBls7v0KRMQTVbjaLYxYTHfg>
- BOAL, A. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. <http://www.infoescola.com> e <http://ctorio.org.br>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- BRASIL. Resolução CNE n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- _____. Governo Federal. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2000.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília: 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. 10 ed. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986.
- BRUYNE, P. et al. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. 51 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Müller. Teorias da educação. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____, Antônio. A Literatura e a formação do homem. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2017/10/antonio-candido-a-literatura-e-a-formac3a7c3a3o-do-homem.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

CAPUZZO, Alisson Minduri. O Plano Nacional de Educação e o diálogo entre as políticas educacionais e culturais. Consultoria Legislativa, Estudo Técnico. Câmara dos Deputados, Brasília, 2017. Págs. 373 a 384. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/o-plano-nacional-de-educacao-e-o-dialogo-entre-as-politicas-educacionais-e-culturais>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Vol 1. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas; Rio de janeiro; editora campus, 1999.

CORAGGIO, José L. Da economia dos setores populares à economia do trabalho. In: Sustentabilidade. In: Cattani, A. et alii. Dicionario de la otra economía. Altamira, 2009, p. 356-363.

COSTA, Doris Anita Freire. Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência. Porto Alegre: KUARUP, 1993.

DAGNINO, R. Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014 [Cap.1: pp.19-34; AST - proposta e modalidades: 106-109].

DAVIS, Cláudia. ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 72, maio/ago. 1991.

DAVIS, Claudia; ROSERLEY, Tereza. É Proibido Repetir: Coleção Cadernos de Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas. MEC/SEF, Brasília, 1998.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1981.

DIAS, André. Literatura brasileira e dramaturgia nacional: fronteiras e passagens”, 0871-164X. Revista da faculdade de letras. Série de história. Acesso em: 28 ago. 2020.

DUARTE, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Criar Editora, 2000.

DURKHEIM, Émile. Educação. Natureza e função. In: *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

FÁVERO, Osmar. Democracia e Educação em Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Autores Associados - EdUFF, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012a.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In. BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. A importância do ato de ler, 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação na cidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação como prática da liberdade. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. Paulo. Extensão ou Comunicação? 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. Paulo. Política e Educação. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Thomson, 2003.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOLLIDAY, Oscar Jara. A Sistematização de Experiências, Prática e Teoria para Outros Mundos Possíveis. Brasília-DF: CONTAG, 2012.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.GOV.BR/INEP/PT-BR](https://www.gov.br/inep/pt-br) ACESSO EM: 15 SET. 2020.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em <https://cursos.unifreireonline.org>. Acesso em 15.SET.2020.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. Linguística e comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: Aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. 3 ed. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma P. A. (coord.). Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1988.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Posfácio da segunda edição. In: _____. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v.1. p.8-17.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, R. Desafio da transdisciplinaridade e da complexidade. In: Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Jorge Luis Nicolas Audy e Marília Costa Morosini (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes. o desafio do século XXI. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, André. (2004). Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada, Rio de Janeiro: DP&A. ISBN: 85-7490-312-4.

PARDO, Ana Lúcia. O desafio de implantar um plano de cultura para a cidade do rio de janeiro - pragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura - Ano 9, número 17, semestral, abr/2019 a set/2019. *Acesso em: 28 ago. 2020.*

PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PLAZA, J. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2008.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020. *Acesso em: 28 ago. 2020.*

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. Editora Global. 2ªed. 2004.

RODRIGUES, José. A educação politécnica no Brasil. Niterói: Editora UFF, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

_____, Boaventura de Sousa. Democratizar a democracia. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA, Carla Cristie de França; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha Maia. Formação de professores: o desafio da prática. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961_13445. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTOS. Norma Alves de Sales. Reflexões sobre a aprendizagem dos adolescentes, jovens, adultos e idosos no município do Rio de Janeiro. Acesso em: 20 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v.12 n.34. jan./abr, 2007.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____, Magda. Letramento: Um Tema em Três Gêneros. 2 ed. Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SILVA, Elisandra Viana da. ANIMAMITO, PROFAEX, 2022.

SOUZA, J. O século XX até os anos 50. "Escolas Novas" e ideologia da educação. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/o-seculo-xx-ate-os-anos-50-escolas-novas-e-ideologia-da-educacao/64697. Acesso em: 28 ago. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Educação Não é Privilégio. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TOMAZ, J. B. O desenho de currículo. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18.ed. São Paulo, Cortez, 2012. [1.ed.,1985].

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995b.