



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Campus Presidente Prudente

ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

**TRABALHO COM PROJETOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA COM ESTUDANTES EM UMA COMUNIDADE DE RISCO**

Presidente Prudente

2017

ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

**TRABALHO COM PROJETOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA COM ESTUDANTES EM UMA COMUNIDADE DE RISCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível de Mestrado, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

L696t Lima, Ana Virginia Isiano.
Trabalho com projetos na perspectiva da educação inclusiva com
estudantes em uma comunidade de risco / Ana Virginia Isiano Lima. -
Presidente Prudente : [s.n.], 2017
124 f.

Orientador: Klaus Schlünzen Junior
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Práticas de ensino e aprendizagem. 2. Trabalho com projetos. 3.
Contexto. I. Schlünzen Junior, Klaus. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **TRABALHO COM PROJETOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ESTUDANTES EM UMA COMUNIDADE DE RISCO**

AUTORA: ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

ORIENTADOR: KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR
FCT / UNESP/Presidente Prudente (SP)

Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 15 de fevereiro de 2017

Dedico este trabalho aos meus pais Marisa e Antonio e aos meus avós Virginia (sempre presente) e João, por todo o amor, compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

"Eu sei que um dia todos nós vamos embora e que cada pessoa tem um final de história diferente. Mas, o que mais importa, é deixar lembranças boas em nosso livro particular da vida, para que as pessoas se lembrem de nós com carinho e alegria. Porque o que nós levamos dessa vida é um pouco do amor que aqui deixamos" (Maria Fernanda Zavanella).

Agradeço,

A **Deus**, por me proporcionar o dom da vida, por não me desamparar, por me agradecer com a presença de pessoas especiais, por permitir que eu concluísse esta etapa da minha formação e pelo amor incondicional.

Aos meus pais, **Marisa** e **Antonio**, que estão sempre ao meu lado. Obrigada por todos os momentos felizes, por todo o cuidado e carinho que compartilhamos. Palavras não são suficientes para descrever o amor e admiração que eu sinto por vocês.

Aos meus avós, **Verginia** (sempre presente) e **João**, por cuidarem de mim, por me ensinarem virtudes e por me proporcionarem lembranças felizes. Vocês ocupam o lugar mais belo do meu coração.

À minha família, que sempre está ao meu lado, em especial às minhas tias **Magda**, **Maria José**, **Gessy** e **Geny** e ao meu tio **Sérgio**.

Ao meu namorado **Lucas**, por me motivar, me compreender e acreditar em mim. Obrigada pelo companheirismo, pelos momentos felizes e pelo carinho que temos um com o outro.

Às minhas amigas e amigos, pelos momentos felizes que compartilhamos. Em especial à minha amiga **Giovana**, pelo companheirismo e pela amizade que cultivamos.

Ao meu orientador, professor **Klaus Schlünzen Junior**, exemplo de profissional, que sempre me orientou com bondade e carinho. Sou grata pelas oportunidades que o senhor me proporcionou e por sempre acreditar em mim.

À professora **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, exemplo de afetividade e humanidade, que esteve presente e contribuiu para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço imensamente o carinho, a confiança e o amor que compartilha com todos os seus filhos do coração.

À professora **Ana Maria Osório Araya**, exemplo de dedicação, que com carinho e bondade acompanhou a minha trajetória acadêmica, contribuindo significativamente para que eu chegasse até aqui.

Às professoras **Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos** e **Renata Maria Coimbra**, que aceitaram compor a banca de qualificação e defesa, com contribuições significativas para a pesquisa. Professora **Danielle**, a sua bondade e generosidade foram essenciais para a conclusão desta etapa, pois sem os seus ensinamentos e sem a sua amizade nada disso seria possível. Agradeço por estar sempre ao meu lado e por cuidar com tanto amor dos seus pupilos. Professora **Renata**, seus ensinamentos e vivências me inspiram desde as aulas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Agradeço imensamente por todas as contribuições e por poder compartilhar este momento com a senhora.

Aos meus irmãos mais velhos do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), **Ana Mayra** e **Denner**, por compartilharmos momentos felizes e por toda trajetória acadêmica que vivenciamos juntos. Agradeço a parceria e a amizade que temos, rezo e torço para que vocês sejam sempre felizes e para que tenham muito sucesso.

Aos queridos membros do Grupo de Pesquisa "Ambientes Potencializadores para a Inclusão" (API). Em especial às amigas que conquistei durante a minha vivência no grupo, **Marcela**, **Laís**, **Naiara**, **Lívia**, **Janiele** e **Déborah**, por todo o apoio e carinho que compartilhamos e, agradeço, também, à **Luiza Saito**, **Denise Albuquerque**, **Denise Trentin**, **Paula Massuyama**, **Paula Melques**, **José Eduardo**, **Gisele**, **Juliana Osório**, **Erik**, **Elaine**, **Andressa**, **Hiago** e **Veronica**, pelos momentos vivenciados.

Aos **estudantes** do CPIDES, pela oportunidade de aprender com vocês e por alegrarem os nossos dias.

À equipe da **Escola ODC** por me acolher e por permitir a realização deste estudo. Agradeço a bondade da **Gestora S.**, da **Participante C.** e da **Professora M.** e, agradeço imensamente, aos **estudantes** do 5º ano B, crianças queridas e especiais que marcaram a minha trajetória.

Aos professores e professoras que contribuíram para a minha formação profissional e acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, em especial ao **Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi**, **Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni**, **Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão**, **Prof. Dr. José Milton de Lima**, **Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes**, **Profa. Dra. Eliane Maria Vani Ortega**, **Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin** e **Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima**.

Aos **funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por serem sempre gentis e por nos ajudarem a cumprir as demandas exigidas.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo aporte financeiro durante o desenvolvimento deste estudo.

Muito obrigada a **todos** que contribuíram diretamente ou indiretamente nesta fase importante de minha vida!

Epígrafe

"[...] é impossível existir sem sonhos" (FREIRE, 2001, p. 35).

RESUMO

LIMA, Ana Virginia Isiano. **Trabalho com projetos na perspectiva da Educação Inclusiva com estudantes em uma comunidade de risco**. 2017, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

A pesquisa de Mestrado apresentada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT - UNESP), e encontra-se vinculada à linha de pesquisa "Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem". Ao considerarmos a constituição de escolas inclusivas como um dos desafios inerentes ao cenário educacional brasileiro, devemos atuar na construção de práticas de ensino e aprendizagem que garantam o acesso, permanência e valorização das diferenças dos estudantes. Para que isso se efetive, as escolas devem promover a ruptura com abordagens tradicionais de ensino e estimular o desenvolvimento de práticas educativas que despertem a curiosidade, promovam a participação e potencializem o desenvolvimento dos estudantes. Assim, para promovermos a reinvenção do espaço escolar, o trabalho com projetos se configura como uma estratégia para a construção do conhecimento, pois valoriza o contexto dos estudantes e mobiliza diferentes competências e habilidades. Diante dessas premissas, o estudo, desenvolvido no âmbito de uma escola pública do município de Presidente Prudente/SP, teve como objetivo geral analisar os reflexos do desenvolvimento do trabalho com projetos, em termos das estratégias de ensino do docente e da aprendizagem dos estudantes, bem como a construção da consciência sobre a temática vivenciada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção, que contou com a participação dos estudantes do 5º ano B, da professora da sala de aula e da equipe gestora da instituição de ensino. A coleta de dados foi efetivada por meio das observações sistemáticas, entrevistas semiestruturadas e intervenções realizadas na sala de aula. Considerando os objetivos e os descritores bibliográficos que nortearam a pesquisa, os dados foram selecionados e analisados a partir da leitura sistemática dos registros do diário de campo, da transcrição das entrevistas e da análise das intervenções e das atividades realizadas pelos estudantes. A partir disso, foram definidos eixos que contribuíram para a análise dos dados, a saber: 1. O papel da equipe gestora na instituição de ensino; 2. O desenvolvimento do projeto e a atuação dos estudantes; 3. Contribuição do trabalho com projetos para a reconfiguração da prática docente e para o desenvolvimento da consciência dos estudantes; 4. O trabalho com projetos como apoio à inclusão escolar. A partir do estabelecimento dos eixos de análise foi possível identificar as possibilidades de se trabalhar com projetos em sala de aula, a partir da valorização do contexto educacional e social dos estudantes. A pesquisa revelou que o trabalho com projetos possibilita a promoção de um ensino inclusivo, pois proporciona o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem que visam a participação, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento de forma significativa. Em um contexto de risco, o trabalho com projetos se configura como uma estratégia pedagógica eficaz, pois promove o desenvolvimento da consciência dos estudantes em relação ao contexto em que estão inseridos.

Palavras-chave: Práticas de Ensino e Aprendizagem; Trabalho com Projetos; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

LIMA, Ana Virginia Isiano. **Work with projects in a perspective of Inclusive Education with students in a risk community**. 2017, 124 f. Dissertation (Masters in Education) – Graduate Program in Education, São Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente/SP.

The Masters research presented was developed under the Graduate Program in Education (PPGE), from the Faculty of Sciences and Technology (FCT - UNESP), and it is linked to the research line "Formative Processes, Teaching and Learning.". When we consider the constitution of inclusive schools as one of the inherent challenges in the Brazilian educational scenario, we must act in the construction of teaching and learning practices that will guarantee the access, permanence and valuation of students' differences. To be effective, schools must promote a break with traditional teaching approaches and encourage the development of educational practices that raise curiosity, promote participation, and maximize student's development. Thus, to promote the reinvention of the school space, the work with projects is a strategy for building knowledge, as it values students' context and mobilizes different skills and abilities. In view of these premises, the study, developed within a public school in the city of Presidente Prudente/SP, had the general objective of analyzing the reflexes of the development of work with projects, in terms of teacher teaching strategies and student learning, as well as building awareness of the experienced theme. It is a qualitative research of the type intervention, which counted on the participation of the students from the 5th year B, the teacher of the classroom and the management team of the educational institution. Data collection was carried out through systematic observations, semi-structured interviews and interventions in the classroom. Considering the objectives and bibliographic descriptors that guided the research, the data was selected and analyzed by systematically reading of the records from the field diary, transcription of the interviews and the analysis of the interventions and activities carried out by the students. From this, axes were defined that contributed to the analysis of the data, namely: 1. The role of the management team in the educational institution; 2. The development of the project and the performance of the students; 3. Contribution of work to projects for the reconfiguration of teaching practice and for the development of student awareness; 4. Work with projects to support school inclusion. From the establishment of the axes of analysis it was possible to identify the possibilities of working with projects in the classroom, based on the valuation of the educational and social context of the students. The research revealed that the work with projects makes possible the promotion of an inclusive education, since it provides the development of teaching and learning practices that aim at participation, the development of autonomy and the construction of knowledge in a significant way. In a risk context, work with projects is an effective pedagogical strategy, as it promotes the development of students' awareness of the context in which they are inserted.

Keywords: Teaching and Learning Practices; Work with Projects; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Índices da Escola ODC no IDEB.....	68
Figura 2: Mostra Pedagógica realizada na escola.....	72
Figura 3: Índices da Escola ODC no IDEB.....	73
Figura 4: Sala dos Pais e Horta Escolar.....	75
Figura 5: Percepções de alguns estudantes em relação à temática.....	80
Figura 6: Textos utilizados durante as intervenções.....	82
Figura 7: Estudantes apresentando a paródia que criaram.	83
Figura 8: Estudantes analisando as imagens relacionadas ao filme e ao contexto educacional	85
Figura 9: Confecção dos cartazes.	87
Figura 10: Estudantes confeccionando esculturas de argila.	93
Figura 11: Percepções dos estudantes em relação à temática.....	98
Figura 12: Cartazes confeccionados pelos estudantes.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre os estudantes que participaram da pesquisa.....	533
Quadro 2: Síntese das etapas desenvolvidas durante a pesquisa	Erro! Indicador não definido. 56
Quadro 3: Instrumentos utilizados na descrição e apresentação dos resultados e análises	898

LISTA DE SIGLAS

- API:** Ambientes Potencializadores para a Inclusão
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCS:** Construcionista, Contextualizada e Significativa
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CGEB:** Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CPIDES:** Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social
- CRAS:** Centro de Referência da Assistência Social
- DI:** Deficiência Intelectual
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- EMAI:** Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- EPAAE:** Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
- FAPESP:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FCT:** Faculdade de Ciências e Tecnologia
- FNEP:** Fundo Nacional do Ensino Primário
- IC:** Iniciação Científica
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PIBID:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PISA:** Programme for International Student Assessment
- PPGE:** Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP:** Projeto Político-Pedagógico
- PROERD:** Programa Educacional de Resistência às Drogas
- PROLEC:** Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
- TA:** Tecnologia Assistiva
- TDIC:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UNESP:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- UNOESTE:** Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

Introdução	17
Apresentação	17
Justificativa e Relevância da Pesquisa	19
Definição da pergunta de pesquisa	22
Objetivos da pesquisa	23
Objetivo Geral:	23
Objetivos Específicos:	23
Capítulo I - Pressupostos Teóricos	24
1.1 A escola e os novos tempos	25
1.2 Educação Inclusiva: repensando as práticas educativas	30
1.2.1 Novas formas de ensinar e aprender	36
1.3 Trabalho com Projetos	39
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos	46
2.1 Caracterização metodológica da pesquisa	47
2.2 Ética da Pesquisa	49
2.3 Contextualizando a pesquisa	49
2.3.1 A Escola ODC	50
2.3.2 Participantes da pesquisa	52
2.4 Etapas da pesquisa: procedimentos para coleta e análise dos dados	55
2.4.1 Primeira etapa: diagnóstico	57
2.4.2 Segunda etapa: planejamento e definição de tema para o trabalho com projetos	59
2.4.3 Terceira etapa: construção do projeto e avaliação	60
Capítulo III - Descrição dos dados, resultados e análises	63
3.1 O papel da equipe gestora na instituição de ensino	65
3.2 O desenvolvimento do projeto e a atuação dos estudantes	77

3.2.1 Trabalho com projetos: intervenções na sala de aula	80
3.3 Contribuição do trabalho com projetos para a reconfiguração da prática docente e para o desenvolvimento da consciência dos estudantes	88
3.3.1 A prática docente e o envolvimento dos estudantes: impressões iniciais	89
3.3.2 Efeitos do desenvolvimento do trabalho com projetos.....	93
3.3.2.1 A prática docente e o trabalho com projetos	94
3.4 O trabalho com projetos como apoio à inclusão escolar	100
Considerações Finais	104
Referências	109
Apêndices	116

Introdução

Para contextualizarmos o estudo que foi desenvolvido, vamos abordar nos tópicos a seguir: uma breve apresentação da pesquisadora; a justificativa e a relevância do estudo; a pergunta que orientou o desenvolvimento da investigação e os objetivos que nortearam a realização da pesquisa intitulada **Trabalho com Projetos na perspectiva da Educação Inclusiva com estudantes em uma comunidade de risco**.

Apresentação

Desde pequena¹ tive contato com diferentes escolas, pois acompanhava minha mãe Marisa nas instituições em que ela lecionou. Conheci diversos participantes da equipe escolar antes mesmo de iniciar o meu processo de escolarização. Ao vivenciar esse ambiente e frequentar a sala de aula da minha mãe, percebi que a prática educativa envolve afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança, como preconiza Freire (2011). Minha mãe, enquanto professora, desenvolve o seu trabalho com alegria, dedicação e respeito ao saber dos educandos e, estas ações, me inspiram até hoje e motivaram a minha escolha para seguir a carreira docente.

O caminho que trilhei até o momento também foi motivado pelos desejos de minha avó Verginia (in memoriam), que cuidava de mim, junto com o meu avô João, enquanto meus pais trabalhavam. Minha avó sempre contava que foi impedida de continuar os seus estudos, pois não era comum que as meninas de sua época permanecessem na escola. Diante disso, minha avó não teve a oportunidade de realizar o seu grande sonho, que era o de se tornar professora, por isso ela sempre me incentivava a trilhar o caminho da docência.

Ao finalizar o Ensino Médio, no ano de 2011, não tive dúvidas sobre qual caminho seguir e, por isso, decidi iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), juntamente com o curso de Licenciatura em Letras, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), no ano de 2012.

O curso de Licenciatura em Letras proporcionou novas aprendizagens e me mostrou novos caminhos. Porém, o curso de Licenciatura em Pedagogia possibilitou que eu tivesse contato com diferentes disciplinas que abordavam as especificidades da docência, os aspectos

¹ Na apresentação utilizo a Primeira Pessoa do Singular para apresentar a minha trajetória acadêmica e pessoal.

que envolviam às instituições de ensino e as ações que poderiam ser realizadas para mobilizar mudanças na educação.

Durante o primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, ingressei no Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), que desenvolve suas atividades no âmbito do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). No centro são realizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas a inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)². Dentre as ações que ocorrem no CPIDES, há o desenvolvimento de atendimentos especializados junto aos EPAEE, com o intuito de promover a inclusão digital, social e escolar a partir da elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), segundo os preceitos da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS)³, definida por Schlünzen (2015).

Ao ingressar no CPIDES, participei, inicialmente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de futuros professores para a atuação na Educação Básica. Durante o programa, realizei observações em uma escola do município de Presidente Prudente/SP e tive a oportunidade de analisar como a prática pedagógica se configurava naquele contexto. Assim, o contato com o espaço escolar me motivou a realizar estudos nas instituições de ensino, para que eu tivesse a oportunidade de compreender as concepções e ações que auxiliam no desenvolvimento de uma escola que atua na perspectiva inclusiva.

As ações vivenciadas no PIBID foram essenciais para trilhar a minha trajetória no CPIDES. Após participar do programa, realizei atendimentos especializados a estudantes com Deficiência Intelectual (DI), que provocaram a realização de novos estudos e a construção de práticas pedagógicas que considerassem as especificidades dos estudantes, visando o desenvolvimento de sua autonomia e a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada.

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) são os estudantes com deficiência (física, auditiva, intelectual e visual), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação.

³ A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) é definida por Schlünzen (2015) como **construcionista** porque utiliza estratégias pedagógicas e tecnológicas, mediadas pelo uso das Metodologias Ativas, como o trabalho com projetos, e das TDIC, que permitem a construção do conhecimento a partir de objetos desenvolvidos pelos próprios estudantes. As ações desenvolvidas na abordagem são **contextualizadas** porque emergem do contexto dos educandos. Durante esse processo, que envolve a participação, colaboração, reflexão e desenvolvimento do que está sendo proposto, professores e estudantes sistematizam os conceitos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, atribuindo, assim, **significado** ao conhecimento construído que está relacionado ao contexto em que estão inseridos.

A partir dos atendimentos, desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), com apoio e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no período de agosto de 2014 a julho de 2015. O estudo utilizou diferentes tipos de tecnologia, como a Tecnologia Assistiva (TA), para desenvolver práticas significativas de ensino e aprendizagem, a partir da valorização das habilidades e potencialidades de um estudante com DI.

As experiências vivenciadas no CPIDES, pautadas nas premissas da abordagem CCS, demonstraram que o desenvolvimento de práticas educacionais que valorizam as diferenças e evidenciam as potencialidades e habilidades dos estudantes proporcionam a construção do conhecimento de forma significativa. Nessa perspectiva, a partir do ingresso no Mestrado em Educação, no ano de 2015, vislumbrei novas possibilidades de intervenção e pesquisa. Ao almejar o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas, mediadas pelo trabalho com projetos, a coordenadora do grupo API sugeriu que eu conhecesse a escola em que a pesquisa foi realizada, pois a gestora da instituição havia procurado o grupo e solicitado a contribuição dos pesquisadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem a participação dos estudantes e a construção do conhecimento de forma significativa.

Considerando os desafios enfrentados pela escola e as ações que estavam sendo desenvolvidas para a melhoria das práticas educacionais, vislumbrei naquele espaço novas possibilidades, pois a equipe gestora estava disposta a novas mudanças. Diante disso, busquei utilizar o trabalho com projetos como uma prática pedagógica capaz de promover situações de participação, aprendizagem e construção coletiva do conhecimento, para que todos os participantes do estudo se sentissem ativos e pudessem agir em seu contexto, a partir dos conceitos construídos no projeto.

A partir dessas premissas, apresentaremos a justificativa e a relevância da pesquisa realizada.

Justificativa e Relevância da Pesquisa

Um dos desafios inerentes ao cenário educacional brasileiro é a constituição de escolas democráticas e inclusivas, que reconheçam e valorizem as diferenças e, que ofereçam condições de acesso e permanência a partir do desenvolvimento de práticas educativas que considerem as especificidades de cada estudante. Stainback et al (1999, p.21) afirma que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”.

A constituição da Educação Inclusiva, de acordo com Glat e Blanco (2007), é um movimento que vem se acelerando a partir da década de 1990, com o reconhecimento de que as instituições de ensino que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, pois valorizam e reconhecem as diferenças individuais de cada estudante. Assim, a Educação Inclusiva se configurou como uma diretriz educacional prioritária em alguns países, entre eles o Brasil, que é signatário de documentos legais que preconizam a constituição de escolas que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

De acordo com os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994, p.3), as "escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]". Entende-se, assim, que a Educação Inclusiva promove práticas educacionais que incluem todos os estudantes excluídos socialmente, culturalmente, economicamente, por isso, há a necessidade de promover situações de ensino e aprendizagem que considerem cada educando, respeitando o ritmo de todos.

Para atuarmos na constituição de escolas que atuem com base nessa perspectiva é necessário, conforme Glat e Blanco (2007), a reconfiguração do contexto e da cultura educacional, que deve desenvolver práticas educativas que atinjam a todos os estudantes, favorecendo, assim, a participação, inclusão social e a construção de uma sociedade inclusiva. Para isso, além da formação da equipe escolar, é necessário a transformação de suas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como de suas práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, a pesquisa, que buscou o desenvolvimento de uma metodologia ativa, justifica-se pela necessidade de promovermos mudanças educacionais a partir do estabelecimento de novas práticas pedagógicas que promovam o aprendizado dos saberes científicos de forma significativa, o afloramento das habilidades e o desenvolvimento das potencialidades, a partir da valorização do contexto em que a instituição de ensino está inserida, para que, assim, todos se sintam pertencentes de sua realidade e construtores do conhecimento. Mantoan (2008, p.60) enfatiza que "recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários".

A partir dessas premissas, Moraes (2008) ressalta que para criarmos estratégias e práticas educativas inovadoras devemos pensar em situações desafiadoras de aprendizagem, que favoreçam a participação dos estudantes. Para a autora, devemos desenvolver "uma

educação que desenvolva, prioritariamente, processos reflexivos, criativos e críticos voltados para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da solidariedade. Uma educação que parta do cotidiano [...]" (MORAES, 2008, p. 313).

A constituição de práticas que aproximem a aprendizagem ao contexto se faz necessária, pois grande parte dos estudantes não tem a oportunidade de aproximar os conteúdos com as vivências que possuem fora do espaço escolar, impossibilitando, assim, a atribuição de significado ao conhecimento. Ao iniciarmos as intervenções na instituição de ensino, identificamos que alguns estudantes não tinham o desejo de estar e pertencer àquele lugar, pois, as atividades que realizavam fora dos muros da escola eram mais prazerosas. Durante as primeiras visitas vimos um estudante empinando pipa em um parque próximo a escola, no horário de aula. Além disso, alguns estudantes dormiam durante às aulas e diziam que sentiam sono devido aos medicamentos que ingeriam.

O contexto social em que a instituição de ensino está enfrentou e ainda enfrenta dificuldades socioeconômicas para o seu estabelecimento. Diante disso, os estudantes, situados em uma comunidade de risco, que, nesse contexto, envolve a ausência de saneamento básico em algumas casas, baixos índices de escolaridade entre os moradores, entre outros fatores, encontram-se suscetíveis a condições que podem prejudicar o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, estudos como o de Moraes et al (2015) apontam que moradores de comunidades de risco precisam ser vistos como indivíduos capazes de se reorganizarem e de se reconhecerem enquanto sujeitos construtores de sua própria história. Assim, a escola tem o dever de proporcionar situações de aprendizagem que mobilizem nos estudantes a capacidade de reflexão sobre o contexto em que estão inseridos, para que, assim, busquem a transformação de sua realidade.

A partir dos desafios impostos, foi relevante utilizar propostas de ensino que tinham como princípios a valorização do contexto, das especificidades e das diferenças que norteavam a sala de aula. Moraes (2008) enfatiza que os melhores resultados educacionais ocorrem quando há a preocupação em gerar experiências de aprendizagem a partir dos projetos propostos pelos estudantes, pois, assim, há o afloramento da criatividade e das habilidades. Nessa perspectiva, utilizamos o trabalho com projetos como uma possibilidade para a reelaboração das propostas de ensino a partir da valorização dos interesses dos educandos.

Conforme Almeida (2001), o desenvolvimento do trabalho com projetos em sala de aula permite o rompimento com a limitação das atividades relacionadas ao saber disciplinar, permitindo, assim, a criação de novas situações de ensino e aprendizagem, que se aproximem

da realidade e do contexto dos estudantes. Além disso, as ações desenvolvidas no projeto permitem a mobilização de "saberes específicos para enfrentar situações reais por meio do desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a autonomia em relação à própria vida e ao trabalho" (ALMEIDA, 2001, p. 57).

De acordo com Santos (2007), o trabalho com projetos possibilita a superação das barreiras impostas, pois as diferenças são aceitas e as habilidades são evidenciadas. Nessa perspectiva, ao desenvolvermos o trabalho com projetos na sala de aula, acreditávamos que a situação da sala poderia ser reinventada, pois esse trabalho possibilita a construção de um ambiente de confiança, reciprocidade e de construção coletiva do saber. Além disso, permite que os estudantes reflitam sobre o contexto em que estão inseridos, provocando mudanças substanciais em sua realidade a partir do trabalho desenvolvido no projeto.

Em relação a participação do professor no trabalho com projetos, Almeida (2001) enfatiza que o docente deve respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, decisões e ritmos de trabalho de cada estudante. Além disso, durante esse processo, o professor tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática e identificar quais ações podem potencializar a participação dos estudantes e a construção do conhecimento. Considerando o contexto do estudo, a parceria entre os participantes da pesquisa foi fundamental para que o projeto fosse desenvolvido de forma efetiva, pois, como preconiza Freire (2011, p.30) "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo".

A partir desses pressupostos, o desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem, como o trabalho com projetos, se configura como uma possibilidade de ensino e aprendizagem que permite o desenvolvimento de escolas que considerem as especificidades dos estudantes, pois possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades, valoriza às diferenças, promove a convivência e o respeito mútuo. Além disso, o trabalho com projetos considera o conhecimento de cada educando e acredita que todos podem aprender, a partir do respeito às especificidades de cada um.

Diante dessas premissas, a pergunta de pesquisa será apresentada a seguir, juntamente com os objetivos que nortearam o desenvolvimento deste estudo.

Definição da pergunta de pesquisa

Como o trabalho com projetos favorece a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento da consciência dos estudantes em relação à temática escolhida para o projeto?

Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

Analisar os reflexos do desenvolvimento do trabalho com projetos, em termos das estratégias de ensino do docente e da aprendizagem dos estudantes, bem como a construção da consciência sobre a temática vivenciada.

Objetivos Específicos:

1. Compreender os desafios e conflitos inerentes ao contexto escolar que se articulam com as necessidades dos estudantes do 5º ano;
2. Analisar, a partir dos pressupostos teóricos que envolvem o trabalho com projetos, como construir, juntamente com a professora, práticas pedagógicas que valorizem o contexto escolar em que os estudantes estão inseridos;
3. Analisar os efeitos do trabalho com projetos no fazer pedagógico da professora e na realidade e atuação dos estudantes, em termos das situações de aprendizagem criadas.

A fim de explicitar a organização deste documento, será apresentado no primeiro capítulo o referencial teórico que norteou o desenvolvimento do estudo. Os procedimentos metodológicos utilizados e a contextualização da pesquisa serão apresentados no segundo capítulo. Os resultados obtidos serão descritos e analisados no terceiro capítulo. Para encerrarmos a Dissertação de Mestrado, serão apresentadas as considerações finais.

Capítulo I

Pressupostos Teóricos

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: "Veja!" – e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Vivemos para ter alegria e para dar alegria. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto (ALVES, 2003, p.56).

Considerando a citação de Alves (2003), os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa buscam refletir sobre as configurações atuais da escola e como esse espaço pode se reinventar para ser um local de aprendizagem mútua, busca, construção, diálogo, prazer, descoberta de diferentes possibilidades e de reconhecimento das diferenças.

A partir dessas premissas, apresentamos no primeiro tópico reflexões sobre a escola do passado, explicitando as concepções e desafios que a envolviam e ainda a envolvem. Discutiremos, também, possibilidades para a constituição de instituições de ensino que ofereçam oportunidades educacionais inclusivas para todos os estudantes.

Diante dessas premissas, apresentamos no segundo tópico concepções acerca da Educação Inclusiva, para que, assim, possamos refletir sobre a necessidade de constituirmos escolas que atuem com base nesse princípio. Além disso, destacaremos abordagens de ensino e aprendizagem que nortearam e norteiam as práticas pedagógicas em nosso país, apontando novas formas de ensinar e aprender que consideram as especificidades dos estudantes.

No terceiro tópico apresentamos o trabalho com projetos, que se configura como uma estratégia de ensino e aprendizagem que permite a reconfiguração do espaço escolar, a partir da valorização do contexto e dos saberes dos estudantes.

1.1 A escola e os novos tempos

Discutir e refletir sobre a constituição do ensino público e das instituições de ensino em nosso país se tornou fundamental para entendermos a constituição da escola atual. Considerando o desenvolvimento desse estudo, que realizou um trabalho diferenciado no espaço escolar, faz-se necessário compreender os desafios e conflitos que envolvem essa instituição atualmente.

Diante disso, para situarmos o papel da escola hoje, é necessário enfatizar que as primeiras ações voltadas a educação em nosso país revelaram a exclusão social dos setores populares durante os períodos históricos vivenciados. As primeiras iniciativas educacionais, implementadas pelos colonizadores portugueses, buscavam uma educação religiosa, visto que

as atividades da época não exigiam qualquer domínio das técnicas de leitura e escrita (DI GIORGI e LEITE, 2010).

De acordo com os autores, o cenário educacional brasileiro modifica-se com a chegada da família real portuguesa, pois tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atendê-los. Percebemos assim, uma exclusão legitimada a população que aqui habitava, pois o acesso ao ensino era privilégio de uma minoria, fato esse, que se perdurou durante muitos anos na história de nosso país.

A partir do período imperial algumas mudanças nos sistemas educacionais começam a ser adotadas, mas os esforços de se estabelecer um sistema educativo eram isolados e não atingiam a população em sua totalidade. Apesar da criação de algumas escolas, Vieira e Farias (2003) apontam que ao final desse período apenas 10% da população brasileira tinha acesso às instituições de ensino, situação que se alterou apenas com o advento da República.

A passagem para o período republicano reflete em mudanças nas estruturas e na composição de sociedade brasileira. No início da República pouco se fez pela expansão do ensino elementar, ocasionando um baixo atendimento educacional aos cidadãos em idade escolar.

A partir da I Guerra Mundial as questões educacionais voltam a ser discutidas. Porém, apesar das iniciativas tomadas e das Constituições Federais que foram consolidadas, o crescimento significativo do ensino primário acontece apenas a partir de 1945 (DI GIORGI e LEITE, 2010; VIEIRA e FARIAS, 2003).

De acordo com os autores, a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), no ano de 1942, oportunizou novas possibilidades para a expansão do ensino elementar em todo o país. A partir de esforços estaduais e federais houve um salto significativo na construção de escolas, o que ocasionou um maior número de matrículas escolares.

A educação na Democracia Popular foi marcada por significativos acontecimentos políticos que antecederam o Regime Militar. Em relação ao plano educacional, importantes documentos legais, como a Constituição Federal de 1946, instituíram a educação como um direito de todos. A partir desse documento legal, elaborou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1961, que abordou em um único texto princípios que deveriam nortear a educação em nosso país.

Após o Golpe Militar, instituído em 1964, o retorno ao Estado democrático é marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que comparadas às outras constituições, apresenta o mais longo capítulo sobre a educação. Esse importante documento legal destaca,

em seu artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A partir disso, o acesso ao ensino é consagrado como direito público, cabendo às instituições de ensino oferecerem igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, promoção da gestão democrática no ensino público e garantia do padrão de qualidade. De acordo com Mantoan (2008), os dispositivos impostos pela Constituição deveriam ser suficientes para que ninguém pudesse negar o acesso à escola a qualquer estudante.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, percebe-se em nosso país uma preocupação com a universalização da educação básica (VIEIRA e FARIAS, 2003). Além desse documento legal, promulga-se também, no ano de 1996, a LDBEN nº 9394/96, antecedidas pelas LDBEN de 1961 e 1971.

Além de instituir a educação como direito de todos, a LDBEN de 1996 instituiu que a Educação Básica se torna obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, cabendo a União, os Estados, o Distrito Federal e aos Municípios se organizarem, em regime de colaboração, para oferecerem todas as modalidades de ensino.

A partir das iniciativas em prol do ensino para todos, "os indicadores sobre a expansão da oferta de ensino revelam grandes avanços em nosso país. De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%" (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 315). A partir desse dado percebe-se que praticamente a totalidade da população passa a ser atendida nas instituições de ensino brasileiras.

O crescimento do número de matrículas de estudantes em todos os níveis e a expansão do acesso à escola se inserem, conforme Beisegel (2006), no processo de democratização do ensino. De acordo o autor, a escolarização se estendeu aos setores mais amplos da população, transformando a escola em um local de encontro de todos os setores da sociedade e campo de repercussão de todas as tensões sociais.

O acesso de mais estudantes à escola se configura como uma grande conquista, pois estudantes antes excluídos do espaço escolar tiveram acesso ao ensino formal. Além disso, não podemos desconsiderar o importante papel dos trabalhadores, que reivindicaram pela ampliação das vagas e oportunidades educacionais igualitárias.

Apesar da expansão, Beisegel (2006) afirma que a democratização ocorreu a partir da improvisação de prédios, salas de aulas e professores. Além disso, não ocorreu a adequação de conteúdos, que não atendiam as expectativas e as necessidades de seus estudantes.

Há algumas décadas, quando a escola secundária ministrava cursos de latim para crianças que tinham entre seus objetivos ingressar na escola superior (em escolas de direito entre outras), aí então esses conteúdos da escola secundária estavam adequados às necessidades de sua clientela. Já não ocorria o mesmo hoje se o latim fosse transmitido numa escola que se transformou em parte da formação geral de todos os cidadãos (BEISEGEL, 2006, p. 113).

Diante disso, é necessário considerar que a escola descrita por Beisegel (2006) não promovia um ensino de acordo com as especificidades de cada estudante, configurando-se como um espaço excludente, em que apenas os educandos capazes de acompanhá-la seguiriam em frente. A escola que deveria encarar a democratização de ensino como a expansão das oportunidades educacionais, não expandiu as dimensões de seu trabalho, oferecendo, assim, as mesmas abordagens e práticas de ensino utilizadas no passado, fato esse, que ocorre até os dias atuais, pois estudos como o de Libâneo (2002), Mantoan (2004) e Saviani (2012) evidenciam que os espaços escolares enaltecem as diferenças e a exclusão escolar.

A ausência de práticas pedagógicas significativas provocou e ainda provoca situações de fracasso escolar. De acordo com Patto (1988) os próprios estudantes, seus pais, os professores e a cultura popular, são julgados como culpados pelos baixos resultados. Fato que se consolida até os dias atuais, pois é comum presenciarmos uma culpabilização mútua, em que todos assumem um caráter pessimista em relação à educação e não de mudança.

Para exemplificar como a produção do fracasso escolar ainda incomoda as instituições de ensino e governantes podemos apresentar dados como do Programme for International Student Assessment (PISA), que avalia trienalmente os sistemas educacionais ao redor do mundo a partir de testes. Em sua última edição, no ano de 2012, o Brasil assumiu a posição 58º na área de Matemática, 55º em Leitura e 59º em Ciências, em um total de 65 países participantes. De acordo com o relatório emitido pelo programa, uma das causas dos baixos resultados são os elevados números de repetência entre os estudantes do Ensino Fundamental.

In Brazil, more than one in three (36%) 15-year-old students had repeated a grade at least once in primary or secondary school; many had been held back more than once. This is one of the highest rates of grade repetition among countries participating in PISA. Grade repetition in Brazil is negatively associated with performance in mathematics and is more prevalent among disadvantaged students (Relatório PISA, 2012, p.8, grifo nosso).

Além do programa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que busca avaliar as áreas de Português e Matemática entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, aponta, em uma escala de zero a dez, que nosso país atingiu a nota 5,2 no ano de 2013. Diante do exposto, vamos ao encontro da concepção de Perrenoud (2001), que enfatiza que o fracasso escolar deve incomodar e o incômodo deve provocar mudanças nas formas de ensinar e de aprender.

Nessa perspectiva, para superarmos as impossibilidades impostas, a exclusão e a ausência de práticas que provoquem a construção de conhecimentos significativos, é necessário assumirmos um compromisso com a busca de uma educação emancipatória e de qualidade que atenda a todos os estudantes que tiveram e tem acesso à escola, sem distinções. Com base nesses preceitos, Saviani (2012) evidencia que a escola deve engajar-se na luta contra a seletividade e a discriminação promovendo, assim, práticas pedagógicas críticas e eficazes, que promovam situações de ensino e aprendizagem significativas. Conforme o autor, tais práticas

[...] estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos [...] (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Nessa perspectiva, Freire (2011) esclarece que as práticas pedagógicas devem criar possibilidades que permitam a construção e a reconstrução do conhecimento. Conforme o autor, a prática educativa exige rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, flexibilidade e ética, proporcionando, assim, o desenvolvimento de experiências de decisão e responsabilidade, que contribuem para a construção da autonomia.

A partir do exposto, entende-se que as instituições de ensino atuais devem ser concebidas como espaços de busca, descoberta, de ampliação do diálogo, construção coletiva e individual do saber. Além disso, devem promover a produção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia, incentivo a dinamização cultural e social de seu entorno, formação da equipe escolar para atender às diferenças e incentivar os estudantes a questionar e atuar na construção de seu conhecimento.

Articulado a essas concepções, é necessário atuarmos na constituição de escolas democráticas que atuem em uma perspectiva inclusiva, para que, além das condições de acesso, os estudantes permaneçam nas instituições de ensino e resgatem o prazer em aprender, como sugere Moraes (2008). As escolas que assumem o caráter democrático agem em respeito ao ser humano, reconhecendo e aceitando as suas diferenças, promovendo espaços para que elas sejam valorizadas. "É isso o que une a democracia enquanto poder do povo, comprometida com o

sufrágio universal e com a justiça social, e enquanto conjunto de direitos humanos, empenhada pois em reconhecer a cada um seu rumo pessoal" (RIBEIRO, 2000 apud DI GIORGI, 2004, p. 137).

Ao reconhecer as diferenças e os caminhos que cada estudante se apropria para construir o seu conhecimento, é necessário que as escolas assumam, também, a concepção de Educação Inclusiva, que implica na prática da inclusão de todos. Conforme Rodrigues (2006), pensar em inclusão implica na rejeição da exclusão de qualquer estudante. A escola que atua na constituição de espaços inclusivos desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a participação de cada estudante para a construção do conhecimento, extinguindo qualquer forma de discriminação.

Mantoan (2004) enfatiza que a escola não pode continuar ignorando o contexto em que está inserida e marginalizando as diferenças. De acordo com a autora, as instituições de ensino devem desenvolver situações de ensino e aprendizagem que produzam sentido para os estudantes, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e das relações vivenciadas no espaço escolar. Assim, considerando o estudo que foi desenvolvido, que buscou a valorização do contexto e das especificidades dos estudantes, a partir da constituição de práticas pedagógicas que promoviam a participação, faz-se necessário discorrer sobre as concepções que envolvem a Educação Inclusiva, para que possamos compreender a necessidade de promovermos uma mudança de perspectiva educacional que atue com base nesse princípio.

1. 2 Educação Inclusiva: repensando as práticas educativas

A constituição da Educação Inclusiva pressupõe o acolhimento de todos os estudantes no espaço escolar, bem como, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam situações de ensino e aprendizagem significativas. Mantoan (2004) enfatiza que a inclusão implica em mudanças no paradigma educacional, promovendo, assim, a exclusão de práticas homogeneizadoras que negam as diferenças e que prejudicam a trajetória educacional dos estudantes.

O reconhecimento da Educação Inclusiva, enquanto diretriz educacional prioritária, se intensifica a partir da década de 1990. Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 se configura como um importante marco em defesa da inclusão escolar, pois, conforme Mantoan (2004), elucida o dever das escolas de promoverem o acesso de todos os estudantes aos níveis

mais elevados do ensino, a partir do respeito à dignidade da pessoa humana e da exclusão de qualquer forma de preconceito e discriminação.

Além dos princípios constitucionais estabelecidos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as quais o Brasil é signatário, influenciaram a constituição de políticas educacionais inclusivas em nosso país, pois orientam que a educação básica deve ser proporcionada a todos os estudantes, a partir da superação de obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais [...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p. 8).

Assim, entende-se que a Educação Inclusiva busca a inclusão de todos, principalmente dos estudantes marginalizados historicamente e socialmente. Com base nessas premissas, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que os sistemas educacionais, que atuam em uma perspectiva inclusiva, devem considerar as diferenças, especificidades e necessidades dos estudantes, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas que atinjam a todos. Rodrigues (2008) concebe a Educação Inclusiva como um modelo educacional que altera as práticas tradicionais, a partir da remoção de barreiras que impedem a aprendizagem e da exclusão de atitudes discriminatórias em relação as características, capacidades e condições socioeconômicas dos estudantes.

De acordo com Rodrigues (2008), as escolas que desenvolvem atitudes inclusivas não aceitam que os estudantes abandonem o espaço escolar ou que não obtenham sucesso em sua aprendizagem. Por isso, conforme o autor, a Educação Inclusiva promove valores e práticas que buscam minimizar os desafios existentes nas instituições de ensino e a problemática que gera o insucesso.

Mantín e Gonzáles-Gil (2006, p. 152) afirmam que "uma escola que pretende ser inclusiva tem que estar muito próxima daquelas pessoas que estão em risco de exclusão e em risco de não alcançar um ótimo rendimento acadêmico". Assim, considerando o contexto educacional e social em que o estudo foi realizado, entendemos que as práticas de ensino e

aprendizagem inclusivas são necessárias para o desenvolvimento global dos estudantes inseridos em comunidades em situação de risco.

A instituição de ensino, em que a pesquisa foi desenvolvida, está localizada em um bairro periférico do município de Presidente Prudente/SP que apresenta dificuldades socioeconômicas, proporcionando, de acordo com Melazzo e Guimarães (2010), a privação de capacidades básicas. Alguns estudantes, participantes do estudo, apresentavam problemas familiares, ausência de apoio social, dentre outras adversidades, consideradas por Ceconello (2003) como fatores de risco, que podem interferir no desenvolvimento dos educandos.

Apesar de estarem suscetíveis a condições que podem prejudicar a sua escolarização e desenvolvimento enquanto participantes da sociedade, as situações de risco não determinam como será a atuação dos estudantes no meio social em que estão inseridos. Estudos como o de Melazzo e Guimarães (2010) e Moraes et al (2015) apontam que a modificação das condições de risco e do contexto que o norteia ocorre por meio do desenvolvimento do protagonismo, da liberdade e da autonomia, a partir do reconhecimento que cada um pode assumir um papel de mudança, enquanto sujeitos que possuem potencial criador.

Nessa perspectiva, a constituição da Educação Inclusiva se configura como algo necessário, pois, de acordo com Mantoan (2004), as ações educativas inclusivas melhoram as condições das escolas, proporcionando a formação de estudantes "preparados para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras" (MANTOAN, 2004, p.41). A partir dessas premissas, Mantín e Gonzáles-Gil (2006) entendem que para reconstruirmos o modelo de escola vigente, que não potencializa o desenvolvimento de práticas inclusivas, devemos

falar menos de necessidades e menos de incapacidade; eliminar barreiras à presença, à aprendizagem e à participação; construir uma sociedade mais justa e democrática; respeitar o direito a ser diferente; um currículo para mudar a educação; participação ativa de todos; altas expectativas para todos; metodologias inclusivas, reflexão e assunção de novos valores, organização escolar e recursos (MANTÍN E GONZÁLES-GIL, 2006, p. 153).

Nessa perspectiva, para atuarmos na constituição de escolas inclusivas, Freire (2011, p.32) apresenta o seguinte questionamento: "por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos"? Entendemos, assim, a necessidade de se promover um ensino que considere as especificidades dos estudantes. Os conteúdos curriculares não devem ser descartados, mas as

abordagens para ensiná-los e para promover a construção do conhecimento pelos educandos devem ser repensadas, considerando à totalidade da população que tem acesso à escola.

Estudos como de Sácristán e Gómes (1998), Mizukami (1986) e Saviani (2012) discutem diferentes abordagens de ensino que foram e continuam sendo utilizadas nas escolas. As diferentes formas de conceber o fenômeno educativo promovem a escolha de diversas abordagens ou propostas de ensino e aprendizagem que privilegiam uma ou outra concepção de ensino. Para Zabala (1998) a escolha das propostas utilizadas em sala de aula, revelam o valor que se atribui ao ensino, assim como as concepções que se têm em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Algumas práticas educativas, conforme Mantoan (2004), apresentam sinais de esgotamento, pois enaltecem as diferenças e promovem a exclusão. Por isso, faz-se necessário refletir sobre as abordagens de ensino e aprendizagem que fundamentaram e ainda fundamentam a ação docente, para que, assim, possamos discutir como a Educação Inclusiva se configura como uma possibilidade de mudança na perspectiva educacional.

Em relação às abordagens de ensino, Mizukami (1986) evidencia que no contexto educacional brasileiro cinco abordagens de ensino exerceram e exercem maior influência na prática docente, a saber: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural. As diferentes linhas pedagógicas citadas evidenciam o referencial teórico estudado ou modelos os quais os professores tiveram acesso em sua escolarização, demonstrando, assim, a visão de sociedade e aprendizagem que eles têm.

A primeira abordagem de ensino citada, a tradicional, enaltecia as diferenças e a exclusão. As aulas ministradas em uma perspectiva tradicional buscavam a formação de estudantes ideais, não críticos e oprimidos. Além disso, nessa concepção de ensino, dá-se ênfase aos modelos, ao especialista e ao professor, elemento essencial na transmissão dos conteúdos.

Freire (2013) relaciona essa abordagem com a concepção de educação bancária, em que os conhecimentos, informações, dados e fatos são "depositados" no educando, desconsiderando sua participação e seus interesses. A ênfase desse ensino não é voltada ao estudante, mas na intervenção do professor, que trata todos como iguais, desconsiderando as especificidades de cada educando.

Apesar de ser uma prática utilizada há muitos anos, a abordagem tradicional persistiu no tempo e ainda hoje pode ser percebida em muitas escolas. Além disso, sua concepção de

ensino passou a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.

Em relação a abordagem de ensino comportamentalista, seus aspectos são pautados a partir da análise de como o comportamento humano é modelado e reforçado. Nesse modelo de ensino, há grande ênfase no uso da tecnologia, baseado nas máquinas de ensinar de Skinner, que proporcionam a mensuração e observação dos resultados. De acordo com Mizukami (1986, p. 35) "o ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicadas em situações de sala de aula".

O professor, nesse contexto, tem a função de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem, objetivando potencializar o desempenho dos estudantes. Mizukami (1986) ressalta que, assim como na abordagem tradicional, a participação dos estudantes não é enfatizada.

A abordagem de ensino humanista, também citada pela autora como uma das que mais influenciam a prática docente, dá ênfase ao indivíduo. Nessa concepção privilegia-se a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino, buscando o desenvolvimento de diferentes aspectos dos estudantes. O professor é encarado como um facilitador da aprendizagem, que aceita e compreende o estudante, fornecendo, assim, condições para que todos aprendam.

Outra abordagem definida por Mizukami (1986) é a cognitivista, que prioriza a organização do conhecimento no processo de ensino. "Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais" (MIZUKAMI, 1986, p. 59). Nessa perspectiva, o ensino baseado nessa concepção de ensino deve priorizar as atividades dos estudantes, considerando sua inserção em uma situação social.

A abordagem, que tem como principais representantes Piaget e Bruner, busca desenvolver um ensino baseado na pesquisa, na investigação e na solução de problemas por parte dos estudantes, que são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Caberá ao professor, durante esse processo, criar condições para que se estabeleça reciprocidade intelectual e cooperação.

Diferentemente das outras abordagens, o ensino baseado no cognitivismo incentiva a participação dos estudantes, que podem atuar conjuntamente a partir do trabalho em grupo, concebido como uma forma de cooperação e desenvolvimento para discutir, refletir e buscar soluções sobre os temas estudados.

A última abordagem citada por Mizukami (1986), a sócio-cultural, também considera os estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Difundida por Paulo Freire em âmbito nacional, a abordagem enfatiza aspectos sócio-político-culturais e considera a participação dos estudantes como algo essencial para a conscientização e reflexão de seu papel no contexto e na sociedade em que está inserido.

Nessa concepção de ensino, a ação educativa ocorre a partir de uma educação problematizadora, que busca o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, possibilitando, assim, a superação das formas de opressão. Além disso, o ensino deve considerar o contexto em que o estudante está inserido, para que, assim, possa refletir e agir sobre sua realidade, modificando-a.

A escola pautada em uma abordagem sócio-cultural é concebida como um espaço de crescimento mútuo, em que professores e estudantes aprendem juntos, a partir do diálogo e respeito aos diferentes saberes. Freire (1975) apud Mizukami (1986) entende que as instituições de ensino não devem restringir-se a um processo de educação formal, visto que, as experiências vivenciadas pelos educandos são significativas e contribuem para o entendimento de seu contexto.

As abordagens apresentadas por Mizukami (1986) evidenciam as concepções de ensino mais vivenciadas no contexto educacional brasileiro. A escolha por uma ou outra abordagem não deve se constituir como algo fechado, pois é necessário que o professor reflita sobre a sua postura diante do ensino.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos materiais e planos concretos de ação; tudo isso com passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria e prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207 apud SAVIANI, 2012, p. 73).

Diante disso, é necessário que os docentes consigam articular as concepções teóricas assumidas com as situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, para que não haja um descompasso entre a abordagem de ensino que escolheram como mais adequada e o que acontece na prática. Além disso, para verificar qual abordagem fundamentará a ação docente, é essencial que os professores considerem a função social do ensino e o momento

histórico e social vivenciados pelos estudantes, para que a prática pedagógica não se configure como uma reprodução de hábitos e modelos impostos.

Considerando a concepção de escola citada anteriormente, há a necessidade de se buscar novas formas de se ensinar e aprender. Os professores, juntamente com toda a equipe escolar, devem promover um ensino reflexivo, que respeite as individualidades dos estudantes e que possibilite a aprendizagem dos saberes científicos e sociais. Para Tinti (2016), as escolas que atuam nessa perspectiva enfatizam a importância do aprender a partir do oferecimento de oportunidades iguais para todos. Diante disso, abordaremos no subtópico a seguir, práticas pedagógicas que se configuram como uma possibilidade para atuarmos na constituição de escolas inclusivas.

1.2.1 Novas formas de ensinar e aprender

Para atuarmos na constituição de escolas inclusivas Schlünzen e Santos (2016) apontam a necessidade de reinventarmos o espaço escolar, a partir do desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que promovam o convívio, troca, sistematização dos conceitos, formalização e depuração do conhecimento. As autoras entendem que as instituições de ensino devem atuar na formação de educandos críticos, capazes de entender o mundo, a sociedade, o saber e as razões dos acontecimentos. Diante dessas concepções, Freire (2013) destaca que uma educação que promove a conscientização colabora para o desenvolvimento da democracia, visto que, os educandos assumem posturas de mudanças diante da realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva de escola, o educador atua juntamente com os educandos, assim, ambos se tornam sujeitos do processo. "[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2013, p. 96). A partir do diálogo, o professor deve explorar diversas alternativas, visões e concepções que surgem durante a construção do conhecimento, assim, educador e educando dialogam juntos, preparando o estudante para lidar com incertezas e diferentes opiniões.

Além desses preceitos, as escolas que atuam com base no paradigma inclusivista devem considerar o contexto em que estão inseridas. De acordo com Charlot (2000, 2001, 2005) a construção do saber está relacionada ao contexto dos estudantes. Diante disso, a informação se torna um novo conhecimento quando possui sentido, que pode ser estabelecido a partir da relação com o mundo, com os outros e da relação consigo mesmo. Charlot (2001, p.21) define

que "o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele".

Assim, para atuarmos com base nessas concepções, devemos reinventar os modelos tradicionais e desenvolver novas alternativas que possibilitem a construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa. Dentre as práticas de ensino e aprendizagem que podem ser utilizadas, as metodologias ativas se configuram como uma possibilidade para a constituição da Educação Inclusiva.

Para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas inclusivas, Schlünzen (2000, 2015) idealizou a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Em seus estudos iniciais, a autora denominou a abordagem como um ambiente de aprendizagem que promovia o desenvolvimento da Educação Inclusiva, a partir de práticas pedagógicas e tecnológicas mediadas pelas TDIC e pelo uso de metodologias ativas, como o trabalho com projetos. Assim, o ambiente CCS "desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias" (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82).

A perspectiva do ambiente proposto pela autora gerou novos estudos que vislumbraram o desenvolvimento da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015). Com base nas concepções desenvolvidas no ambiente de aprendizagem, a abordagem se configura como construcionista porque os estudantes, a partir do uso das tecnologias, produzem um produto palpável potencializando, assim, a construção do seu conhecimento. A abordagem é contextualizada, pois o tema a ser desenvolvido no projeto parte do contexto dos estudantes, a partir da valorização de suas vivências. As ações desenvolvidas são significativas, pois no desenvolvimento do projeto o professor tem o dever de mediar a formalização dos conceitos científicos, para que os estudantes possam atribuir significado ao que está sendo aprendido. Além disso, cada educando atua de acordo com as suas habilidades, interesses e potencialidades (SCHLÜNZEN, 2015).

Assim, a abordagem CCS, que faz uso de metodologias ativas, se configura como uma opção pedagógica que pode ser desenvolvida em diferentes contextos educacionais, potencializando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Com base nessas premissas, a implementação das metodologias ativas no ensino busca uma ruptura com abordagens tradicionais, gerando interação e colaboração entre os estudantes e os professores. Conforme Berbel (2011) essa nova forma de ensinar e aprender tem o potencial de despertar a curiosidade, pois os estudantes têm a possibilidade de se inserirem na teorização e trazer novos elementos ainda não apresentados em sala de aula. De acordo com a autora, a participação dos

educandos estimula o sentimento de engajamento, percepção de competência e de pertencimento no espaço escolar.

Assim como Freire (2013) sugere em sua concepção de ensino problematizadora, as metodologias ativas também consideram os conhecimentos e experiências prévias dos educandos para que a construção do novo conhecimento ocorra. Nessa perspectiva, a partir do contexto, o estudante tem a oportunidade de pesquisar, depurar, resolver problemas, dialogar e refletir sobre a situação em que está inserido, desenvolvendo, assim, a capacidade de analisar e compreender diferentes situações. "As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender [...] visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social" (BERBEL, 2011, p.29).

Na execução das metodologias ativas, Berbel (2011) destaca que o engajamento dos estudantes e dos professores é essencial para que essa nova prática se efetive. As posturas pedagógicas devem buscar o desenvolvimento da autonomia e participação ativa dos educandos, diferenciando-se, assim, de práticas controladoras e autoritárias. Sendo assim, os educadores devem estimular o engajamento, para que os estudantes, a partir da compreensão, escolha e interesse, possam ampliar seu conhecimento e exercitar a reflexão, tomada de decisões e resolução de problemas.

As premissas de um ensino que considera as ações desenvolvidas na escola como uma preparação para a resolução de situações problemas que os estudantes podem se deparar em seu contexto, encontra parte de suas bases em Dewey (1976), que acreditava na escola como um prolongamento da vida. O autor considerava que a aprendizagem ocorria pela ação⁴ e a partir da articulação entre o ensino, aprendizagem e contexto.

Dewey (1976) contribuiu significativamente para a efetivação das concepções atuais acerca das metodologias ativas, pois entendia que o pensamento se originava mediante a situações problemáticas. Para que a construção do conhecimento ocorresse de forma significativa, o autor enfatizava a necessidade de se extinguir disciplinas fragmentadas, apresentadas de forma desconexa aos estudantes.

A partir dessas considerações, cabe destacar que existem diversas possibilidades de se utilizar as metodologias ativas em sala de aula. Diferentes métodos têm o potencial de proporcionar aos estudantes problemas e desafios que devem ser solucionados, proporcionando, assim, a reflexão, compreensão e autonomia para realizá-los. Dentre as metodologias ativas

⁴ O autor e pedagogo norte-americano formulou o ideal pedagógico de que a aprendizagem ocorre pela ação, referindo-se a isso a partir do termo em inglês *Learning by Doing*.

mais utilizadas no ensino, Berbel (2011) destaca o *Estudo de Caso, Metodologia de Projetos, Pesquisa Científica, Aprendizagem Baseada em Problemas*⁵ e a *Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez*.

As propostas citadas colocam os estudantes diante de desafios que mobilizam o seu potencial intelectual e a construção do conhecimento. Berbel (2011) afirma que durante o desenvolvimento das metodologias ativas, possivelmente ocorrerá, a partir da educação, o desenvolvimento do pensamento crítico, motivação para a pesquisa, construção do pensamento reflexivo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia e formação integral do estudante.

Diferentemente de métodos tradicionais de ensino, utilizados na escola do passado e que ainda influenciam a prática de alguns professores, as metodologias ativas se preocupam com o tipo do aprendizado e no desenvolvimento integral dos educandos. Apesar de serem inovadoras, Berbel (2011, p. 37) aponta que "uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo e em curto tempo". Diante disso, cabe ao professor a tarefa de buscar diferentes estratégias de ensino, que provoquem atividades que estimulem diferentes habilidades e potencialidades.

Nessa perspectiva, com o intuito de ampliar as reflexões e as evidências de seus benefícios pedagógicos, apresentaremos no tópico a seguir a metodologia de Trabalho com Projetos, que se configura com uma modalidade que pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Considerado como uma metodologia ativa, os projetos foram norteadores para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois possibilitaram a aproximação da escola com o contexto em que os estudantes estavam inseridos.

1.3 Trabalho com Projetos

Trabalhar com projetos implica em mudanças substanciais no espaço escolar, que deve considerar e valorizar as experiências culturais dos estudantes, o contexto em que estão inseridos e os conhecimentos que eles possuem. Para Hernández (1998) a reinvenção da escola favorece a participação de todos e exclui qualquer forma de discriminação, permitindo, assim, que todas as pessoas envolvidas nesse espaço encontrem um lugar em que possam construir sua história.

⁵ Conhecida também pela sigla PBL, referente ao termo em inglês Problem Based Learning.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos aproxima a escola ao contexto em que os estudantes estão inseridos, proporcionando condições para que, a partir da interdisciplinaridade, os conteúdos escolares se aproximem da vida dos educandos por meio de temas específicos. Araújo (2014) enfatiza que, além de trabalhar os conhecimentos científicos e culturais tradicionais, as instituições de ensino devem desenvolver práticas que valorizem os conhecimentos que surgem do contexto dos estudantes. "Os temas cotidianos e os saberes populares são o ponto de partida, e muitas vezes também de chegada, para as aprendizagens escolares [...]" (ARAÚJO, 2014, p. 70).

Para compreender a contribuição do trabalho com projetos em sala de aula e a sua colaboração para a construção do conhecimento científico, Almeida (2001) enfatiza que devemos discutir o significado desse conceito, para que, a partir disso, possamos entender o contexto em que o projeto pode se realizar, as especificidades que o envolvem e os papéis das pessoas que participam do processo. Além disso, devemos analisar recursos que podem ser utilizados para contribuir com o seu desenvolvimento.

A partir dessas premissas, ao pensarmos no termo projeto, surge a ideia de perspectiva, de que algo será realizado a partir de certas ações. Hernández (1998, p. 22) encontra nesse termo um procedimento de trabalho que diz respeito "ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos [...]". Nesse sentido, os projetos estimulam a iniciativa em relação ao contexto, proporcionando condições de transformá-lo, a partir da reflexão. Almeida (2001, p. 50) complementa dizendo que,

A ideia de projeto faz parte da constituição do ser humano consciente de sua condição de incompletude de sujeito em constante busca de atingir seus objetivos e buscar respostas às suas questões. Projeto é uma construção própria do ser humano que se concretiza a partir de uma descrição inicial de um conjunto de atividades cuja realização produz um movimento no sentido de buscar no futuro uma nova situação que responda às suas indagações ou avance no sentido de melhor compreendê-las.

Em relação ao ensino, encontramos no termo projetos a possibilidade de construir uma prática conscientizadora e problematizadora, pois o seu desenvolvimento vincula os conhecimentos científicos à vida dos estudantes, que se tornam sujeitos ativos em todo o processo. A busca para descobrir algo novo e para solucionar problemas reais motiva os educandos, que se sentem envolvidos e comprometidos com a proposta. Zabala (1998, p.150)

ênfatiza que o trabalho com projetos "torna o trabalho escolar algo autenticamente educativo, já que os próprios alunos o elaboram".

Ao incorporar o trabalho com projetos no ensino, os professores e a equipe escolar devem ter a consciência de que essa metodologia não se configura como um roteiro ou um plano que indica todos os caminhos que devem ser percorridos. O trabalho com projetos deve ser encarado como uma possibilidade de potencializar o ensino, a partir da reinvenção do modelo educacional vigente, proporcionando, assim, a construção de uma educação conscientizadora. Behrens (2006, p.38) apud Rocha (2016, p. 54) ênfatiza que,

A Metodologia de Projetos deve considerar processos pedagógicos que envolvam a responsabilidade, o respeito, a igualdade, a autodireção, a autonomia, a proposição de soluções múltiplas, o pensamento independente, ênfim, a vivência da democracia em ações, atos e atitudes que levem à aprendizagem. Assim, com essa visão democrática, a Metodologia de Projetos pode incentivar a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência.

Araújo (2014) aponta que as temáticas, que tentam responder os problemas sociais, se tornam o eixo central do sistema educativo em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais. Fazenda (1994) apud Almeida (2001) acentua que o uso de projetos no ensino não implica em abandonar as disciplinas, mas incluí-las no desenvolvimento das investigações, proporcionando, assim, a atribuição de significado aos conteúdos escolares.

A partir dessas premissas, é possível verificar que o desenvolvimento de projetos, preconiza a participação e a construção coletiva. No contexto escolar, o trabalho com projetos pode permitir,

- Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- Levantar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Diante disso, Araújo (2014) destaca que a introdução do trabalho com projetos, como estratégia pedagógica, propicia condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz da curiosidade e interesse dos estudantes. Assim, o desenvolvimento de projetos, mobiliza diferentes competências e habilidades, que estimulam a participação e autonomia dos educandos em relação a sua realidade, "criando-se, assim, um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, que encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros". (ALMEIDA, 2001, p. 58).

Em relação a função do trabalho com projetos no ensino, Hernández e Ventura (1998, p. 61) enfatizam que é a de

Favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Nessa perspectiva, trabalhar com projetos em sala de aula implica no desenvolvimento de algumas fases e atividades que dão consistência às ações realizadas, auxiliando estudantes e professores a serem conscientes de seus atos em relação à temática escolhida. Almeida e Fonseca (2000) apontam que, embora cada projeto possua sua particularidade, alguns aspectos devem ser considerados na elaboração e desenvolvimento do projeto, dentre os quais: identificação de um problema a ser resolvido a partir de um tema; levantamento de hipóteses e soluções, considerando os saberes prévios dos estudantes; mapeamento do aporte científico necessário; seleção de parceiros que podem contribuir com a execução do projeto; definição de um produto; modo que as ações serão documentadas e registradas; método de avaliação; e como as ações serão divulgadas.

Considerando a diversidade das ações que implicam o desenvolvimento do projeto, Almeida e Fonseca (2000, p. 35) enfatizam que,

Os projetos são oportunidades excepcionais para nossas escolas porque possibilitam um arranjo diferente nas dinâmicas de aprendizagem. Propõe o contato com o mundo fora da sala de aula, fora dos muros da escola, na busca de problemas verdadeiros. Pressupõem a ação dos alunos na busca e seleção de informações e experiências. E como geralmente lidam com problemas concretos, do mundo real, provocam a reflexão sobre questões para as quais não há apenas certo e errado. Essas reflexões geralmente promovem a troca com o outro, seja este o professor, o colega, os pais de um amigo, o dono da

padaria, um profissional do bairro. Projetos bem orientados motivam os alunos e os professores a superarem seus conhecimentos [...].

Diante disso, para oferecer um sentido a aprendizagem, o trabalho com projetos inicia-se a partir da escolha do tema que, conforme Hernández e Ventura (1998), pode ser oriundo do currículo oficial, de experiências anteriores dos estudantes, de algum fato da atualidade ou de algum questionamento que emerge no contexto escolar e/ou social. Os professores e estudantes devem analisar a necessidade, relevância ou interesse de se investigar um ou outro tema, considerando as conexões que podem ser estabelecidas com o seu cotidiano e suas expectativas.

A partir da escolha do tema, uma série de hipóteses devem ser estabelecidas com base no que se deseja saber. De acordo com Almeida (2001), os questionamentos devem levar em conta as dúvidas, curiosidades e indagações dos estudantes a partir de seus conhecimentos prévios e experiências. A partir disso, cabe ao professor identificar estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento do projeto, definido por Hernández e Ventura (1998), como o *fio condutor*. Além disso, o docente deve realizar uma previsão de conteúdos, atividades e recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da temática escolhida.

Além de escolher práticas de ensino condizentes com a perspectiva de uma escola democrática e inclusiva, também cabe ao professor criar um clima de envolvimento, em que todos se sintam pertencentes e ativos na execução do trabalho mediado por projetos. Para Almeida (2001), o professor que trabalha com projetos respeita as especificidades dos estudantes desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada, oferecendo, assim, a oportunidade dos estudantes se tornarem autores da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, professores e estudantes realizam as ações em conjunto e exercem papéis de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um. Assim, a partir do trabalho em parceria, todos se tornam sujeitos da aprendizagem.

De forma paralela às atribuições do professor, há as ações e atividades que os estudantes devem realizar para o pleno desenvolvimento do projeto. Hernández e Ventura (1998) enfatizam que as ações descritas não são únicas e nem realizadas da mesma maneira, visto que cada contexto e cada projeto apresentam suas particularidades. Dentre as ações propostas há a tarefa de buscar informações e conhecimentos, que visam responder os questionamentos e hipóteses propostos coletivamente. A busca pode ocorrer de diferentes maneiras, a partir do uso de diferentes estratégias e recursos, como: leituras relacionadas ao tema do projeto, conversa com pessoas da escola ou da comunidade, pesquisas na internet, visitas a instituições e outras ações que possibilitem o acesso a novas informações.

Durante o desenvolvimento do trabalho com projetos, os estudantes

- a) participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem dele) e em que utilizam diferentes estratégias de pesquisa;
- b) podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e
- c) são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o "outro" e compreender o seu próprio entorno pessoal e cultural. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 86).

Diante disso, o ensino deve proporcionar a compreensão. Santos (2007) enfatiza que durante a pesquisa realizada pelos estudantes, surge o desafio de ensinar a realizar buscas a partir de problemas relacionados com situações de suas vidas, organizando os temas para a construção do saber elaborado, a partir do contexto em que estão inseridos. A articulação dos novos conhecimentos com a realidade dos estudantes propicia, de acordo com Freire (2013), a reflexão sobre as condições em que estão inseridos, proporcionando atitudes de mudança e de transformação.

A partir da pesquisa e da busca de novas informações e conhecimentos, cabe ao professor e aos estudantes analisarem sistematicamente os resultados alcançados, consistindo no que Hernández e Ventura (1998) entendem pela função principal do trabalho com projetos, que deve "possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação". (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 89).

Nesse processo, para que os conhecimentos cotidianos possam ser compreendidos enquanto conhecimentos científicos, "é necessário que o professor trabalhe como um mediador, auxiliando na aprendizagem dos estudantes e sistematizando os conceitos periodicamente, formalizando-os." (SCHLÜNZEN, 2015, p. 70). Isto é, o docente deve proporcionar condições para que os estudantes estabeleçam significado aos novos conhecimentos.

De acordo com Santos (2007) a partir da sistematização das informações, o professor deve estabelecer critérios para avaliar os avanços obtidos, considerando o que os estudantes aprenderam durante o processo e as barreiras que ainda vem ser sanadas. Além desses aspectos, o professor deve refletir sobre sua própria ação, identificando em que medida contribuiu para o desenvolvimento do projeto. Para Hernández e Ventura (1998, p. 63), "os projetos de trabalho são uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução do professorado [...] que lhe permite refletir sobre sua própria prática e melhorá-la".

Apoiados nessas concepções, entendemos que o trabalho com projetos não se configura como um método padronizado e nem como um modelo ideal. O ensino mediado por projetos

se configura como uma possibilidade de se refletir e refazer a escola, proporcionando uma educação que valorize as diferenças e incentive a participação e iniciativa dos estudantes. De acordo com Almeida (2001, p. 59) "trabalhar com projetos significa explicitar uma intencionalidade em um plano flexível e aberto ao imprevisível". Sendo assim, o planejamento das ações se adapta aos diferentes ritmos de aprendizagem e considera as necessidades e ações de todos os estudantes.

Diante dessas premissas, ao se aceitar o desafio de trabalhar com projetos, as escolas, professores, equipe escolar, estudantes e comunidade, engajam-se em promover ações que reinventem o espaço escolar. Ao esclarecer que a relação com o saber está no meio, Charlot (2000) enfatiza a necessidade de se atribuir sentido ao contexto, considerando a forma como os estudantes produzem suas aprendizagens. Nessa perspectiva, o ensino mediado pelo trabalho com projetos deve proporcionar a construção de práticas pedagógicas que ultrapassem os muros escolares e vinculem os saberes científicos com os saberes da vida.

A partir das questões abordadas neste capítulo, apresentaremos a seguir o delineamento metodológico que orientou a execução da pesquisa, objetivando apresentar as ações realizadas que vão ao encontro das concepções teóricas defendidas.

Capítulo II

Procedimientos Metodológicos

2.1 Caracterização metodológica da pesquisa

A pesquisa desenvolvida no âmbito de uma escola pública do município de Presidente Prudente/SP, ocorreu juntamente com os estudantes, com a professora e com a equipe gestora. André (2008, p. 39) entende que estudar o cotidiano escolar é fundamental para "compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão de conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar".

De acordo com a autora, estudar o cotidiano escolar envolve três dimensões que se inter-relacionam. A primeira refere-se ao clima institucional, que envolve as influências que a escola sofre da práxis social e que se configuram no cotidiano escolar. A segunda dimensão refere-se à interação que ocorre em sala de aula, que mostra como as dinâmicas escolares e sociais são desenvolvidas entre professores e estudantes. O terceiro aspecto abrange a história de cada indivíduo e como isso se configura no espaço escolar (ANDRÉ, 2008).

As dimensões apresentadas pela autora permitem compreender como as relações sociais influenciam o cotidiano escolar e como a escola lida com isso. Assim, a pesquisa desenvolvida em instituições de ensino, permite identificar o que acontece no interior da escola, relacionando esse movimento com a práxis social existente.

Em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, o estudo do cotidiano da sala de aula foi fundamental para atingir os objetivos inicialmente elencados. A partir do contato direto e prolongado com a situação estudada, foi possível articular situações do contexto social em que os estudantes estavam inseridos com situações de ensino e aprendizagem.

Diante disso, com base na pergunta de pesquisa e nos objetivos apresentados, a proposta metodológica utilizada neste estudo foi a abordagem qualitativa, por permitir a reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem o cotidiano escolar. De acordo com Lüdke e André (1995, p.13) a abordagem qualitativa de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]”.

Bogdan e Biklen (1994) definem que a investigação qualitativa possui cinco características, que se expressam em grande parte dos estudos desenvolvidos com base nessa abordagem. Diante disso, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa por apresentar características definidas pelos autores, que são:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...].
2. A investigação qualitativa é descritiva [...].
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...].
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

De modo a articular a pesquisa desenvolvida com as características apresentadas pelos autores, é possível perceber que a investigação qualitativa permitiu a aproximação ao contexto em que os estudantes estavam inseridos. Para Bogdan e Biklen (1994) os investigadores que atuam com base na abordagem qualitativa se preocupam com os locais de estudo, por isso os frequentam. Durante o desenvolvimento do estudo, frequentamos a escola no período de maio a dezembro de 2015, de duas a três vezes por semana, favorecendo, assim, a compreensão das ações que ocorriam naquele espaço.

Em relação a sua característica descritiva, os dados coletados durante as observações e intervenções foram registrados no diário de campo e capturadas em fotografias, para ilustrar de forma minuciosa as ações que ocorreram. Além disso, utilizamos entrevistas com alguns participantes do estudo para compreender o contexto e as configurações do espaço escolar. Bogdan e Biklen (1994, p.49) afirmam que "a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo".

As outras características definidas pelos autores se aproximam da pesquisa desenvolvida no sentido de que as intervenções realizadas priorizavam o processo, a participação e envolvimento dos estudantes e professora e a sua percepção enquanto sujeitos ativos na construção do novo conhecimento. Outro aspecto a se considerar, é que os dados serão analisados com o intuito de contribuir com o contexto pesquisado, indicando novas possibilidades de se ensinar e aprender a partir do reconhecimento das especificidades de cada estudante e de sua realidade.

Diante dessas premissas, o estudo de caráter qualitativo se configura como uma pesquisa do tipo intervenção, pois a partir das observações realizadas na instituição de ensino e da verificação do contexto, que ocorreu juntamente com os estudantes, professora da sala de aula e equipe gestora, foi possível intervir e desenvolver estratégias de ensino, relacionadas ao trabalho com projetos, que pudessem favorecer a participação e reflexão dos estudantes sobre

o seu contexto. Damiani (2012) ressalta que a pesquisa do tipo intervenção utiliza práticas de ensino inovadoras que são planejadas, implementadas e avaliadas com o intuito de potencializar a aprendizagem dos estudantes que fazem parte do estudo.

Nessa perspectiva, na pesquisa em educação, o pesquisador que utiliza a intervenção tem a possibilidade de compreender as adversidades que envolvem o local a ser pesquisado. A partir disso, há a possibilidade de intervir, utilizando novas possibilidades que podem transformar esse ambiente. Castro (2008, p.28) entende que esse tipo de pesquisa "aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam".

Considerando a caracterização metodológica que envolve a pesquisa realizada, serão apresentados a seguir o contexto em que o estudo se configurou e os participantes que contribuíram e atuaram no desenvolvimento da pesquisa.

2.2 Ética da Pesquisa

A pesquisa ocorreu mediante autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja inscrição é CAAE: 10206912.2.0000.5402. Diante disso, os participantes do estudo foram orientados sobre os objetivos que se pretendiam alcançar e como a pesquisa iria ocorrer no espaço escolar.

A partir desse conhecimento, os participantes foram consultados sobre a divulgação dos dados, que iriam contribuir para o desenvolvimento e divulgação do estudo. A equipe gestora nos mostrou as autorizações de todos os estudantes, que permitiam que as imagens das crianças fossem utilizadas para fins científicos e acadêmicos. Para firmar essa autorização, a gestora da instituição assinou uma declaração (apêndice 1), autorizando a divulgação dos dados referentes aos estudantes.

Além disso, a diretora, a funcionária e a professora que participaram da pesquisa preencheram uma declaração (apêndice 2), afirmando que as ações desenvolvidas, entrevistas e imagens poderiam ser divulgadas neste estudo.

2.3 Contextualizando a pesquisa

A instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada apresentava os piores índices de aprendizagem entre as escolas municipais nas avaliações externas. Além disso, os estudantes

estavam inseridos em um contexto com problemas socioeconômicos graves que dificultavam a permanência no espaço escolar. Considerando esse cenário, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP propôs a reestruturação da equipe gestora no ano de 2014, e sugeriu que intervenções em termos de alfabetização, letramento e inclusão fossem propostas em parceria com instituições e universidades.

A partir das mudanças estabelecidas na escola, a equipe gestora iniciou um projeto intitulado "Projeto Socioeducativo", que buscava promover um processo de ensino e aprendizagem significativo, aproximar a comunidade ao espaço escolar e provocar na equipe de professores e funcionários mudanças em prol da qualidade educacional. Assim, a partir das metas estabelecidas, a equipe gestora iniciou um processo de investigação para identificar as necessidades reais do contexto escolar.

Durante esse processo, a gestora da escola buscou estabelecer parcerias com instituições, centros educacionais e universidades para que pudesse desenvolver ações que provocassem mudanças no contexto escolar. Diante disso, a gestora estabeleceu contato com a coordenadora do Grupo API, para que atividades de ensino, pesquisa e extensão fossem desenvolvidas com o intuito de contribuir com a formação em serviço dos docentes e com a aprendizagem dos estudantes.

A partir da parceria estabelecida entre o Grupo de Pesquisa e a escola, iniciamos o processo de investigação, que teve início no ano de 2015. Ao conversamos com a gestora, verificamos que a equipe escolar estava disposta a superar os desafios existentes, tais como, as dificuldades de aprendizagem que persistiam entre alguns estudantes do Ensino Fundamental I. Diante disso, percebemos a possibilidade de se realizar um trabalho direcionando ao desenvolvimento de metodologias ativas, que poderiam potencializar o ensino e gerar situações de aprendizagem significativas.

Assim, diante de tal desafio, foi necessário conhecer a instituição de ensino pesquisada, considerando suas especificidades históricas, administrativas e pedagógicas, para que, assim, pudéssemos identificar quem seriam os participantes da pesquisa.

2.3.1 A Escola ODC

A instituição de ensino, que por motivos éticos será denominada de "Escola ODC", foi inaugurada no ano de 2006 e oferece as modalidades de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, as aulas ocorrem

no período matutino, vespertino e integral e a estrutura física da instituição é composta por salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala dos pais, secretaria, refeitório, horta, quadra poliesportiva, parque de areia e laboratório de informática, que não estava em funcionamento no desenvolvimento da pesquisa.

A Escola ODC está situada em um bairro periférico do município de Presidente Prudente/SP, que enfrentou diversas dificuldades em seu estabelecimento. De acordo com uma moradora, que é líder comunitária e funcionária da escola, a constituição do bairro ocorreu a partir da doação de terrenos para pessoas que haviam sido desapropriadas de outros bairros do município. Em seu estabelecimento, os moradores enfrentaram diversas dificuldades, tais como: altos índices de violência; ausência de água encanada, saneamento básico, ruas asfaltadas, transporte público e escolas; e atitudes discriminatórias dos moradores do município, que enxergavam o bairro como um local perigoso. Conforme a moradora, as pessoas que habitavam a comunidade tinham dificuldades para conseguir emprego, por isso utilizavam endereços de parentes ou amigos que moravam em outras localidades do município, assim, teriam mais chances de se inserir no mercado de trabalho.

O estabelecimento da instituição de ensino também enfrentou diversas dificuldades. De acordo com a gestora, a escola foi construída em cima do campo de futebol da comunidade e, por conta disso, alguns moradores rejeitaram a instituição. Nos primeiros anos de seu funcionamento, atos de vandalismo eram praticados no espaço escolar, impossibilitando o acontecimento das aulas nos dois primeiros dias da semana. Conforme a gestora, a comunidade não enxergava aquele espaço como uma escola, por isso, os portões da instituição de ensino estavam sempre abertos, permitindo a entrada e saída de qualquer pessoa a qualquer momento, inclusive a entrada de animais. As situações adversas que ocorriam impossibilitavam o estabelecimento de uma rotina escolar, prejudicando, assim, a aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos professores da instituição de ensino.

A partir da reestruturação da equipe gestora, as ações desenvolvidas buscavam reconfigurar o contexto educacional. Ao identificar as necessidades dos pais, moradores, equipe escolar e estudantes, a gestão desenvolveu ações que promoveram a conscientização da comunidade escolar em relação à escola. Dentre as práticas desenvolvidas, destacamos a criação do Conselho de Escola, que promoveu o protagonismo dos pais e da comunidade em relação as decisões escolares, o estabelecimento de parcerias que buscam a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento social e cultural dos estudantes e, a realização de projetos que estimulam a participação da comunidade no contexto educacional.

As ações desenvolvidas provocaram e ainda provocam o protagonismo da comunidade escolar e, além disso, proporcionam melhores condições de aprendizagem para os estudantes. Ao promover atitudes conscientizadora, os moradores conhecem os direitos que possuem e, por isso, mudanças estruturais ocorreram no bairro. Atualmente a comunidade possui uma unidade básica de saúde, uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), ruas asfaltadas e transporte público.

A Escola ODC se configura, até os dias atuais, como uma grande conquista, pois atende muitos moradores que residem no bairro e nas proximidades. Apesar das dificuldades que ainda existem na instituição de ensino e no bairro em que a escola está situada, percebemos, a partir dos relatos e dos documentos oficiais que tivemos acesso, que há o desejo para a mudança e para a reinvenção do contexto, o que possibilitou o desenvolvimento deste estudo.

2.3.2 Participantes da pesquisa

Ao iniciarmos o processo de investigação na Escola ODC, estabelecemos uma conversa com a equipe gestora e, diante disso, optamos por realizar as intervenções na sala do 5º ano B. Durante o encontro, a gestora nos apresentou duas listas, que continham os nomes dos estudantes do 4º ano B e do 5º ano B. Além dos nomes das crianças, havia um diagnóstico, não formalizado, atribuído pela equipe escolar a partir das observações realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Conforme os relatos, as classes apresentavam dificuldades de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, justificando, assim, a necessidade de intervenções que mobilizassem novas práticas de ensino e aprendizagem.

De acordo com a gestora, o trabalho que estava sendo desenvolvido pela professora do 4º ano B, mostrava-se satisfatório e as crianças estavam avançando na construção do conhecimento. Os estudantes do 5º ano B, que estavam no último ano do Ensino Fundamental I, ainda apresentavam dificuldades de aprendizagem e, por isso, consideramos que o desenvolvimento de metodologias ativas, mediadas pelo trabalho com projetos, favoreceria a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Ao estabelecermos contato com os estudantes, verificamos que eles possuíam diferentes características. Alguns meninos gostavam de desenhar, enquanto outros gostavam de cantar músicas do estilo musical funk. Um dos estudantes tinha o hábito de ler livros para o seu colega que não sabia ler, já as meninas, que eram apenas duas, não se socializavam entre si e preferiam participar das brincadeiras com os meninos. Durante as intervenções realizadas percebemos

que, apesar das dificuldades, os estudantes vislumbravam nossas possibilidades em relação à sua vida.

Para explicitar como ocorreu a participação dos estudantes no decorrer da pesquisa, apresentamos no quadro a seguir a lista fornecida pela instituição de ensino, juntamente com o diagnóstico atribuído pela equipe escolar, gênero e idade.

Nome do estudante⁶	Diagnóstico atribuído⁷	Gênero	Idade
Estudante A.B.S.T.	--	Masculino	11
Estudante A.M.A.S.	--	Masculino	11
Estudante B.R.S.	Silábico alfabético.	Masculino	12
Estudante D.D.S.	Retida.	Feminino	11
Estudante E.R.G.S.	Apático.	Masculino	11
Estudante E.A.S.	--	Masculino	10
Estudante G.R.S.	--	Masculino	11
Estudante J.P.L.D.	--	Masculino	10
Estudante J.A.S.	Apresenta algum distúrbio / alfabético com muitos erros.	Masculino	10
Estudante J.A.O.T.	Agressivo.	Masculino	10
Estudante L.M.S.A.S.	--	Masculino	11
Estudante M.J.G.L.	Agressivo.	Masculino	10
Estudante M.V.S.S.	--	Masculino	10
Estudante R.G.P.B.O.	--	Masculino	11
Estudante T.L.A.S.	Necessita de fonoaudióloga.	Feminino	11
Estudante V.A.S.S.	Precisa respeitar as regras.	Masculino	12
Estudante W.J.C.	--	Masculino	12
Estudante L.G.O.P.	--	Masculino	11

Quadro 1: Informações sobre os estudantes que participaram da pesquisa. Fonte: lista fornecida pela instituição de ensino. Org.: LIMA, 2017.

⁶ Por motivos éticos atribuímos nomes fictícios aos estudantes.

⁷ Reiteramos que o diagnóstico apresentado foi atribuído pela equipe escolar a partir das observações que realizavam durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, as características evidenciadas não são formalizadas e baseiam-se nas percepções que a equipe tinha de cada estudante.

Além da contribuição e participação de cada estudante no estudo, a professora da sala de aula atuou no desenvolvimento e planejamento das intervenções realizadas. Para preservar a sua identidade, a docente será denominada de Professora M. Abaixo segue algumas informações sobre o seu perfil:

- A Professora M. possui habilitação no Magistério. Além disso é licenciada em Letras e possui Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual (DI). A docente atua como professora há dezoito anos e lecionou na Escola ODC apenas no ano de 2015. Por ser de outra cidade, a docente não é professora efetiva da Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP e, por isso, escolhe a sala de aula que vai lecionar a partir de sua classificação na lista de professores contratados.

Para contemplarmos os objetivos específicos delimitados, articulamos a participação de membros da gestão escolar e de uma funcionária da instituição de ensino, a fim de verificar o contexto em que a escola estava inserida, como ela se configurou enquanto instituição de ensino e quais mudanças foram e são desenvolvidas para potencializar a aprendizagem dos estudantes e participação da comunidade escolar. Por motivos éticos, o membro da equipe gestora e a funcionária da escola serão denominadas, respectivamente, de Gestora S. e Participante C. Abaixo segue algumas informações sobre o perfil de cada uma:

- A Gestora S. possui Bacharelado em Direito e Licenciatura em Pedagogia. A gestora é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, mas, por problemas nas cordas vocais, encontra-se readaptada e à disposição da Secretaria. Geralmente, as funções atribuídas a gestora envolvem a reconfiguração de instituições de ensino, buscando potencializar a aprendizagem dos estudantes e favorecer a participação da comunidade escolar. A gestora atua na Escola ODC desde o ano de 2014.
- A Participante C. trabalha na instituição de ensino há sete anos e reside no bairro que a escola está inserida há dezoito anos. A participante é respeitada no bairro e é considerada uma líder comunitária, pois se preocupa com as condições de cada morador e encontra mecanismos para solucionar os problemas locais. Na escola, a Participante C. atua em vários setores, desde a preparação da merenda até a inspeção dos estudantes. A participante está presente em todos os eventos promovidos pela escola e, atua juntamente

com a gestão na identificação de soluções e propostas que podem contribuir com o desenvolvimento da instituição de ensino.

Diante da apresentação dos participantes da pesquisa, destacaremos a seguir as fases procedimentais que envolveram a pesquisa e como ocorreu a coleta, seleção e análise dos dados.

2.4 Etapas da pesquisa: procedimentos para coleta e análise dos dados

Para alcançar os objetivos específicos elencados nesse estudo, tendo em vista o objetivo geral, a pesquisa foi realizada em quatro etapas. Destacaremos no Quadro 2 uma síntese das ações desenvolvidas durante a pesquisa, destacando os objetivos traçados em cada fase, os instrumentos utilizados e o tempo de duração.

Etapas desenvolvidas durante a pesquisa

PRIMEIRA ETAPA: DIAGNÓSTICO



Buscamos compreender os desafios e conflitos inerentes ao contexto escolar que se articulam com as necessidades dos estudantes e verificar as ações realizadas pela equipe gestora que provocaram a reconfiguração do contexto da instituição de ensino.

Instrumentos utilizados: análise do PPP; entrevistas; diário de campo da pesquisadora; aplicação do exame PROLEC; Observações sistemáticas.

Tempo de duração: dois meses (maio e junho de 2015).

SEGUNDA ETAPA: PLANEJAMENTO E DEFINIÇÃO DO TEMA PARA O TRABALHO COM PROJETOS

Buscamos verificar, juntamente com os estudantes e a professora, o contexto em que estavam inseridos, para que pudessem definir o tema do projeto.

Instrumentos utilizados: intervenções para a escolha do tema; diário de campo da pesquisadora; fotografias.

Tempo de duração: uma semana (11/08/2015 a 18/08/2015).



TERCEIRA ETAPA: CONSTRUÇÃO DO PROJETO E AVALIAÇÃO



Buscamos analisar, a partir dos pressupostos teóricos que envolvem o trabalho com projetos, como construir, juntamente com a professora, práticas pedagógicas que valorizem o contexto escolar em que os estudantes estão inseridos.

Instrumentos utilizados: observações sistemáticas; planejamento das intervenções; intervenções; diário de campo da pesquisadora; atividades desenvolvidas pelos estudantes; fotografias.

Tempo de duração: quatro meses e uma semana (agosto, setembro, outubro, novembro e a primeira semana de dezembro).

QUARTA ETAPA: EIXOS DE ANÁLISE GERADOS PELA METODOLOGIA PROPOSTA.

Buscamos analisar os efeitos do trabalho com projetos no fazer pedagógico da professora e na realidade e atuação dos estudantes, em termos das situações de aprendizagem criadas.

Instrumentos utilizados: consideramos todos os dados coletados durante o desenvolvimento do projeto e as observações sistemáticas realizadas.

Tempo de duração: a etapa foi realizada durante o desenvolvimento do estudo e após a coleta dos dados.



2.4.1 Primeira etapa: diagnóstico

Para entendermos as configurações que envolviam o espaço escolar, realizamos um diagnóstico da instituição a partir do mês de maio de 2015. A primeira ação, já descrita anteriormente, ocorreu a partir de um diálogo com a equipe gestora, com o intuito de verificar as necessidades existentes naquele contexto.

Após o diálogo estabelecido, analisamos o PPP da escola, objetivando identificar informações relevantes que poderiam contribuir para o entendimento da instituição de ensino. Bogdan e Biklen (1994) entendem que o acesso do pesquisador aos documentos oficiais da escola, pode proporcionar a identificação de como diferentes pessoas visualizam a instituição de ensino e como as suas ações são comunicadas. "Os documentos [...] podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual é o valor dos membros da organização". (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 181).

Diante da leitura e análise desse documento, conhecemos a Professora M. e explicitamos os objetivos que envolviam o estudo. A partir disso, considerando as dificuldades de aprendizagem que envolviam os estudantes do 5º ano B, estabelecemos o contato inicial com os estudantes a partir da aplicação de Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC)⁸. Apesar do teste verificar os diferentes processos que interferem a leitura e detectar os aspectos individuais de desenvolvimento da aprendizagem em termos de Alfabetização, escolhemos o PROLEC por apresentar atividades diversificadas que exploram os processos que interferem a leitura. Assim, a partir da aplicação, verificamos os conhecimentos que os estudantes possuíam em termos de Alfabetização.

As ações descritas até o momento eram registradas no diário de campo de forma detalhada e precisa. Bogdan e Biklen (1994, p.150) afirmam que as anotações devem ser "um relato sobre aquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo".

Após a aplicação dos testes, iniciamos observações sistemáticas em sala de aula, com o intuito de identificar as características que envolviam aquele espaço, bem como compreender as estratégias de ensino utilizadas pela Professora M. e, mais especificamente, como os

⁸ Conforme Cuetos (2012) o PROLEC avalia os diferentes processos que interferem na leitura, identificando, assim, casos de dificuldades em sua aprendizagem. Além disso, proporciona o entendimento dos mecanismos envolvidos no processo de leitura e compreensão de um texto. A partir da aplicação do teste é possível compreender as dificuldades que envolvem a Alfabetização, bem como ter auxílio na análise do diagnóstico dos transtornos de aprendizagem.

estudantes participavam nas situações criadas em sala de aula. Marconi e Lakatos (2002) apontam que a observação sistemática deve ser planejada e sistematizada. "Na observação sistemática o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe". (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 90).

Diante dessas premissas, Severino (2007) enfatiza que o contato entre o pesquisador e a situação estudada é fundamental para que seja observado o maior número de detalhes possíveis, por isso, as observações ocorreram durante toda a pesquisa. No entanto, as observações em sala de aula, que tinham o intuito de identificar as características do ambiente e as práticas dos participantes da pesquisa, ocorreram no mês de junho de 2015.

Durante esse período, tentamos nos aproximar cada vez mais dos estudantes e da Professora M., que sempre se mostrou acolhedora. Os registros das observações realizadas foram feitos no diário de campo de maneira descritiva e reflexiva, considerando os seguintes aspectos:

- Atividades desenvolvidas na sala de aula;
- Materiais e/ou recursos utilizados durante as aulas;
- Estratégias de ensino utilizadas pela professora;
- Participação dos estudantes nas atividades propostas;
- Comportamento dos estudantes durante as aulas.

A partir da observação, identificamos o contexto e as ações que envolviam a sala de aula, contribuindo, assim, para a identificação de desafios que poderiam ser superados no desenvolvimento do projeto.

Para finalizarmos a etapa do diagnóstico da instituição de ensino, realizamos entrevistas com a Gestora S. e com a Participante C., a fim de identificar as especificidades do espaço escolar e os desafios que foram e que ainda devem ser superados. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) afirmam que "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo".

Diante disso, utilizamos a entrevista semiestruturada por permitir que os participantes se sentissem à vontade no decorrer do diálogo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada permite que novos questionamentos sejam levantados durante a

conversa, oferecendo a oportunidade de o participante moldar o seu conteúdo. Além disso, de acordo com os autores, esse tipo de entrevista permite que o pesquisador faça mudanças no roteiro, considerando as necessidades do momento e dos participantes da pesquisa.

As entrevistas ocorreram na sala de professores, individualmente com cada participante, em horários estabelecidos conjuntamente. Para que as participantes se sentissem à vontade com a situação, a entrevista assumiu o caráter de uma conversa, com objetivos estabelecidos, possibilitando que as entrevistadas contassem experiências e sentimentos que não eram esperados. Com a autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas em um gravador, para auxiliar o momento de analisar os dados coletados.

Para a utilização do instrumento de coleta de dados de forma satisfatória, realizamos uma entrevista piloto com duas profissionais que tinham características semelhantes às participantes da pesquisa. Essa ação foi realizada para verificar se a linguagem utilizada estava coerente e coesa e se a sequência das questões era pertinente.

A elaboração dos roteiros de entrevistas (apêndice 3) considerou os objetivos estabelecidos na pesquisa e tentou identificar como as participantes atuavam no contexto escolar. Além disso, a partir das questões, buscamos verificar características relevantes sobre as configurações que envolviam a instituição de ensino, assim como, as ações que foram realizadas para superar os problemas existentes em sua constituição.

Nessa perspectiva, as ações descritas foram essenciais para verificar as características que envolviam o contexto escolar e para promover uma aproximação com os participantes da pesquisa. Os procedimentos utilizados para coletar os dados foram determinantes para que as intervenções fossem realizadas.

A partir disso, abordaremos no próximo tópico os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados na segunda etapa do estudo, que envolveu a intervenção na sala de aula e a participação direta da Professora M. e dos estudantes.

2.4.2 Segunda etapa: planejamento e definição de tema para o trabalho com projetos

Após realizarmos o diagnóstico da instituição de ensino e as observações em sala de aula, iniciamos as intervenções com a Professora M. e com os estudantes no mês de agosto de 2015. As primeiras intervenções tinham o objetivo de promover a reflexão e sensibilização dos participantes da pesquisa para a escolha do tema, pois de acordo com Hernández e Ventura (1998) esse é o ponto de partida para a definição do projeto.

Durante essa etapa realizamos intervenções com os estudantes para verificar o tema que seria mais relevante de acordo com o contexto em que estavam inseridos. Após diversas conversas, os estudantes e a professora entenderam que o tema *Drogas* era o mais significativo e apropriado para ser explorado de acordo com o contexto da sala de aula e da comunidade escolar.

As ações desenvolvidas nessa etapa foram registradas no diário de campo, com o intuito de descrever as ações dos estudantes, seus conhecimentos prévios sobre a temática e suas reações acerca do tema. Além dos registros, utilizamos as fotografias para documentar as ações realizadas. Conforme Borges et al (2008), a atividade de fotografar possibilita novas reflexões acerca do objeto de estudo, pois resgata aspectos explicativos e aprofundados do fato pesquisado.

Diante dessas premissas, o planejamento e a definição do tema permitiram a realização da terceira etapa da pesquisa, que consiste na construção e avaliação do projeto. No tópico a seguir descreveremos os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados.

2.4.3 Terceira etapa: construção do projeto e avaliação

A construção do projeto desenvolvido ocorreu juntamente com a Professora M., com o intuito de provocar a reflexão da participante no planejamento de intervenções que mobilizassem a participação dos estudantes. As atividades eram planejadas durante os momentos em que os estudantes estavam em outras atividades, como o uso da quadra.

Os momentos de planejamento e de conversa com a professora foram registrados no diário de campo, com o intuito de analisar a participação da docente no desenvolvimento do projeto.

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, anotávamos todas as ações no diário de campo e tentávamos capturar, a partir das fotografias, ações que os estudantes realizavam, com o intuito de identificar a participação, comportamento, melhoria no relacionamento entre eles e com a professora e como cada um se sentia diante da temática estudada e pesquisada.

As ações realizadas durante o projeto, o planejamento e desenvolvimento das atividades, a sistematização do conhecimento e a avaliação das ações desenvolvidas serão analisadas com base nas anotações no diário de campo, nas fotografias, e nas atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Diante disso, a partir dos atos realizados nessa etapa da pesquisa e nas etapas anteriores, foi possível sistematizar as ações mais relevantes e delimitar eixos que possibilitaram a análise dos dados. As ações que envolveram a quarta etapa do estudo serão descritas no tópico a seguir.

2.4.4 Quarta etapa: eixos de análise dos dados gerados pela metodologia proposta

A quarta etapa da pesquisa consistiu em analisar os dados obtidos nas observações do contexto escolar, entrevistas e intervenções realizadas. Minayo (2011, p. 624) enfatiza que "é preciso investir na compreensão do material trazido do campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo".

Nessa perspectiva, concomitantemente ao desenvolvimento do estudo, ocorreu a reflexão sobre os dados que estavam sendo coletados, para que, assim, pudéssemos compreender os tópicos mais relevantes que contemplavam a pergunta da pesquisa e os objetivos inicialmente elencados. A compreensão inicial dos dados também possibilitou o desenvolvimento de novas ações, pois, a partir da reflexão, entendemos quais práticas se configuravam como mais significativas.

Diante disso, a partir dos preceitos estabelecidos por Minayo (2011), organizamos os dados da pesquisa de campo, juntamente com os descritores bibliográficos deste estudo, para que pudéssemos definir eixos que contribuiriam para a análise dos dados. Desse modo, os dados coletados foram revistos de forma sistemática, buscando a identificação de temáticas frequentes que apresentavam relação com os preceitos estabelecidos neste estudo. Minayo (2011, p. 624) aponta que esse momento envolve a "apropriação da riqueza de informações do campo, tentando, na medida do possível, não "contaminá-lo" por meio de uma interpretação precipitada".

Assim, a partir da organização e revisão dos dados, definimos eixos de análise, considerando a indagação do estudo e os objetivos estabelecidos. A partir disso, tivemos a oportunidade de compreender as ações desenvolvidas durante a pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) destacam que essa ação implica em percorrer os dados coletados para encontrar regularidades, padrões e tópicos presentes.

Para a análise dos eixos definidos, utilizamos a triangulação dos dados obtidos, que, conforme Minayo (2011), consiste em olhar o objeto de estudo a partir de seus diferentes ângulos, comparando os resultados obtidos na pesquisa, a partir do uso de diferentes instrumentos. Assim, utilizamos os dados do diário de campo, as transcrições das entrevistas e as ações realizadas durante as intervenções para compreendermos o fenômeno estudado e os

resultados oriundos da pesquisa. As fotografias e atividades realizadas pelos estudantes ilustram as ações e complementam o entendimento sobre a constituição de práticas de ensino e aprendizagem significativas, a partir do desenvolvimento do trabalho com projetos.

Diante da descrição das etapas realizadas durante o estudo, no próximo capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados e resultados obtidos a partir da investigação.

Capítulo III

Descrição dos dados, resultados e análises

Considerando a pergunta que norteou o desenvolvimento da pesquisa e os objetivos propostos, apresentaremos neste capítulo a descrição dos dados coletados durante a pesquisa e os resultados e análises identificados em cada fase da investigação.

Os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados consideraram o questionamento que buscávamos responder e as metas que pretendíamos alcançar. Diante disso, estabelecemos três momentos que nortearam o desenvolvimento do estudo e a análise dos resultados obtidos. São eles: conhecimento do contexto escolar, dos participantes da pesquisa, das ações desenvolvidas pela equipe gestora e dos desafios e conflitos inerentes aos estudantes; definição do tema do projeto a partir da valorização do contexto; e planejamento, construção e desenvolvimento do trabalho com projetos.

A partir dos momentos citados, dos procedimentos que envolveram a pesquisa e da descrição e análise dos dados obtidos, foi possível identificar eixos que nortearam a análise a obtenção dos resultados, que serão apresentados a seguir:

1. O papel da equipe gestora na instituição de ensino: o primeiro eixo de análise emergiu a partir da observação do contexto educacional e do contato estabelecido com a equipe gestora. Considerando os desafios enfrentados para o estabelecimento da escola no bairro, analisamos os conflitos que existiam na instituição de ensino e as ações realizadas pela gestão escolar, que provocaram mudanças significativas. A partir da análise do PPP da instituição e de entrevistas realizadas com a Gestora S. e com a Participante C. verificamos que a valorização do contexto e o desenvolvimento da gestão democrática promovem a participação da comunidade ao espaço escolar e mobilizam o sentimento de pertencimento e protagonismo em relação à escola e a realidade em que estão inseridos. Além disso, verificamos que, apesar das dificuldades enfrentadas, as ações realizadas pela gestão escolar asseguraram um espaço escolar favorável para a construção da aprendizagem e desenvolvimento de aspectos sociais, culturais e atitudinais.

2. O desenvolvimento do projeto e a atuação dos estudantes: o segundo eixo de análise emergiu a partir das intervenções realizadas no desenvolvimento do projeto, que ocorreu juntamente com os estudantes do 5º ano B e com a Professora M. Considerando os pressupostos teóricos que envolvem o trabalho com projetos, consideramos importante analisar como ele se configura e como pode ser instituído na sala de aula, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o contexto em que os estudantes estão inseridos. Assim, a partir da análise do diário de campo, do planejamento realizado com a professora e das atividades desenvolvidas pelos estudantes, analisamos como ocorreu o projeto e como os estudantes atuaram diante das ações realizadas.

3. *Contribuição do trabalho com projetos para a reconfiguração da prática docente e para o desenvolvimento da consciência dos estudantes:* o terceiro eixo de análise emergiu a partir do contato inicial que estabelecemos com os estudantes, das observações realizadas em sala de aula e das atividades que nortearam a realização do projeto, como o planejamento realizado com a Professora M. e as ações desenvolvidas pelos estudantes. Considerando que a introdução do trabalho com projetos, como estratégia pedagógica, busca a reinvenção das práticas educativas, analisamos como as estratégias de ensino e aprendizagem se configuravam na sala de aula antes de iniciarmos as intervenções e como era o envolvimento dos estudantes durante esse processo. Assim, a partir da análise das intervenções realizadas, explicitaremos como o trabalho com projetos contribui para a reconfiguração da prática docente e para o desenvolvimento da consciência dos estudantes em relação à temática escolhida, a partir da construção do conhecimento de forma significativa.

4. *O trabalho com projetos como apoio à inclusão escolar:* o quarto eixo de análise emergiu a partir das ações vivenciadas durante a realização do projeto. Considerando que o desenvolvimento do trabalho com projetos implica em mudanças substanciais no espaço escolar, acreditamos que, a partir do referencial teórico apresentado neste documento, essa estratégia se configura como uma possibilidade para a instituição da Educação Inclusiva. Por isso, analisaremos as implicações e possibilidades que envolvem o desenvolvimento dessa estratégia em sala de aula, bem como, os desafios que norteiam a sua implementação.

Os quatro eixos de análise apresentam discussões e reflexões que emergiram no desenvolvimento da pesquisa, para que, assim, pudéssemos analisar os dados obtidos. A partir da análise das observações, entrevistas, anotações do diário de campo e das intervenções realizadas, responderemos os objetivos estabelecidos, bem como, a pergunta que norteou o desenvolvimento deste estudo.

3.1 O papel da equipe gestora na instituição de ensino

Este eixo de análise dos dados contempla a análise do PPP da instituição de ensino e as entrevistas realizadas com a Gestora S. e com a Participante C. Além de descrever os fenômenos percebidos no espaço escolar, as entrevistas auxiliaram a compreensão do espaço escolar, como preconiza Manzini (2004). Diante disso, vamos considerar as principais falas das participantes, a análise dos projetos da instituição e as percepções verificadas durante este estudo.

Ao adentrarmos na instituição de ensino estabelecemos um diálogo com a equipe gestora com o intuito de explicitar os objetivos da pesquisa e os resultados que esperávamos alcançar

durante as intervenções. Além disso, o contato inicial foi essencial para verificarmos a disponibilidade da gestão escolar em instituir parcerias que buscassem a reconfiguração das práticas de ensino e de aprendizagem.

Assim, para compreendermos as configurações escolares e o contexto social em que a escola estava inserida, analisamos, inicialmente, o PPP da instituição. Gadotti (1997) enfatiza que o Projeto da escola deve indicar as perspectivas e os valores que orientam a ação educativa. Nesse sentido, consideramos que a partir da análise desse documento poderíamos obter dados que nos permitissem entender as especificidades do contexto escolar.

Além da leitura sistemática e análise dos projetos pedagógicos da instituição de ensino, referentes aos anos de 2014 e 2015, as entrevistas realizadas com a Gestora S. e com a Participante C. favoreceram a compreensão do contexto educacional, pois perpassaram por acontecimentos que indicaram os desafios que impediam o estabelecimento de uma rotina escolar e as ações mobilizadas pela equipe gestora. Assim, a partir desses instrumentos, consideramos que o espaço escolar e o contexto social foram influenciados por dois momentos: *1º momento*: construção da escola e dificuldades enfrentadas; *2º momento*: reconfiguração da equipe gestora e ações desenvolvidas para a mudança do espaço escolar.

Apesar de não ter atuado como membro da gestão escolar no primeiro momento estabelecido, a fala da Gestora S. foi essencial para o entendimento do contexto, pois ao iniciar o seu trabalho na escola a situação que será descrita ainda predominava. Diante disso, verificamos, a partir da análise do primeiro momento, que a construção da instituição de ensino não foi aceita inicialmente. *"A escola recebia a comunidade de forma muito ostensiva, até porque, ela foi construída em cima do campo de futebol, então eles rejeitaram a primeira ideia"* (Gestora S.). Como destacado anteriormente (capítulo 2) atos de vandalismos impediam o estabelecimento de uma rotina escolar, assim como a entrada e saída dos moradores a qualquer momento.

[...] a escola, para começar, não era um espaço em que os horários de aula eram restritos para os alunos, então os portões estavam todos abertos, o da frente, o do estacionamento, enfim... aí os meninos chegavam de bicicleta, entravam pelo corredor da escola, iam tomar água no bebedouro aqui dentro com os alunos e usavam a quadra, então a quadra não era usada pelos alunos [...] aí questionando me disseram que não podia, porque a quadra era usada pela comunidade [...] era um cenário muito estranho, você entrava no corredor da frente de moto para pegar criança, era uma coisa muito maluca. Apesar da comunidade usar, era um cenário errado, desorganizado e não era visto como eu uso então eu cuido. (Gestora S., grifo nosso).

Verificamos, assim, que a situação descrita se instaurou na constituição inicial da escola e se perdurou até a chegada da Gestora S. na instituição de ensino. Assim, compreendemos que as ações desenvolvidas pela comunidade eram habituais e não provocaram mudanças no espaço escolar, o aspecto da ausência de reconhecimento sobre o espaço acabava por descaracterizar a organização escolar. "*Apesar de ser assim, as pessoas não queriam que fosse [...] gerava uma insatisfação, mas ao mesmo tempo que estou insatisfeito eu acabo entrando naquele cotidiano*" (Gestora S.). Diante desse contexto, Szymanski (2007) aponta que as escolas não percebem que a equipe escolar se desgasta muito mais diante de uma relação de tensão com a comunidade do que no desenvolvimento de parcerias.

Nesse sentido, entendemos que o contexto que se configurava antes da chegada da Gestora S. à escola não se caracterizava por uma parceria, mas na subsistência de um espaço em detrimento do outro. A escola não estabelecia conexão direta de significado com a comunidade e cumpria um papel de usabilidade para fins específicos, como o uso indiscriminado do bebedouro ou da quadra de esportes.

As ações desenvolvidas pela comunidade no âmbito escolar e social se configuravam como as causas do comportamento dos estudantes. Um dos projetos, ao destacar as concepções escolares no ano de 2010, aponta que "*há consenso entre o grupo de que a indisciplina tem sua origem em vários fatores, como: a ausência da família na vida escolar, desestruturação familiar, dificuldades e defasagens de aprendizagem e realidade escolar*" (Projeto Político-Pedagógico da instituição, 2014).

Assim, percebemos na análise do PPP que o histórico de ações pedagógicas e sociais desenvolvidas foi fundamental para o atributo de organização e estruturação do espaço escolar. Isto porque, apesar da percepção sobre os aspectos que dificultavam o desenvolvimento das práticas escolares, as ações realizadas no ano de 2010, que estão destacadas em um dos projetos, não mencionam a participação da comunidade do contexto escolar. Szymanski (2007) enfatiza que é frequente ouvirmos da equipe escolar que as famílias são desinteressadas e carentes. Porém, tais afirmações se configuram como uma explicação fácil para os problemas escolares. "Tal raciocínio só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um consequente afastamento do problema" (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

Com isso, as questões socioculturais também eram apontadas como as causas para a consolidação e reconhecimento do fracasso escolar durante o ano de 2010. Nesse período, a instituição de ensino constatou que grande parte dos estudantes possuíam dificuldades de aprendizagem em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, os estudos de Patto (1988) apontam que algumas concepções sobre as causas do fracasso escolar

são dominantes, dentre elas a crença que o insucesso dos estudantes ocorre devido ao contexto social e cultural em que estão inseridos. Com indicativos que se justificam pelo meio, a autora enfatiza que a dificuldade de se perceber que o conhecimento de mundo dos estudantes é diferente, se justifica, muitas vezes, apenas pela dificuldade específica dos conteúdos.

E nesse aspecto, os baixos índices de aprendizagem eram evidenciados nas avaliações externas. Conforme a figura a seguir, nos anos de 2007 e 2011, a instituição de ensino apresentou as piores notas entre as escolas municipais nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Escola ⇅	Ideb Observado				
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅
ESCOLA MUNICIPAL		3.9	4.6	3.7	4.6

Figura 1: índices da Escola ODC no IDEB. Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>. Organização: LIMA, 2017.

Conforme Mantoan (2008), as razões pelos quais os estudantes fracassam em algumas situações escolares são complexas e não devem se recair unicamente ao aprendiz. De acordo com a autora, grande parte das dificuldades e incapacidades em relação à aprendizagem são causadas pela própria escola e decorrentes da qualidade da educação oferecida no espaço escolar. A partir dessas concepções, entendemos que as instituições de ensino não devem aceitar o desenvolvimento de práticas que produzam o insucesso dos estudantes em relação à sua aprendizagem, pois, conforme Saviani (2012), a luta contra a exclusão e a marginalidade ocorre a partir do engajamento das escolas em oferecer um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Apesar de alguns trechos referentes ao ano de 2010 evidenciarem que a prática pedagógica estava de acordo com a necessidade dos estudantes, Zabala (1998) destaca que todas as ações realizadas em sala de aula incidem na formação dos estudantes "e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação"(ZABALA, 1998, p. 29).

Perante essas premissas, ao considerar os desafios impostos e os resultados insatisfatórios nas avaliações externas, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP verificou que a escola possuía dificuldades graves em relação à aprendizagem dos estudantes e, por isso, era considerada um contexto em que o desenvolvimento de parcerias

eram necessários. Para promover a reconfiguração da instituição de ensino, ocorreu a mudança da equipe gestora no ano de 2014.

Ao iniciar o seu trabalho na instituição de ensino, a Gestora S., que permaneceu na instituição até o ano de 2016, iniciou, juntamente com os membros da gestão escolar, o processo de diagnóstico do espaço educativo e da comunidade que habitava o entorno da escola para que pudesse perceber as características que compunham o bairro, para traçar objetivos que proporcionassem configurações de mudança no contexto educacional. Libâneo (2001) destaca que o exercício da direção depende de alguns fatores, tais como a iniciativa, que é "a capacidade crítica e criadora de encontrar soluções aos problemas que se apresentam no desenvolvimento do processo de direção, o que implica a capacidade de enfrentar o imprevisto e situações inusitadas" (LIBÂNEO, 2001, p. 180).

Para realizar o diagnóstico, a Gestora S. e os membros da gestão escolar analisaram a instituição de ensino a partir da observação do contexto educacional e social e de conversas estabelecidas com a equipe escolar e com membros da comunidade, para que, assim, pudessem refletir sobre os desafios e conflitos que a envolviam. Diante dessas premissas, entendemos que conhecer o contexto educacional e social é essencial para o estabelecimento de novas práticas escolares. Freire (2013) enfatiza que ao explicitarem sua visão de mundo, os participantes da equipe escolar expõem sua própria compreensão de sua presença no mundo.

A partir das ações realizadas, a equipe gestora definiu três eixos que orientaram o trabalho educativo, a saber: eixo de ensino e de aprendizagem; eixo do Conselho de Escola; e eixo família e comunidade. Assim, ficou definido que os eixos seriam a base para o desenvolvimento de um projeto que nortearia as atividades escolares juntamente com o PPP, intitulado de "Projeto Socioeducativo"

A função aqui é de ensinar mesmo, a escola precisa ensinar os conhecimentos científicos, mas ela precisa ensinar outros valores e assim a gente tenta trabalhar na perspectiva da convivência, e a escola ser útil para a comunidade e a comunidade receber a escola como um espaço educativo, mas também como um espaço que é dela, por isso ela cuida, por isso ela ajuda e por isso ela usa, com responsabilidade. (Gestora S.)

Com base nessas premissas, verificamos indícios de que a concepção de ensino existente nesse momento não considerava apenas os aspectos cognitivos, mas, também, o desenvolvimento de potencialidades e habilidades que envolvessem a todos: estudantes, equipe escolar e comunidade. Estas intervenções condizem com os princípios estabelecidos de Zabala

(1998), ao definir que a escola atual deve se ocupar das demais capacidades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

O entendimento de cada eixo se faz necessário para verificarmos as ações que mobilizaram mudanças na instituição de ensino e que provocaram o estabelecimento de uma nova concepção sobre o processo educativo. Em relação ao primeiro eixo, que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, a Gestora S. estabeleceu parcerias com instituições de ensino e universidades para que novas práticas pedagógicas fossem desenvolvidas. Conforme Davis e Grosbaum (2002), para a transformação do espaço escolar é importante desencadear um processo de mobilização, bem como identificar parceiros e colaboradores.

Dentre as primeiras ações realizadas, destacamos o desenvolvimento do PIBID, da FCT-UNESP, relacionado à área de Alfabetização. A partir da leitura do PPP da instituição de ensino, verificamos que a coordenadora do projeto PIBID identificou um número expressivo de estudantes dos 3º, 4º e 5º anos que estavam no nível pré-silábico⁹ de escrita. Diante dos resultados obtidos pelas atividades de sondagem, sugeriu-se o reagrupamento dos estudantes pelo nível de aprendizagem que possuíam associado à proximidade de faixa etária.

Entendia-se, assim, que a homogeneização dos estudantes inseridos em uma mesma sala de aula facilitava o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando índices de rendimento elevados. *Quando a sala de aula é mais homogênea a atenção e as forças do professor podem ser otimizadas, de diferentes formas, para auxiliar os alunos e com isso o aproveitamento deles é sempre maior (Projeto Político-Pedagógico da instituição, 2014).* Com base nessas premissas, os estudantes foram agrupados por cores que indicavam o nível de alfabetização, e foram divididos entre as salas de aula com base no nível de aprendizagem linguística que cada um possuía.

O reagrupamento, que ocorreu apenas no ano de 2014, apresentou resultados quantitativos satisfatórios, pois alguns dados expressos nos projetos pedagógicos da instituição de ensino indicam que no mês de fevereiro de 2014, 55,2% dos estudantes que estavam nos 3º, 4º e 5º anos eram alfabetizados e, que após o desenvolvimento do reagrupamento dos estudantes, esse número passou a ser de 71,3% no mês de fevereiro de 2015. Porém, diante dos dados apresentados, verificamos que as ações não atingiram a escola em sua totalidade, pois os estudantes do 5º ano B, que estavam no 4º ano durante a realização do projeto, apresentavam

⁹ Conforme Mendonça (2011) no nível pré-silábico o estudante pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos. Ao aprender as letras que compõe o próprio nome, o educando percebe que a escrita é realizada com letras. Porém, mesmo após esse ato, o estudante tenderá a escrever com um número indiscriminado de letras, sem refletir sobre a quantidade de caracteres que precisa para escrever cada palavra.

os índices mais baixos de alfabetização em relação aos outros estudantes e, apesar das ações realizadas, não ocorreram avanços significativos.

Conforme Mantoan (2008), a necessidade de separar os estudantes com dificuldades para o ensino ser bem sucedido remete a dificuldade que temos de conviver com as diferenças. Entendemos que, apesar dos avanços significativos verificados em alguns estudantes, os educandos do 5º ano B, que apresentaram os piores índices de aprendizagem, foram agrupados na mesma sala de aula no ano de 2015. Mantoan (2008) enfatiza que espaços educacionais inclusivos não categorizam os estudantes a partir de grupos definidos pelo aproveitamento escolar. "Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos" (MANTOAN, 2008, p. 7).

Além do projeto desenvolvido, o eixo de ensino e aprendizagem compreendeu ações de reforço escolar para os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, atendimentos com especialistas da área da saúde, formação em serviço dos professores e o desenvolvimento de outros projetos, tais como: o Projeto PIBID da FCT-UNESP na área de Arte; o Projeto Talento Olímpico que incentivava a prática de esportes; e a participação de alguns estudantes do Programa de Educação Integral Cidade Escola¹⁰, que era realizado em outra instituição de ensino.

As ações desenvolvidas nesse eixo envolviam a construção do saber científico e o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes, como a construção da consciência em relação ao espaço em que estavam inseridos. "*Você pega uma criança que agrediu a outra, nós vamos sentar com ela, eu não vou brigar, nós vamos fazer ela pensar desde o que ela fez, porque ela fez, se isso acontece com ela [...] então é um diálogo, depois que pensou uma das soluções é se desculpar*". (Gestora S.). Diante dessas concepções, Bordignon e Graciando (2001, p. 154) enfatizam que "a educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados".

Com base nessas premissas, o eixo de ensino e aprendizagem envolvia a realização de uma Mostra Pedagógica, ao final de cada ano, em que todos os estudantes tinham a oportunidade de apresentar os trabalhos realizados durante o ano letivo. Ao participarmos do evento, nos anos de 2015 e 2016, verificamos que os estudantes se sentiam orgulhosos de suas

¹⁰ O Programa de Educação Integral Cidade Escola tem como objetivo desenvolver a formação integral dos estudantes da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP. Além disso, realiza propostas e práticas curriculares diferenciadas, com o intuito de potencializar a formação dos estudantes.

produções e que a cada ano novos projetos eram desenvolvidos. Durante o ano de 2016, uma parceria estabelecida entre a escola, o professor de Arte e uma universidade do município, promoveu a modificação da estética da instituição de ensino. Os participantes da parceria, os estudantes e membros da comunidade, pintaram alguns espaços da escola com obras de Arte nacionais e internacionais que, durante a Mostra Pedagógica, eram explicitadas pelos próprios estudantes, conforme destacado na Figura 2.



Figura 2: Mostra Pedagógica realizada na escola. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisa. Org: LIMA, 2017.

As ações descritas, que fazem parte do eixo de ensino e de aprendizagem, evidenciam que a gestão escolar, ao adquirir a visão do conjunto, detectou os problemas existentes na instituição de ensino e, diante disso, articulou e integrou diversos setores, como preconiza Libâneo (2001). Apesar das mudanças estabelecidas, a Gestora S. esclarece que algumas ações não foram efetivadas durante esse processo, como a aprendizagem efetiva de todos os estudantes e o desenvolvimento de práticas educativas permeadas pelo uso das tecnologias.

Para que as estratégias de ensino e aprendizagem atinjam a todos os estudantes é necessário promover a interatividades entre os estudantes, entre as disciplinas curriculares, entre o contexto social e educacional da instituição de ensino e entre o projeto que norteia a execução das atividades escolares, como preconiza Mantoan (2008). Assim, além das parcerias estabelecidas, a Escola ODC deve desenvolver práticas que considerem as necessidades existentes, para que, assim, todos os estudantes atuem na construção de sua aprendizagem.

Entretanto, ao explicitar a concepção de escola que desejava implementar, a equipe gestora mobilizou o desenvolvimento de novas ações pedagógicas. Além disso, verificamos que a instituição obteve índices satisfatórios no IDEB referente ao ano de 2015, apesar de não ter alcançado a meta projetada, como apresentado na Figura 3.

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ESCOLA MUNICIPAL		3.9	4.6	3.7	4.6	4.7		4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8

Figura 3: índices da Escola ODC no IDEB. Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>. Organização: LIMA, 2017

As ações descritas no eixo de ensino e de aprendizagem estão estritamente relacionadas aos outros eixos estabelecidos, pois a atuação de membros da comunidade no espaço escolar modificou as relações existentes e favoreceu o desenvolvimento de práticas significativas.

Em relação ao eixo do Conselho de Escola, Libâneo (2001, p.182) destaca que uma das funções da equipe gestora é "promover a interação e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural". Diante disso, ao iniciar o seu trabalho na instituição de ensino, a Gestora S. verificou que esse espaço não tinha uma atuação constante. "[...] tinha que fortalecer o Conselho de Escola trazer para ele o papel enquanto protagonista do processo mesmo, de todo o trabalho, no sentido de pensar, de decidir, mas, também, de ser responsável" (Gestora S.).

O Conselho de Escola, evidenciado na LDBEN nº 9394/96 como um dos princípios que norteia a gestão democrática, tem como pressuposto a participação da comunidade escolar e local na tomada de decisões e deliberação dos casos de sua competência, orientando a gestão escolar sobre os anseios que envolvem os membros da instituição de ensino (BRASIL, 2004).

Com base nesses pressupostos, a Gestora S. buscou aproximar a comunidade à instituição de ensino, a partir de conversas e do desenvolvimento da consciência em relação a importância da escola.

Começamos a dialogar né, e esses momentos que a gente sentava com eles foi e ainda é bem importante. A família se sentia valorizada [...] você olha o outro e vê que ele é importante para mim, ele é importante para a escola, isso sim ajuda muito, a mãe com problema ela tem uma empatia, você tendo uma empatia com ela, gera nela um senso de pertencimento, sabe essa coisa, a

escola é importante para mim, não só para o meu filho, ela é para mim
(Gestora S., grifo nosso).

Diante dessas premissas, verificamos que as condutas que buscavam a aproximação da comunidade à instituição de ensino iniciaram-se a partir do reconhecimento mútuo e da abertura da instituição às novas possibilidades, que envolviam a valorização das especificidades dos membros da comunidade, como a estruturação, valorização e trabalho ativo do Conselho de Escola, preconiza Szymanski (2007).

Assim, durante esse processo, a Gestora S. destaca que alguns pais encontraram no Conselho de Escola uma possibilidade de serem atuantes no processo educativo e na tomada de decisões que envolvia as questões escolares. *"Hoje nós temos um conselho, eles acompanham não só a assinatura do cheque, mas tudo que vai ser gasto é aprovado pelo conselho [...] nós precisamos construir as regras da sala, então o conselho tem o compromisso de vir nas reuniões com os pais para decidir"* (Gestora S.).

Além de participar ativamente das decisões burocráticas, o Conselho de Escola, que contava com vinte e um membros, atuou, juntamente com a gestão e a equipe escolar, na reconfiguração do contexto educacional. Ao identificar as necessidades existentes, o Conselho de Escola articulou projetos que promoveram a participação da comunidade ao espaço escolar e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Dentre as ações realizadas, destacamos a ação do Conselho em promover a escolarização de moradores do bairro que não tinham concluído o Ensino Fundamental II. Os membros do Conselho, ao estabelecerem uma parceria com a prefeitura municipal de Presidente Prudente/SP, promoveram a matrícula de moradores interessados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conseguiram ônibus municipais que realizaram o transporte dos estudantes até a escola em que as aulas eram realizadas. *"A E¹¹, que é diretora financeira, está estudando, a Participante C. está estudando, a M., que é presidente do Conselho, já está fazendo faculdade [...] você percebe que tem uns frutos bem legais, mas quem coordena isso é o Conselho de Escola"* (Gestora S.).

Além de promoverem a escolarização dos moradores, o Conselho de Escola, que encontrava apoio na gestão escolar, atuou ativamente na instituição da Horta Escolar e na construção da Sala dos Pais, que atuará com o apoio da Organização Soroptimista¹². Para o

¹¹ Por motivos éticos não apresentamos os nomes dos membros do Conselho de Escola.

¹² A Organização Soroptimista, que atua em âmbito internacional, significa "o melhor para as mulheres" e conta com a participação de mulheres, líderes em suas comunidades, que desenvolvem ações de empoderamento para mulheres e meninas.

desenvolvimento das ações destacadas, a atuação do terceiro eixo, relacionado à família e à comunidade, foi fundamental, pois os moradores participaram ativamente do processo.

O desenvolvimento da Horta Escolar mobilizou a comunidade, que cuida todos os dias da plantação. *"A gente começou a horta na perspectiva de dizer que tipo de verdura, que tipo de legumes dá para plantar [...] então é o tipo de coisa que já dá para dizer para o morador que ele pode plantar"* (Gestora S.). Em relação a construção da Sala dos Pais, a Organização Soroptimista, que busca o empoderamento de mulheres, conseguiu recursos para a aquisição de máquinas de costura, com o intuito de capacitar as moradoras para a confecção de produtos que podem ser produzidos e comercializados por elas.



Figura 4: Sala dos Pais e Horta Escolar. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora. Org: LIMA, 2017.

A partir da figura e das ações descritas, verificamos que o Conselho de Escola, ao representar os diferentes pontos de vista, atuou e ainda atua ativamente na instituição de ensino, a partir do desenvolvimento de ações que promovem a participação da comunidade. O terceiro eixo estabelecido, que também orientou o trabalho educativo, esteve presente em todas as práticas do Conselho, que contou com a participação das famílias e da comunidade para a efetivação das práticas estabelecidas. *"Foi através da escola que a comunidade e os moradores se conscientizaram de que a gente tem que cuidar, zelar, porque isso vai ser dos meus filhos e dos filhos dos meus filhos"* (Participante C.).

Diante do exposto, compreendemos que a equipe gestora, ao mesmo tempo em que dirigiu e coordenou a realização de todos os trabalhos desenvolvidos, assegurou o processo participativo, pois a comunidade teve a oportunidade de mobilizar ações que reconfigurassem o contexto educacional e social.

[...] participação requer o sentido de construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. O compromisso, que gera a participação, requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional (BORDIGNON e GRACIANO, 2001, p. 171).

Com base nessas premissas, verificamos que, ao desencadear um processo de mobilização, a equipe gestora desenvolveu práticas que promoveram ações importantes em cada eixo estabelecido, contribuindo, assim, para a reconfiguração do espaço escolar. Com isso, identificamos no desenvolvimento das ações promovidas pela equipe gestora características que condizem com a perspectiva da Gestão Democrática, que, conforme Cury (2002), envolvem a autonomia, participação, liderança, transparência e trabalho coletivo, favoreceram a mudança da instituição de ensino para um espaço atuante.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o estilo de gestão evidenciado pressupõe, também, o estabelecimento de objetivos, assim como, a organização de procedimentos e relações humanas que contribuem para o alcance das metas estabelecidas.

A organização torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 512).

Assim, destacamos que, apesar dos processos decisórios serem compartilhados, não há ausência da gestão escolar que, ao promover um clima favorável para o desenvolvimento do trabalho escolar, atua juntamente com a equipe e com a comunidade para que os objetivos e metas sejam alcançados. *"Para alguns nós estamos fazendo loucura né, mas na prática, se a gente não caminhar com essas pessoas e fazê-las entender quanto a escola é importante na vida deles para o futuro, eles não aprendem sozinhos"* (Gestora S.).

Apesar dos obstáculos existentes, como as dificuldades de aprendizagem evidenciadas em alguns estudantes e a alta rotatividade dos professores, verificamos que a equipe gestora desenvolveu práticas que aproximaram a comunidade escolar e social ao contexto educacional existente, promovendo ações que reconfiguraram a realidade vigente, a partir do protagonismo que cada participante do processo exerceu. Mantoan (2008) enfatiza que para atuarmos na constituição de escolas inclusivas devemos melhorar as condições das instituições de ensino, para que os estudantes estejam preparados para viver sem preconceitos e sem barreiras.

Conclui-se, a partir dos dados apresentados, que as ações desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento de mudanças na escola e na comunidade, evidenciando, assim, indicativos que tendem ao estabelecimento de uma gestão democrática, principalmente pela valorização do contexto e do respeito aos saberes da comunidade escolar. Porém, apesar dos avanços significativos, compreendemos que a escola deve promover novas práticas de ensino e aprendizagem, pautadas na Educação Inclusiva, que valorizem as diferenças existentes e que promovam a construção dos saberes científicos e o desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes.

Considerando essas concepções e os objetivos elencados neste estudo, apresentaremos a seguir como ocorreu a constituição das práticas de ensino e aprendizagem, mediadas pelo trabalho com projetos, que valorizaram as diferenças e o contexto social e educacional dos estudantes.

3.2 O desenvolvimento do projeto e a atuação dos estudantes

O segundo eixo de análise de dados buscou analisar, a partir dos pressupostos teóricos que envolvem o trabalho com projetos, como essa estratégia se configurou na sala de aula do 5º ano B a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizaram o contexto escolar e promoveram a participação dos estudantes. Diante disso, para abordarmos as intervenções realizadas, utilizamos os registros do diário de campo, as atividades realizadas pelos estudantes e as fotografias.

Para descrevermos e analisarmos as ações desenvolvidas, cabe destacar que, conforme Araújo (2014), o trabalho com projetos se configura como um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, sendo concebido, assim, como uma estratégia para a construção do conhecimento. De acordo com o autor, o trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois oferece "[...] a abertura

para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas" (ARAÚJO, 2014, p. 78).

Com base nessas premissas, enfatizamos que o planejamento das ações desenvolvidas no projeto ocorreu juntamente com a professora da sala de aula, que participou ativamente durante todo o processo. As estratégias e atividades organizadas consideravam as necessidades e especificidades dos estudantes, bem como, o contexto escolar e social em que estavam inseridos, para que, assim, as ações vivenciadas fossem significativas, conforme preconizam Schlünzen e Santos (2016).

Assim, para iniciarmos o trabalho com projetos na sala de aula, consideramos os preceitos de Hernández e Ventura (1998) e Araújo (2014), que enfatizam que o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos é a escolha do tema, que tenta responder aos questionamentos dos estudantes e busca relacionar os conteúdos científicos e culturais ao contexto em que estão inseridos. Diante disso, a primeira estratégia realizada foi questionar os estudantes do 5º ano B sobre qual temática seria desenvolvida durante o projeto.

Considerando os desafios e conflitos inerentes aos estudantes do 5º ano B, verificados durante a análise dos projetos da instituição e das observações sistemáticas¹³ desenvolvidas em sala de aula, realizamos questionamentos com base no contexto escolar e social em que os estudantes estavam inseridos, para que, assim, pudéssemos mobilizar a reflexão sobre qual tema era necessário e relevante para ser pesquisado e estudado naquele momento. Araújo (2014) destaca que o trabalho com projetos coloca os estudantes, professores e a equipe escolar no centro do processo educativo, na tentativa de responder os problemas sociais. Por isso, se fez necessário considerar as concepções que envolviam os estudantes.

Após realizarmos os questionamentos, que envolviam: "*Qual tema pode ser escolhido para compreendermos o nosso bairro?*" "*Como podemos atuar na transformação da nossa realidade?*" "*O que podemos fazer para sermos percebidos na escola e para mobilizar outros estudantes?*", nos ausentamos do espaço escolar durante uma semana, para que os estudantes, juntamente com a professora, refletissem sobre a temática que seria desenvolvida. Hernández e Ventura (1998) destacam que, durante essa etapa, o professor deve mostrar aos estudantes ou fazê-los descobrir as possibilidades que envolvem o tema proposto, para que possam refletir sobre os novos conhecimentos que podem ser construídos.

Ao retornarmos à sala de aula, os estudantes haviam decidido que o tema *Drogas* seria o mais relevante para ser estudado naquele momento. Diante da escolha, verificamos que o

¹³ As observações sistemáticas (apêndice 4) serão abordadas no terceiro eixo de análise de dados, pois destacam como era o envolvimento dos estudantes na sala de aula antes da realização do trabalho com projetos.

contexto social em que estavam inseridos influenciou a definição do tema, pois, conforme relatos da Gestora S. e da Participante C., alguns moradores do bairro eram usuários de drogas e, identificamos, a partir de diálogos estabelecidos com os estudantes, que esse problema era inerente em alguns de seus familiares e conhecidos.

Charlot (2000, 2001, 2005) e Freire (2011, 2013) apontam que o contexto social em que os estudantes estão inseridos deve ser valorizado, pois, a partir das interações, mediações e novas aprendizagens, é possível dar sentido ao meio. A partir da realidade existente deve-se propor aos estudantes desafios, que precisam ser respondidos, não apenas no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2013).

Assim, para compreendermos as concepções que envolviam os estudantes em relação à temática, estabelecemos um diálogo na quadra da escola, para que todos tivessem a oportunidade de argumentar sobre a escolha do tema. Dentre os relatos, destacamos as vivências do Estudante W.J.C., que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, estava morando com a sua irmã na casa da Participante C., pois a sua mãe estava em uma clínica de reabilitação para usuários de drogas. Além desse relato, todos os estudantes conheciam pessoas que já haviam utilizado ou que ainda utilizavam drogas e, por isso, tinham o interesse de compreender as concepções que envolviam a temática, para que, assim, pudessem agir diante dessa problemática.

Com base nas ações apresentadas, o planejamento das estratégias e das atividades que nortearam o desenvolvimento do projeto considerou os diferentes níveis de aprendizagem existentes entre os estudantes, evidenciados por avaliações realizadas na instituição de ensino e observado durante a aplicação dos testes PROLEC e durante a realização das observações sistemáticas em sala de aula. Assim, as estratégias e atividades que nortearam o desenvolvimento do projeto valorizaram as especificidades de cada estudante para que, assim, todos tivessem a oportunidade de participar ativamente das ações.

A partir disso, dialogamos com os estudantes para definirmos qual questionamento nortearia o desenvolvimento das ações que seriam realizadas no projeto. Hernández e Ventura (1998) apontam a necessidade de se estabelecer uma série de hipóteses sobre o que se espera saber, bem como, as perguntas que devem ser respondidas. Assim, os estudantes definiram que iam compreender as concepções que envolviam a prevenção do uso de drogas, para que, assim, pudessem refletir sobre o contexto social em que estavam inseridos. Dessa forma, o problema a ser resolvido pelos estudantes foi: *Como podemos atuar na prevenção do uso de drogas em nossa escola e em nossa comunidade?*

Ao considerar o contexto dos estudantes os projetos podem favorecer a construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecer a autonomia na aprendizagem, conforme enfatizam Hernández e Ventura (1998). Assim, ilustraremos a seguir as ações que foram vivenciadas durante o projeto, bem como, a atuação dos estudantes diante das estratégias desenvolvidas.

3.2.1 Trabalho com projetos: intervenções na sala de aula

Conforme Araújo (2014, p. 70) "a educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre conhecimentos populares e científicos, dão um novo sentido a escola". Assim, ao desenvolvermos o projeto na sala do 5º ano B, verificamos que a atuação dos estudantes se configurou de uma nova maneira.

Antes de iniciarmos as intervenções, observamos que os estudantes estavam empolgados com a proposta e, para demonstrar isso, realizaram desenhos sobre a temática do projeto, evidenciado, assim, as percepções que tinham sobre as drogas, como destacamos nas Figura 5.

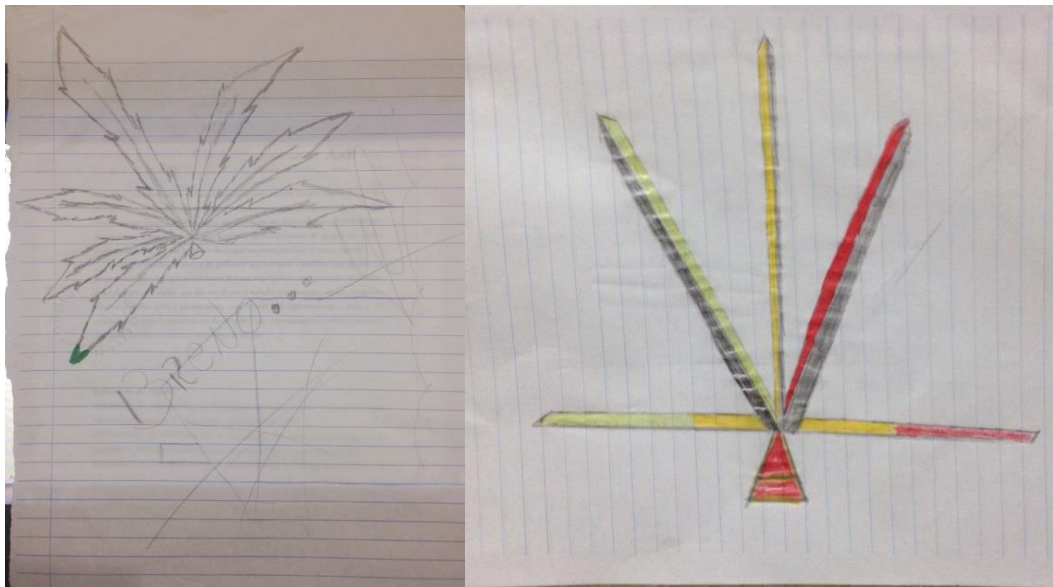


Figura 5: percepções de alguns estudantes em relação à temática. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora. Org.: LIMA, 2017.

Além dos desenhos realizados, percebemos que a temática era associada às músicas que eles cantavam e às gírias que eles utilizavam, evidenciado o contexto social em que estavam

inseridos. Freire (2013) destaca que a visão de mundo que os estudantes possuem se manifesta em suas ações, refletindo, assim, o papel que ocupam em sua realidade.

Para iniciarmos as intervenções, estabelecemos, inicialmente, um diálogo com a coordenadora pedagógica da instituição de ensino, que nos fez algumas recomendações em relação ao desenvolvimento do projeto na sala de aula. A coordenadora destacou que os estudantes haviam participado do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)¹⁴ durante o 4º ano do Ensino Fundamental e, solicitou, que eles não identificassem os conhecidos que utilizavam drogas, para que, assim, a escola não fosse cobrada pela fala dos estudantes.

Acreditamos que o receio da coordenadora estava relacionado às dificuldades que a instituição de ensino enfrentou em seu estabelecimento e ao modo que concebia os estudantes do 5º ano B, pois, de acordo com os seus relatos, os estudantes eram considerados agressivos e indisciplinados. Porém, as estratégias desenvolvidas, ao promoverem a participação, minimizavam os conflitos inerentes aos estudantes.

Assim, as intervenções realizadas na sala de aula iniciaram-se a partir da identificação dos aspectos que seriam trabalhados no projeto. Considerando os saberes prévios que os estudantes tinham em relação à temática, refletimos sobre novas ações, que poderiam resultar na construção de novos conhecimentos. Conforme Hernández e Ventura (1998), essa ação permite antecipar como será o desenvolvimento do projeto, auxiliando, assim, no planejamento das atividades que devem ser realizadas.

Com base nessas premissas, a reflexão e o planejamento das atividades consideraram os preceitos de Behrens (2006, p.45) apud Rocha (2016, p. 105), ao enfatizar que,

A possibilidade de acolher múltiplas atividades leva a refletir que a metodologia de projetos, demanda a participação, a investigação, a pesquisa e a produção de conhecimento. Inclui a procura de caminhos investigativos nos quais os alunos podem aventurar-se, correr riscos, localizar a informação e depurá-la. Neste processo de pesquisa, os alunos podem discernir o que se torna relevante nas informações colhidas e conectar conteúdos correlatos que deem sentido para o aprender (BEHRENS, 2006, p. 45 apud ROCHA, 2016, p. 105).

Considerando esses preceitos, os estudantes iniciaram uma tarefa de busca de informações que contemplavam e ampliavam a temática do projeto. Como o laboratório de informática da escola não estava ativado durante a realização deste estudo, não tivemos a

¹⁴ O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) ocorre em escolas credenciadas. Durante o programa, policiais militares desenvolvem um curso de prevenção às drogas e a violência.

oportunidade de realizar pesquisas no computador. Assim, organizamos diferentes tipos de textos relacionados às drogas e a prevenção de seu uso. A seguir, as Figura 6 ilustra alguns textos utilizados pelos estudantes.



Figura 6: textos utilizados durante as intervenções. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora. Org.: LIMA, 2017.

Considerando o nível de Alfabetização que cada estudante possuía, procuramos realizar as leituras coletivamente, para que todos pudessem compreender e participar da discussão dos assuntos abordados. Mantoan (2008) enfatiza que todos os estudantes podem aprender e participar do processo educativo a partir do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, cabendo ao professor remover as barreiras que os impedem de aprender.

Ao lermos e refletirmos juntos sobre os textos, verificamos que os estudantes buscavam participar das discussões, cada um de sua maneira, destacando sempre exemplos percebidos em seu contexto social. Durante o debate sobre os tipos de drogas existentes, o Estudante R.G.P.B.O. apontou: *"meu pai fuma bastante, eu jogo os cigarros no lixo escondido"*, nessa mesma concepção, o Estudante V.A.S.S. disse: *"meu pai bebia, mas agora parou porque ele vem aqui na escola agora"*. Assim, Freire (2013) acrescenta que os estudantes expressam níveis de percepções sobre a sua realidade a partir da visão de mundo que possuem e das relações que estabelecem com o tema.

Após o processo de busca, solicitamos que os estudantes realizassem o tratamento das novas informações, como preconizam Hernández e Ventura (1998). De acordo com os autores, esse processo pode ser realizado individualmente ou coletivamente, considerando os seguintes aspectos: a informação oferece visões da realidade; a informação pode ser diferente; as novas

aprendizagens permitem a realização de novos questionamentos (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).

Para isso, os estudantes sugeriram que cada um escolhesse uma maneira de expressar o entendimento em relação às informações coletadas. Considerando os preceitos de Mantoan (2008) e Schlünzen (2000, 2015), que enfatizam que o sucesso da aprendizagem é relacionado a exploração dos talentos e habilidades de cada um, permitimos que cada estudante escolhesse a maneira de se expressar.

Ao propormos a atividade, cada estudante apresentou um nível de compreensão. Alguns expressaram o entendimento a partir de desenhos, textos curtos, frases e criação de paródia, como ilustramos na Figura 7.



Figura 7: Estudantes apresentando a paródia que criaram. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Org.: LIMA, 2017.

O Estudante B.R.S., o Estudante R.G.P.B.O. e o Estudante V.A.S.S., que eram considerados por alguns membros da equipe escolar como indisciplinados, participaram ativamente da proposta e criaram uma paródia com base em uma música que conheciam. Destacamos uma parte da letra, que expressa a percepção dos estudantes em relação à temática: *"maconha tá tendo, farinha tá tendo, é muita droga que os moleques tão vendendo, assim não dá, onde vamos parar, precisa acabar com esse vício já [...]"*.

Diante dos preceitos estabelecidos por Schlünzen (2000, 2015) e Schlünzen e Santos (2016), evidenciamos que, ao trabalhar o tema do projeto de forma contextualizada, proporcionamos a participação e envolvimento efetivo dos estudantes, pois as suas vivências e realidade eram valorizadas.

Apesar das experiências positivas que estávamos vivenciando no início do projeto, verificamos que em outros momentos da aula os estudantes se sentiam desmotivados e

desinteressados, provocando situações de indisciplina. Evidenciamos que essas ações ocorriam, pois, as atividades que não estavam relacionadas ao projeto não tinham relação com a realidade dos estudantes e eram transmitidas, excluindo, assim, práticas pedagógicas dialógicas e participativas.

Diante disso, refletimos sobre o desenvolvimento de atividades que poderiam provocar nos estudantes o sentimento de pertencimento em relação à instituição de ensino, pois, conforme Charlot (2013), alguns estudantes estão presentes na escola apenas fisicamente, mas não entendem o que consiste estar ali. Assim, para entendermos, inicialmente, a concepção dos estudantes em relação ao espaço escolar, questionamos qual era a importância da escola em suas vidas, as respostas eram semelhantes: *"é bom para o futuro"*, *"tem que vir para ter um trabalho"*.

Com base nas falas dos estudantes, compreendemos que, naquela sala de aula, a instituição de ensino não era concebida como espaço de busca, construção do saber, afloramento de habilidades, potencialidades e outros aspectos essenciais para o pleno desenvolvimento dos estudantes, como preconizam os referenciais teóricos evidenciados neste estudo. Em relação a isso, Charlot (2013, p. 161) destaca que *"talvez umas das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola"*.

Assim, para que o sentimento de pertencimento e participação fossem construídos em relação à escola, propomos aos estudantes um filme, que apresentava um contexto social e educacional semelhante ao deles. A proposta foi bem aceita, principalmente por ter sido realizada fora do espaço da sala de aula. Diante disso, antes de assistirmos o filme *"O Triunfo"*, apresentamos aos estudantes casos de pessoas que superaram adversidades, como o uso de drogas e, que alcançaram futuros promissores, a partir do acesso à educação. Nessa perspectiva, buscamos desenvolver nos estudantes a compreensão de que eles poderiam se desvencilhar dos eventos negativos, vivenciados no espaço escolar, e se reconstruírem a partir deles, como preconiza Morais et al (2015).

Após os estudantes assistirem ao filme, separamos imagens relacionadas às cenas e ao contexto educacional em que estavam inseridos, para que, assim, todos pudessem refletir sobre a história assistida e sobre os conflitos inerentes a escola.



Figura 8: Estudantes analisando as imagens relacionadas ao filme e ao contexto educacional. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora. Org.: LIMA, 2017.

A Figura 8 ilustra os estudantes analisando as imagens e, após essa ação, a discussão sobre o filme e sobre o contexto escolar em que estavam inseridos foi realizada. Durante esse momento, os estudantes relatavam: *"eu só gosto de ir brincar no pátio"*, *"a gente só copia da lousa"*. Verificamos, assim, que a reprodução de modelos tradicionais de ensino não potencializa a aprendizagem dos estudantes, como destaca D'Ambrósio (1997, p.72)

Vou concluir com uma reflexão sobre fracasso escolar. Em primeiro lugar, considere-se o choque inicial da própria escola, mas especificamente de sua organização em seu estilo estratocrático europeu. Este estilo manifesta-se na sala de aula, com carteiras cartesianamente dispostas, professores na frente, quadro negro como foco único de curiosidade e de atenção intelectual. O material de ensino é composto por livros e cadernos padronizados, listas de chamada organizadas por critérios rígidos, testes, tarefas, elogios e críticas públicas, notas com prêmios ou punições, e outras características mais. [...], mas o resultado é praticamente o mesmo em todos os níveis de escolaridade, em todas as disciplinas: o aluno é mascarado em seu comportamento e acredita na sua inteligência e tolhido na sua criatividade (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 72).

Diante das concepções evidenciadas, o projeto se configurou, cada vez mais, como uma estratégia de modificar as práticas de ensino e aprendizagem existentes, promovendo a participação de todos nos processos desenvolvidos. Assim, considerando as concepções dos estudantes em relação ao espaço escolar, as atividades seguintes envolviam a busca de

informações, realizada inicialmente e, perpassavam por uma pesquisa de campo, realizada na sala do 4º ano A.

O desenvolvimento da pesquisa de campo em outra sala de aula foi essencial para que os estudantes pudessem levantar outras informações que os auxiliariam a solucionar o problema que envolvia o projeto. Assim, antes de adentrarem ao campo, foram desenvolvidas questões que ajudaram a identificar as concepções de outros estudantes em relação à temática, a saber:

1. Quais tipos de drogas você conhece?
2. Por que as drogas prejudicam a saúde?
3. Por que as drogas provocam o vício?
4. Alguém já te ofereceu algum tipo de droga?

Ao elencarem as questões, os estudantes elaboraram folhas de respostas, para que, assim, os estudantes do 4º ano A pudessem responder aos questionamentos elencados. Durante a aplicação, os educandos do 5º ano B se sentiram responsáveis pela coleta de dados e orientaram os colegas que estavam respondendo às questões. Diante da ação vivenciada, Schlünzen e Santos (2016) apontam que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante o trabalho com projetos transforma os estudantes em seres atuantes, que têm a oportunidade de descobrirem suas competências e habilidades, fatos esses, que foram vivenciados durante esta pesquisa.

Após a coleta de dados, as respostas foram verificadas e, a partir disso, envolvemos textos que apresentavam gráficos e tabelas, para que, assim, os estudantes tivessem acesso a diferentes maneiras de tratar as informações coletadas. Para que os dados fossem organizados, os estudantes sugeriram a confecção de cartazes, pois, assim, teriam a oportunidade de mostrar o trabalho realizado para os membros da escola.

Para confeccionarem os cartazes, os estudantes foram divididos em grupos, pois, conforme Zabala (2002), as atividades em grupo exigem a cooperação e a colaboração entre os pares, favorecendo, também, o reconhecimento das diferenças. Assim, ilustramos na Figura 9 a participação dos estudantes na elaboração e confecção dos cartazes.



Figura 9: confecção dos cartazes. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora. Org.: LIMA, 2017.

Evidenciamos, assim, que ao valorizarmos o contexto e as diferenças existentes entre os estudantes, provocamos situações de ensino e aprendizagem que geraram a participação de todos, pois, conforme Hernández e Ventura (1998), Araújo (2014) e Schlünzen e Santos (2016) o trabalho com projetos permite a construção da aprendizagem de forma desafiadora, pois os conceitos podem ser vividos, formalizados e aprendidos de maneira globalizada, relacionando-os ao contexto e a realidade dos estudantes.

Após a realização da proposta, sistematizamos os conhecimentos relacionados às atividades realizadas, juntamente com os estudantes, pois, como destaca Araújo (2014), a temática desenvolvida no trabalho com projetos se configura como o eixo central do processo educativo, possibilitando que os conteúdos curriculares tradicionais sejam trabalhados a partir do tema escolhido. Diante das ações desenvolvidas, destacamos que os estudantes tiveram acesso a diferentes tipos de textos proporcionando, assim, atividades de leitura e interpretação, a partir da escrita e incentivo ao diálogo e as diferentes formas de expressão. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa de dados, organizar os dados coletados e sistematizar os principais aspectos, a partir do problema que envolveu o projeto.

Para refletirmos sobre as intervenções realizadas em sala de aula promovemos um diálogo, em que foi possível compreender como ocorreu a atuação de cada um e como os estudantes agiram diante do problema que envolvia a investigação. Discutimos sobre a importância de se respeitar o próximo, para que, assim, pudéssemos ser percebidos nos espaços que convivíamos. Além disso, a partir das ações vivenciadas, os estudantes compreenderam que eles podiam atuar na prevenção ao uso das drogas a partir do desenvolvimento de ações informativas, que explicassem às pessoas os males causados por essas substâncias.

Diante dos preceitos de Hernández (1998), que enfatiza que o trabalho com projetos se aproxima da identidade dos estudantes e considera o que acontece fora dos muros da escola, verificamos que, além de vivenciarmos alguns conteúdos científicos, o projeto promoveu a participação de todos nas atividades propostas, pois as estratégias de ensino e aprendizagem eram contextualizadas e significativas.

Com base nessas premissas, apresentaremos no eixo a seguir os efeitos do trabalho com projetos no fazer pedagógico da professora e na construção da consciência em relação a temática vivenciada, evidenciando como as práticas pedagógicas e o envolvimento dos estudantes se configuravam antes do desenvolvimento do trabalho com projetos.

3.3 Contribuição do trabalho com projetos para a reconfiguração da prática docente e para o desenvolvimento da consciência dos estudantes

O terceiro eixo de análise buscou analisar como as estratégias de ensino e aprendizagem realizadas pela professora se configuravam antes das intervenções e como era o envolvimento dos estudantes durante esse processo. Além disso, ao considerarmos os objetivos deste estudo, analisaremos, também, como as práticas pedagógicas da docente se efetivaram durante as intervenções e como ocorreu a construção da consciência dos estudantes em relação à temática que norteou o desenvolvimento do projeto.

Considerando os preceitos de Hernández (1998, p.86), que enfatiza que o trabalho com projetos se configura como "uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão", se faz necessário compreender os efeitos dessa estratégia no fazer pedagógico da professora, bem como, na construção da consciência em relação ao tema vivenciado pelos estudantes. Para isso, a descrição e a apresentação dos resultados e análises serão divididas em dois momentos, como destacamos no Quadro 3.

1º momento: A prática docente e o envolvimento dos estudantes: impressões iniciais.	
Ação analisada.	Instrumentos utilizados para a descrição e apresentação dos resultados e análises.
Prática docente.	Observações sistemáticas. Diário de Campo da pesquisadora.
Envolvimento dos estudantes.	Observações sistemáticas. Diário de Campo da pesquisadora.

	Fotografias.
2º momento: Efeitos do desenvolvimento do trabalho com projetos.	
Ação analisada.	Instrumentos utilizados para a descrição e apresentação dos resultados e análises.
Prática docente durante as intervenções.	Diário de Campo da pesquisadora. Planejamento das intervenções. Fotografias.
Construção da consciência dos estudantes em relação à temática vivenciada.	Diário de Campo da pesquisadora. Atividades realizadas pelos estudantes. Fotografias.

Quadro 3: Instrumentos utilizados na descrição e apresentação dos resultados e análises. Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: LIMA, 2017.

A partir da explicitação dos momentos que auxiliaram a descrição e a apresentação dos resultados e análises, descreveremos a seguir as ações evidenciadas em cada etapa.

3.3.1 A prática docente e o envolvimento dos estudantes: impressões iniciais

Ao adentrarmos na sala de aula iniciamos o processo de observação para verificarmos as especificidades que envolviam aquele espaço. A partir disso, foi possível identificar as configurações que envolviam a prática pedagógica e o efeito das estratégias em relação à aprendizagem e atuação dos estudantes.

Zabala (1998, p.16) aponta que a prática educativa "tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes". Conforme o autor, o fazer pedagógico do docente expressa valores, ideias e hábitos pedagógicos. Assim, a partir das observações (apêndice 4), verificamos as estratégias de ensino e aprendizagem vivenciadas, as atividades que foram desenvolvidas, os materiais e/ou recursos utilizados, bem como, o envolvimento dos estudantes durante esse processo.

A observação inicial ocorreu durante a dramatização de uma peça teatral desenvolvida no Projeto PIBID, relacionado à área de Arte. Os estudantes, divididos em grupos, encenaram a peça intitulada "O gato está no telhado" e, após as encenações, atribuíram pontuações para as apresentações de cada grupo. Durante esse momento, foi possível identificar como ocorreu a participação dos estudantes na atividade desenvolvida fora da sala de aula. Além disso,

verificamos como os estudantes se comportaram na ausência da Professora M., pois a mesma não participou da atividade.

Nesse momento, observamos que os estudantes participaram ativamente da proposta, pois todos tiveram a oportunidade de interpretar a cena de sua maneira. Ao realizarem a soma das pontuações atribuídas, o Estudante E.R.G.S., considerado como apático pela instituição de ensino, se destacou, pois realizou todos os cálculos mentalmente. Compreendemos que a atividade explorou o talento e a criatividade dos estudantes, evidenciando as habilidades de cada um e não as dificuldades, promovendo, assim, a participação efetiva de todos, conforme preconiza Mantoan (2008).

Considerando que as demais observações foram realizadas na sala de aula, o momento descrito foi essencial para compreender como os estudantes participavam e atuavam em atividades realizadas fora desse espaço. Ao retornarem à sala de aula, a Professora M. havia preparado o projetor multimídia, que foi utilizado para apresentar o conteúdo de Língua Portuguesa.

Durante esse momento, verificamos que os conteúdos foram apenas transmitidos aos estudantes, assemelhando-se, assim, a uma concepção bancária de ensino, como enfatiza Freire (2013). Conforme o autor, essa prática desconsidera a participação dos estudantes, fato esse, que foi percebido durante a aula. Apesar da Professora M. ter buscado novos recursos para promover a participação e a aprendizagem dos estudantes, compreendemos que o recurso tecnológico utilizado apenas reforçou a abordagem tradicional de ensino. Schlünzen (2000, 2015) aponta que a tecnologia potencializa o processo de ensino e aprendizagem, mas, para que isso ocorra, é necessário a preparação do professor.

Além da ação descrita, verificamos que o uso do Método Sociolinguístico esteve presente em todas as aulas observadas. Para compreendermos como a proposta se configurou em sala de aula, cabe destacar que o método foi idealizado por Mendonça e Mendonça (2007) e busca a reinvenção da alfabetização dos estudantes a partir de atividades que envolvem o diálogo, a codificação e a decodificação de letras, sílabas, palavras, texto e contexto e do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Conforme Mendonça (2011), o Método Sociolinguístico está fundamentado nas concepções de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire e é realizado a partir da escolha da palavra geradora, que surge do universo vocabular dos estudantes, e do desenvolvimento de quatro passos, a saber:

1º codificação: (conceito próprio de Paulo Freire). Representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio da oralidade,

desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2º descodificação: (conceito próprio de Paulo Freire). Releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura).

3º análise e síntese: Análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4º fixação da leitura e escrita: Este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas (MENDONÇA, 2011, p. 122).

Diante das concepções que norteiam o Método Sociolinguístico, verificamos que ao realizar a proposta em sala de aula, a Professora M. não considerou o universo vocabular dos estudantes para a escolha das palavras geradoras, pois seguiu atividades didáticas sugeridas por Mendonça e Mendonça (2013). Assim, as palavras que nortearam o desenvolvimento do método sociolinguístico em sala de aula, durante o processo de observação, foram: *escola* e *alimento*.

Verificamos que a Professora M. escrevia as palavras na lousa evidenciando o processo de síntese e análise, excluindo, assim, as etapas de codificação e descodificação, que permitem que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa. Mendonça (2011), aponta que a exclusão dessas etapas torna a alfabetização mecânica, pois não há a reflexão e a discussão sobre a palavra geradora, que deve explicitar o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Durante o desenvolvimento da quarta etapa do Método Sociolinguístico, relacionada à fixação da leitura e da escrita, a Professora M. incentivava a participação dos estudantes para a formação de novas palavras. Porém, verificamos que apenas os estudantes alfabetizados participavam desse processo. Diante disso, a Professora M. enfatizou: "*os alunos que são alfabetizados reclamam, mas a escola pede para fazer isso*" (Professora M.).

Considerando o pedido da instituição de ensino para que o método fosse utilizado em sala de aula, acreditamos que a Professora M. deveria promover um contexto educacional capaz de ensinar a todos, como enfatiza Mantoan (2008). Compreendemos, também, que a instituição de ensino tinha o dever de possibilitar momentos de formação em relação ao uso do método, fato esse, que não foi verificado durante as observações. Apesar do Método Sociolinguístico ter

baseado as práticas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2014, a Professora M. não vivenciou esse processo, pois iniciou o seu trabalho na instituição de ensino apenas no ano de 2015.

Diante disso, Gatti (2013) enfatiza que os professores merecem mais atenção da equipe escolar em relação as suas necessidades formativas. Imbérnom (2001) apud Tinti (2016) destaca que a formação em serviço dos docentes deve promover não só a construção de conhecimentos, mas sim de habilidades e atitudes que favoreçam a formação de profissionais críticos e reflexivos, que sejam capazes de entender as concepções que norteiam a prática pedagógica.

Além das ações relacionadas à alfabetização, verificamos que a Professora M. e os demais docentes da instituição de ensino utilizavam o material do programa Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), desenvolvido pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) do Estado de São Paulo. Os livros, que faziam parte do material disponibilizado pelo programa, eram utilizados apenas no final da aula, impossibilitando o trabalho de conteúdos matemáticos de forma efetiva.

Verificamos que os estudantes não compreendiam os conceitos de divisão e multiplicação e, por isso, as atividades desenvolvidas estavam sempre relacionadas aos conteúdos de adição e subtração. Apesar das dificuldades em Matemática, compreendemos que a prática docente deve promover a superação de barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes, como destaca Mantoan (2008). Ao negarmos novos conhecimentos aos estudantes, evidenciamos as suas dificuldades e, essa posição, não condiz com a concepção de escola que luta contra práticas discriminatórias e seletivas, pois, conforme Saviani (2012), a aquisição dos conhecimentos científicos e culturais, bem como, a reflexão sobre o contexto em que estão inseridos, proporciona o engajamento dos estudantes em lutarem por condições que modifiquem a sua realidade.

Com base nas ações descritas, analisamos que os estudantes não participavam ativamente das atividades desenvolvidas na sala de aula, pois as práticas pedagógicas estavam pautadas no método tradicional de ensino. Apesar de Professora M. estar sempre atenta aos estudantes e buscar atividades que pudessem mobilizar a aprendizagem de todos, era necessária uma mudança profunda naquele contexto educacional capaz de criar um ambiente propício de aprendizagem, em que os estudantes fossem ativos na construção do conhecimento.

Para evidenciarmos a participação e o envolvimento dos estudantes em atividades que consideravam o desenvolvimento de habilidades que ultrapassavam os aspectos cognitivos, destacamos a proposta realizada no Projeto PIBID, relacionado à área de Arte.

Ao construir objetos de argila, verificamos que os estudantes se sentiam empolgados em atividades que envolviam sua atuação, como evidenciado na Figura 10.



Figura 10: Estudantes confeccionando esculturas de argila. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Org.: LIMA, 2017.

Diante disso, compreendemos a necessidade de atuarmos na construção de um processo de ensino e aprendizagem pautado nas diferentes habilidades e potencialidades dos estudantes, para que, assim, todos tivessem a oportunidade de se desenvolver integralmente. Zabala (1998) evidencia que o professor deve promover condições que proporcionem a construção do conhecimento de forma significativa, favorecendo a participação e envolvimento dos estudantes.

Com base nessas premissas, destacaremos a seguir as concepções que envolveram as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas pela docente durante a realização do trabalho com projetos, bem como, os efeitos dessa estratégia na construção da consciência dos estudantes em relação ao tema vivenciado.

3.3.2 Efeitos do desenvolvimento do trabalho com projetos

Considerando os objetivos elencados neste estudo e os pressupostos teóricos que envolvem o trabalho com projetos, se fez necessário compreender os efeitos dessa estratégia na prática docente, bem como, na construção da consciência dos estudantes em relação ao tema vivenciado. Para isso, explicitaremos, inicialmente, como o fazer pedagógico da Professora M.

se configurou durante as intervenções realizadas e, em seguida, apresentaremos os dados que nos permitem analisar e compreender como ocorreu a construção da consciência dos estudantes em relação à temática desenvolvida.

3.3.2.1 A prática docente e o trabalho com projetos

O trabalho com projetos envolve atitudes de cooperação e, nesse contexto, o professor atua como um aprendiz, juntamente com os estudantes. De acordo com Hernández (1998), trabalhar com projetos em sala de aula implica em uma mudança de atitude do docente, que deve mobilizar novas estratégias de ensino e aprendizagem em relação à temática desenvolvida.

Assim, ao verificarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Professora M., durante as observações sistemáticas, buscamos mobilizar a sua participação no planejamento das intervenções que nortearam o desenvolvimento do projeto. Para isso, explicitamos as concepções que envolviam essa estratégia e, a partir de um diálogo estabelecido, compreendemos o entendimento da Professora M. em relação ao trabalho que seria desenvolvido. *"Trabalho com projetos é uma organização e planejamento do tempo e conteúdos que envolvem uma situação problema, sendo que o objetivo é articular o que os alunos devem aprender"* (Professora M.).

Verificamos, assim, que a compreensão da docente em relação às concepções que envolvem o trabalho com projetos se aproxima dos pressupostos estabelecidos no referencial teórico que norteia este estudo. Porém, cabe destacar, que a temática escolhida se configura como o eixo norteador do trabalho desenvolvido no projeto, como preconiza Araújo (2014). Além disso, ao se desenvolver essa estratégia, o professor deve ter clareza que o trabalho com projetos pressupõe o desenvolvimento da atividade educativa, que assume o objetivo de construir e sistematizar o conhecimento com autonomia e criticidade (ROCHA, 2016).

Diante disso, ao iniciarmos o planejamento das intervenções, consideramos os preceitos de Hernández e Ventura (1998), que apontam o papel do docente após a escolha da temática norteadora do projeto. Conforme os autores, os professores podem realizar as seguintes atividades:

1. Especificar o fio condutor: relacionado com os parâmetros curriculares.
2. Buscar materiais: especificação primeira de objetivos e conteúdos (o que se pode aprender no projeto?).
3. Estudar e prepara o tema: seleciona a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas.
4. Envolver componentes do grupo: reforça a consciência de aprender.

5. Destacar o sentido funcional do projeto: destaca a atualidade do tema para o grupo.
6. Manter uma atitude de avaliação: o que sabem, que dúvidas surgem, o que acredita que os alunos aprenderam.
7. Recapitular o processo seguido: ordena-se em forma de programação, para constatá-lo e planejar novas propostas educativas (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 69).

As formas de intervenção evidenciadas pelos autores não se configuram como modelos a serem seguidos, pois cada professor pode produzi-los conforme as necessidades educacionais e o contexto dos estudantes. Diante disso, utilizamos as ações sugeridas por Hernández e Ventura (1998) como uma orientação para o planejamento das intervenções, considerando as especificidades que envolviam a sala de aula.

Para especificarmos o fio condutor do projeto, dialogamos com a Professora M. para que, assim, pudéssemos traçar ações fundamentais que deveriam ser desenvolvidas nas intervenções. Considerando as características dos estudantes e as diferenças de cada um, compreendemos que, além dos aspectos cognitivos, as ações norteadoras do projeto deveriam incentivar a participação e o pertencimento dos educandos em relação ao espaço escolar e social. *"Meu maior desafio é a falta de interesse de alguns alunos e a indisciplina, alguns não veem a escola como uma oportunidade para o futuro" (Professora M.).*

Diante desse relato, verificamos a necessidade de envolver cada vez mais a Professora M. no planejamento das intervenções, pois, ao valorizar as diferentes potencialidades e interesses dos estudantes, o trabalho com projetos reconfigura o clima educacional, conforme Zabala (1998). Além disso, compreendemos que as ações desenvolvidas durante as intervenções deveriam ser compartilhadas e colaborativas, pois a Professora M. conhecia as especificidades que envolviam os estudantes.

Ao selecionarmos materiais relacionados à temática, que auxiliaram os estudantes na busca de informações, a Professora M. preocupou-se em encontrar diferentes textos que permitiriam o desenvolvimento dessa etapa. Apesar da prática docente se aproximar dos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, verificamos que a Professora M. buscava participar das intervenções, refletindo sobre as aprendizagens que poderiam ser mobilizadas no projeto, como preconizam Hernández e Ventura (1998).

Além das ações evidenciadas, verificamos que a Professora M. buscou a criação de um clima de envolvimento e de interesse nos estudantes, pois reforçava a necessidade dos educandos participarem das intervenções. Apesar dessa ação, a docente não gerava novas inquietações nos estudantes, pois incentivava apenas a participação de todos nas atividades.

Schlünzen (2015) destaca que o professor pode e deve gerar novos questionamentos, para que, assim, os estudantes possam atuar na construção do novo conhecimento.

Evidenciamos que a Professora M. buscou participar do desenvolvimento do projeto, colaborando no planejamento das intervenções e mobilizando a participação dos estudantes. Porém, Hernández e Ventura (1998) enfatizam que ao se trabalhar com projetos o professor assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, atuando na sistematização e formalização dos conceitos, fato esse, que não foi percebido em alguns momentos, pois a Professora M. preocupava-se em trabalhar as atividades relacionadas aos programas e projetos que a instituição de ensino aderiria.

Apesar do fato vivenciado, verificamos que em alguns momentos de suas aulas a Professora M. desenvolveu práticas de ensino e aprendizagem mais participativas, que envolveram os estudantes nas atividades propostas. Ao trabalhar a palavra geradora *salada*, relacionada às propostas do Método Sociolinguístico, a Professora M. fez uma *salada* de frutas junto com os estudantes, possibilitando que cada um assumisse um papel para o desenvolvimento daquela ação.

Mediante as ações descritas, verificamos que a prática pedagógica da Professora M. ainda assumia nuances da abordagem tradicional de ensino. Apesar disso, compreendemos que, ao participar das intervenções, a professora buscou ações mais participativas, que mobilizassem os estudantes na realização das atividades. Hernández e Ventura (1998) destacam que o desenvolvimento do trabalho com projetos requer uma mudança de postura do docente, provocando uma reinvenção das práticas de ensino e aprendizagem em que os estudantes se tornam autores da construção do conhecimento.

Conclui-se, assim, que a atuação do professor é essencial no desenvolvimento do trabalho com projetos pois, conforme Hernández e Ventura (1998), o docente assume o papel de mediador, possibilitando a transformação das referências informativas em materiais de aprendizagem, que proporcionam a reflexão e a construção da consciência em relação à temática vivenciada. Diante disso, apresentaremos a seguir as ações que favoreceram a conscientização dos estudantes sobre o tema que norteou o desenvolvimento do projeto.

3.3.2.2 A construção da consciência dos estudantes em relação à temática vivenciada

O desenvolvimento do trabalho com projetos pressupõe a construção de um processo educativo voltado à compreensão. Hernández (1998, p.25) enfatiza que essa concepção "leva em conta o princípio proposto por Dewey de que se não se compreende o que se aprende, não

há uma "boa" aprendizagem". Sobre isso, Charlot (2013) destaca que para que a construção do aprendizado ocorra, o estudante deve encontrar um sentido, relacionado ao fato de aprender.

Considerando o contexto social dos estudantes, evidenciamos que a temática estava relacionada à comunidade em que estavam inseridos. Charlot (2013) enfatiza que cada um possui uma história que é, ao mesmo tempo, social e singular. Conforme o autor, para compreendermos o que acontece com o estudante, essa história não pode ser negligenciada. Por isso, ao considerarmos e valorizarmos as especificidades e diferenças existentes entre os estudantes, buscamos realizar um processo de ensino e aprendizagem voltado para a compreensão da temática vivenciada, para que, assim, os estudantes se conscientizassem enquanto membros da escola, membros da comunidade e membros de uma sociedade, pois, conforme Charlot (2013, p. 166-167), "enquanto ser ativo, cada um luta, pode lutar, para mudar o que está acontecendo, para transformar a sua posição social, individual ou coletivamente".

Para que a compreensão dos estudantes em relação à temática fosse efetivada, desenvolvemos estratégias de ensino e aprendizagem voltadas ao tema vivenciado, para que, assim, os educandos tivessem a oportunidade de explorá-lo e descobrir relações com os conhecimentos científicos, como preconiza Hernández (1998). Conforme o autor, a educação voltada à compreensão auxilia os estudantes a serem flexíveis e a compreenderem o entorno pessoal e cultural. Assim, ao evidenciarmos as vivências dos estudantes em relação à temática, compreendemos que o desenvolvimento do trabalho com projetos proporcionaria elementos que favoreceriam a busca por explicações e hipóteses sobre as consequências da problemática investigada, favorecendo, assim, a construção de diferentes pontos de vista, como enfatiza Hernández (1998).

Ao considerarmos as intervenções desenvolvidas durante o projeto, descritas no eixo de análise de dados anterior, verificamos que as primeiras ações realizadas, como a busca de informações, favoreceram a ampliação da temática, pois proporcionaram aos estudantes a oportunidade de destacar suas percepções, a partir do tratamento das novas informações. Ao escolherem diferentes maneiras de expressar o entendimento em relação ao tema, verificamos que os estudantes iniciaram um processo de compreensão em relação aos danos causados pelas drogas, como expresso na Figura 11.

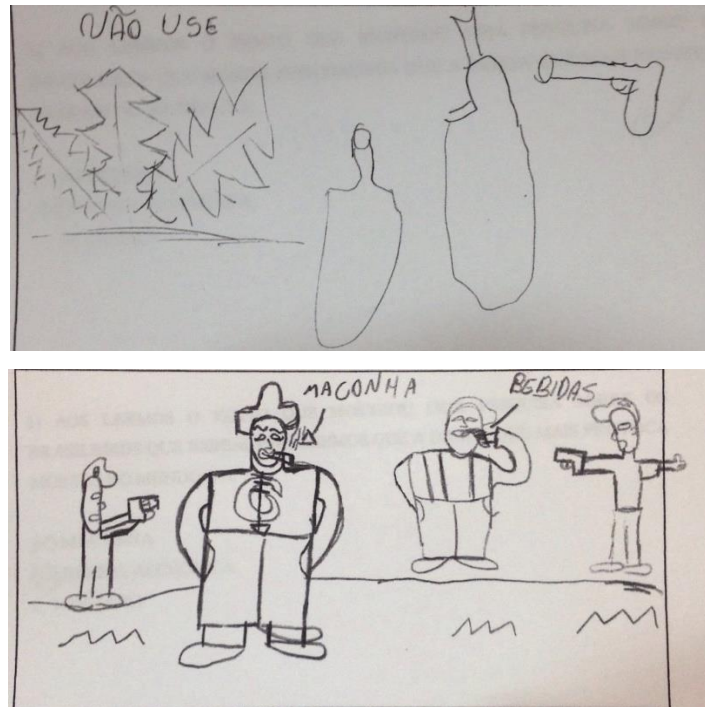


Figura 11: Percepções dos estudantes em relação à temática. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.
Org.: LIMA, 2017.

Além dos desenhos evidenciados, verificamos que a paródia desenvolvida pelo Estudante B.R.S, Estudante R.G.P.B.O. e Estudante V.A.S.S. expressava uma mudança de concepção em relação ao problema que investigavam, pois a música que fundamentou a construção da paródia incentivava o uso de diferentes tipos de drogas, como expresso no trecho: *"e a maconha tá tendo, balinha tá tendo [...] o lança tá tendo, o ecstasy tá tendo, nós tumultua memo porque nós num tá nem vendo [...]"*. Ao desenvolverem uma nova versão, os estudantes enfatizam que devemos nos engajar para acabarmos com o vício, *"[...] assim não dá, onde vamos parar, precisa acabar com esse vício já, nós temos que mudar porque se não vai piorar"*.

Diante das concepções evidenciadas pelos estudantes, compreendemos que o processo de busca de informações promoveu a reflexão e a construção de novos conhecimentos relacionados à temática, que ultrapassavam as percepções iniciais dos estudantes. Freire (2011) destaca que a prática educativa deve promover situações de aprendizagem que mobilizem nos estudantes o engajamento para transformar, intervir e recriar a realidade, propiciando, assim, condições para que todos se assumam enquanto educandos ativos no contexto educacional e social em que estão inseridos.

Com base nas ações descritas, verificamos que a compreensão em relação à temática vivenciada se configurou, também, durante a pesquisa de campo realizada na sala do 4º ano A, em que os estudantes tiveram a oportunidade de elaborar questionamentos que identificaram o

conhecimento de outros educandos em relação ao tema pesquisado. A elaboração das questões, descritas no eixo de análise de dados anterior, exigiu uma revisão dos pontos abordados durante o desenvolvimento do projeto, proporcionando, assim, uma compreensão em relação à temática, pois os questionamentos deveriam auxiliar a solucionar o problema elencado.

Hernández e Ventura (1998) apontam que o trabalho com projetos gera a autoconsciência, a significatividade e a compreensão nos estudantes. Assim, evidenciamos que os estudantes expressaram uma interpretação da temática e, ao mesmo tempo, um avanço, pois tiveram a oportunidade de compreender a problemática investigada de forma crítica e consciente.

Além das ações descritas, consideramos que o tratamento das informações coletadas, realizado mediante a confecção de cartazes, promoveu a apresentação dos conhecimentos e da compreensão construída em relação à temática, como expresso na Figura 12.



Figura 12: cartazes confeccionados pelos estudantes. Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora. Org.: LIMA, 2017.

Durante a confecção dos cartazes, os estudantes escolheram imagens que representavam famílias, grupos de amigos, crianças e, dentre as frases escritas, destacamos os dizeres: "*o melhor caminho é o bem*", "*não use drogas*", "*drogas não traz felicidade*". A partir disso, verificamos a compreensão e o conhecimento construídos em relação à temática, evidenciando que, para os estudantes, as drogas eram prejudiciais às suas próprias vidas. Freire (2011) destaca que o processo de aprendizagem envolve a construção, reconstrução e constatação para mudar. Assim, ao considerarmos os saberes prévios dos estudantes e as concepções iniciais em relação

à temática, promovemos estratégias que auxiliaram na construção de novas aprendizagens, proporcionando, assim, a compreensão sobre o tema vivenciado.

Diante dos dados analisados, compreendemos que o desenvolvimento do trabalho com projetos proporcionou a construção de um processo de ensino e aprendizagem voltado à compreensão da temática vivenciada, pois os estudantes tiveram a oportunidade de refletir e compreender as concepções que envolviam o tema. Charlot (2013, p.178) destaca que "o essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo". Assim, ao promovermos a valorização das diferenças e do contexto dos estudantes, o trabalho com projetos se configurou como uma estratégia voltada a construção e desenvolvimento da consciência, favorecendo, assim, o processo de inclusão escolar, que será evidenciado no eixo de análise de dados a seguir.

3.4 O trabalho com projetos como apoio à inclusão escolar

As reflexões discutidas neste eixo de análise de dados contemplam as ações vivenciadas no desenvolvimento da pesquisa e as possibilidades do trabalho com projetos enquanto uma estratégia que favorece a constituição de escolas inclusivas. Desse modo, é necessário sistematizar os princípios que norteiam a Educação Inclusiva e o trabalho com projetos, para que, assim, possamos refletir sobre as ações que podem promover situações de ensino e aprendizagem que reconfigurem o espaço escolar.

A discussão que se faz fundamenta-se nos preceitos que norteiam a constituição da Educação Inclusiva, bem como, no desenvolvimento do trabalho com projetos enquanto uma estratégia que valoriza as diferenças dos estudantes e que proporciona a construção de situações de ensino e aprendizagem que consideram a todos. Diante do estudo desenvolvido, discutiremos as possibilidades, ações e desafios que norteiam a execução dessa estratégia no espaço escolar.

Para iniciarmos as reflexões, cabe destacar que as políticas educacionais vigentes em nosso país, que atuam em uma perspectiva inclusiva, pressupõem que as escolas se organizem para promover situações de ensino e aprendizagem a todos os estudantes, oferecendo-lhes oportunidades para desenvolverem suas potencialidades, a partir da valorização de suas habilidades e especificidades. Diante desses preceitos, estudos como o de Mantoan (2008), Schlünzen (2000, 2015) e Schlünzen e Santos (2016) apontam caminhos que favorecem a constituição de instituições de ensino inclusivas, que devem atuar por meio da valorização das diferenças.

Mantoan (2008) enfatiza que o sucesso de propostas inclusivas perpassa pela adequação das práticas de ensino e aprendizagem, que, a partir da adoção de princípios educacionais democráticos, deve promover situações em que todos sejam capazes de aprender. Sendo assim, há a necessidade de provocarmos o rompimento com práticas educativas tradicionais, pois, como evidenciamos durante esta pesquisa, o ensino pautado apenas na transmissão do conhecimento impossibilitava a participação dos estudantes nas atividades escolares, impedindo, assim, que avançassem na construção de sua aprendizagem. Sobre isso, Schlünzen (2015, p. 50) aponta,

De acordo com os princípios e perspectivas de escola inclusiva, as propostas de ensino pautadas nas mesmas atividades realizadas por todos ao mesmo tempo, com a cobrança do mesmo desempenho, ignoram as diferenças e não oportunizam que cada um enfrente e resolva as situações de acordo com suas possibilidades e potencialidades, utilizando os conhecimentos de que dispõe para aprender mais e relacionar a outros conhecimentos para construir atitudes necessárias à aprendizagem (SCHLÜNZEN, 2015, p. 50).

Contrastando-se a essa concepção de ensino, o desenvolvimento do trabalho com projetos se configura como uma possibilidade para a reinvenção das práticas educativas, pois "permite aos estudantes analisar e resolver problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto, utilizando conhecimentos das disciplinas e da sua experiência sociocultural" (SCHLÜNZEN e SANTOS, 2016, p. 42). Assim, verificamos que no desenvolvimento deste estudo o trabalho com projetos possibilitou a construção da consciência e da aprendizagem dos estudantes em relação à temática vivenciada, pois, assim como na constituição de práticas inclusivas, essa estratégia valoriza as diferenças existentes e proporciona condições para que as habilidades sejam evidenciadas e para que todos se sintam ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Para que o trabalho com projetos seja desenvolvido de maneira efetiva, é necessário o envolvimento do professor, que atua juntamente com os estudantes, promovendo um clima de envolvimento e atuando na mediação da sistematização e formalização dos conceitos, como preconizam Hernández e Ventura (1998). Considerando as ações vivenciadas nesta pesquisa, verificamos que, apesar de Professora M. participar das intervenções que nortearam o projeto, a docente ainda se preocupava em desenvolver as atividades rotineiras, relacionadas aos métodos e materiais que deveria utilizar em sala de aula, pois, tais ações, eram requeridas pelo sistema de ensino.

Ao considerarmos as configurações educacionais atuais, compreendemos que a prática educativa deve potencializar capacidades que permitam aos estudantes refletir e agir diante dos problemas que se apresentam em diferentes âmbitos. Porém, Schlünzen e Santos (2016) destacam que, muitas vezes, as únicas ferramentas de que o professor dispõe são as velhas cartilhas e recursos de exposição, desconexas à realidade e ao contexto dos estudantes. Diante dessas concepções, o trabalho com projetos se configura como uma prática possível para o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas, pois, apesar da ausência de recursos, vivenciamos neste estudo que a estratégia proporcionou a participação dos estudantes, pois as atividades realizadas consideraram as diferentes possibilidades e interesses. Assim, Zabala (1998, p. 153) destaca que o trabalho com projetos promove ações em "que ninguém permaneça desconectado e que cada um encontre um lugar para participar na aprendizagem".

Diante dessas premissas, compreendemos que para que as instituições de ensino se transformem em espaços inclusivos e abertos às diferenças, é necessário que, além das mudanças relacionadas à prática educativa e aos métodos de ensino e aprendizagem, haja uma reconfiguração no trabalho desenvolvido pela equipe escolar, que deve centrar o processo educativo no desenvolvimento das relações e na construção do saber de maneira significativa. Mantoan (2008, p.29), destaca que as instituições de ensino inclusivas são

[...] aquelas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não excluem, não categorizam os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aulas do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos (MANTOAN, 2008, p.29).

Considerando o contexto educacional em que este estudo foi desenvolvido, entendemos que, para que a Escola ODC assuma práticas educacionais inclusivas, há a necessidade de mobilizar situações de ensino e aprendizagem que considerem as especificidades e as necessidades dos estudantes, para que, assim, as ações educativas não se centrem apenas nos resultados classificatórios. Mantoan (2002, p. 3) destaca que, além da parceria estabelecida com as famílias e com a comunidade, uma escola inclusiva "se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e

humanitária [...] consegue aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas".

Entendemos, assim, que a constituição da Educação Inclusiva é algo possível, mas para que isso ocorra devemos atuar na reconfiguração dos espaços e das práticas educativas, para que, a partir do reconhecimento do *outro*, entendamos que todos os estudantes e todos os membros da equipe escolar assumem um papel para que a mudança se efetive. Charlot (2013, p.163) enfatiza que "temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros". Assim, ao considerar o *outro*, o trabalho com projetos promove a constituição de escolas inclusivas, pois mobiliza a participação e valoriza as diferenças existentes.

A partir dos pressupostos discutidos, compreendemos que o trabalho com projetos proporcionou o desenvolvimento de práticas participativas durante esta pesquisa, pois, ao relacionarmos o contexto educacional e social às práticas desenvolvidas, foi possível envolver os estudantes na construção da consciência em relação à temática vivenciada. Mantoan (2008) enfatiza que devemos abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade e o desenvolvimento do espírito crítico sejam exercitados nas escolas. Além de promover essas ações, o trabalho com projetos coloca a aprendizagem como o eixo central das instituições de ensino, pois, a partir de temas, os estudantes têm a oportunidade de conhecer, descobrir e explorar novos conhecimentos.

Considerações Finais

Para tecermos as considerações finais deste estudo, iremos retomar os objetivos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, bem como as ações e as práticas evidenciadas nesse processo, para que, assim, possamos refletir sobre a importância do trabalho com projetos para a constituição de práticas educacionais inclusivas. O objetivo geral deste estudo, que consistiu em *“analisar os reflexos do desenvolvimento do trabalho com projetos, em termos das estratégias de ensino do docente e da aprendizagem dos estudantes, bem como a construção da consciência sobre a temática vivenciada”*, assim como os objetivos específicos, serão o ponto de partida para refletirmos sobre as ações que foram desenvolvidas nesta pesquisa.

Desse modo, para compreendermos as ações que se relacionam ao primeiro objetivo específico, que consistiu em *“compreender os desafios e conflitos inerentes ao contexto escolar que se articulam com as necessidades dos estudantes do 5º ano”*, faz-se necessário retomarmos algumas concepções que envolvem o referencial teórico deste estudo, uma vez que evidenciamos que as práticas educativas desenvolvidas inicialmente nas escolas brasileiras proporcionavam a exclusão de estudantes que não se adequavam aos padrões homogeneizadores das instituições escolares. Apesar dos movimentos que ocasionaram a democratização do ensino, verificamos que as práticas educativas não consideravam as especificidades dos estudantes, pois as abordagens de ensino desenvolvidas apenas transmitiam conteúdos que não tinham relação com a vida e com o contexto dos educandos.

A ausência de práticas educativas condizentes com o contexto e com as especificidades dos estudantes provocou e ainda provoca situações de fracasso escolar. Ao iniciarmos a pesquisa de campo deste estudo, evidenciamos que a Escola ODC, em sua constituição, vivenciou adversidades que provocaram baixos índices de aprendizagem entre os estudantes. Como mencionamos durante este estudo, a mudança da equipe gestora foi essencial para que a escola iniciasse a reconfiguração do contexto educacional e social, uma vez que foram desenvolvidas ações que aproximaram os estudantes e a comunidade ao espaço escolar.

Apesar das ações que provocaram mudanças no espaço escolar e social, evidenciamos que algumas práticas educativas não eram significativas para todos os estudantes, pois, conforme relatos e diagnósticos atribuídos pela instituição de ensino, alguns educandos possuíam dificuldades de aprendizagem e de comportamento que impediam a construção do conhecimento de maneira efetiva. Algumas ações desenvolvidas, como o reagrupamento das salas de aula a partir do nível de aprendizagem, proporcionaram a exclusão dos estudantes do 5º ano B, pois, por não terem atingido resultados satisfatórios em relação à aquisição da alfabetização, estes estudantes foram matriculados em uma mesma sala de aula, com base na concepção de que crianças com o mesmo nível de aprendizagem aprendem com mais facilidade.

As ações desenvolvidas que se articulam ao primeiro objetivo específico deste estudo, foram essenciais para compreendermos as especificidades dos estudantes e como as práticas educacionais inclusivas são necessárias no contexto educacional, principalmente no que se refere às crianças situadas em comunidades de risco. A Educação Inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças de todos os estudantes, por isso, é necessário que as escolas e as práticas desenvolvidas nesse espaço sejam efetivas na luta contra a seletividade e a discriminação, como preconiza Saviani (2012). Reconhecemos que as instituições de ensino em nosso país são avaliadas frequentemente e, reconhecemos, também, que as avaliações desenvolvidas consideram apenas os aspectos intelectuais dos estudantes. Por esse motivo, algumas escolas buscam desenvolver práticas que potencializem os resultados, mas que não consideram as especificidades e o contexto dos estudantes. Como evidenciamos neste estudo, as práticas educacionais inclusivas, mediadas pelo uso de metodologias ativas de aprendizagem, proporcionam a participação dos estudantes e não desconsideram os conteúdos curriculares, por isso, é necessário que as escolas busquem estratégias que não minimizem o desejo de aprender e que não provoquem a evasão das crianças do espaço escolar.

No que se refere ao segundo e ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que consistiram em *“analisar, a partir dos pressupostos teóricos que envolvem o trabalho com projetos, como construir, juntamente com a professora, práticas pedagógicas que valorizem o contexto escolar em que os estudantes estão inseridos”* e *“analisar os efeitos do trabalho com projetos no fazer pedagógico da professora e na realidade e atuação dos estudantes, em termos das situações de aprendizagem criadas”*, refletiremos sobre as ações que permitiram o desenvolvimento dessa metodologia ativa de aprendizagem e as contribuições dessa estratégia para a efetivação da Educação Inclusiva no espaço escolar.

Como abordamos neste estudo, o tema que possibilitou o desenvolvimento do trabalho com projetos na sala de aula estava estritamente relacionado ao contexto social dos estudantes e, por esse motivo, todos atuaram ativamente na construção da consciência em relação à temática e na construção da aprendizagem relacionada às atividades desenvolvidas. Evidenciamos que o trabalho com projetos promoveu a ruptura com atividades rotineiras e com práticas em que os estudantes atuavam passivamente na construção do conhecimento. Além disso, verificamos que a Professora M. buscou o desenvolvimento de práticas mais participativas, pois as ações vivenciadas durante o projeto mostraram que tais práticas aproximam os interesses dos estudantes aos conteúdos curriculares que devem ser desenvolvidos na escola.

Compreendemos, também, que o trabalho com projetos proporcionou o reconhecimento e a valorização das diferenças existentes entre os estudantes, pois todos trabalharam juntos para responderem à questão que norteou o desenvolvimento do projeto e para refletirem sobre as práticas vivenciadas. Desse modo, destacamos novamente a importância de práticas participativas para a constituição de escolas inclusivas, pois, por proporcionarem ações coletivas, os estudantes têm a oportunidade de aprenderem juntos, a partir do respeito ao ritmo individual de cada um.

No que se refere ao desenvolvimento do trabalho com projetos em uma comunidade de risco, evidenciamos que essa estratégia possibilita a reflexão acerca do contexto em que os estudantes estão inseridos, pois, como pressupõe Hernández (1998), o tema a ser trabalhado pode surgir das necessidades existentes no contexto social. Além disso, por vivenciarem temáticas relacionadas a um problema social presente na comunidade em que estão inseridos, os estudantes terão a oportunidade de transpor as ações vivenciadas no espaço escolar para as pessoas que estão em sua volta, demonstrando a consciência e a aprendizagem em relação à temática vivenciada durante o projeto.

A partir do estudo desenvolvido, evidenciamos que a constituição de escolas inclusivas ocorre a partir da rejeição de práticas que excluam qualquer estudante, como preconiza Rodrigues (2006). Por isso, é necessário que a equipe escolar reconheça as práticas que são desenvolvidas e que definam os objetivos educacionais que desejam alcançar com os estudantes, reconhecendo o contexto social e as diferenças que os envolvem. A Educação Inclusiva é construída a partir de um processo, que envolve a participação e atuação de todos que compõem o espaço escolar. Assim, além das práticas a serem desenvolvidas é necessário a construção de uma cultura inclusiva, que reconheça a importância de cada um no processo educativo.

Além dos pressupostos discutidos, Mantoan (2008) propõe a execução de ações que podem promover a melhoria do processo educativo e a constituição de escolas inclusivas, tais como: o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a permanência e o avanço dos estudantes na construção do conhecimento; elaboração de um currículo escolar que reflita o contexto educacional e social dos estudantes, a partir de práticas transdisciplinares que relacionem os temas cotidianos aos conhecimentos científicos; promoção de espaços de formação em serviço, para que os professores reflitam sobre as práticas pedagógicas vivenciadas e para que atuem colaborativamente no desenvolvimento de ações que podem potencializar a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a autora destaca que, as escolas que

buscam atuar em uma perspectiva inclusiva devem conceber a aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos estudantes como a meta da instituição.

Diante do estudo desenvolvido, compreendemos que para constituirmos escolas que atuem com base nessa perspectiva é necessário, além dos aspectos citados, o envolvimento da equipe escolar para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem que proporcionem a atuação dos estudantes, para que, assim, eles possam desenvolver atitudes de cooperação e de valorização das diferenças. Para isso, devemos nos desprender de práticas que não proporcionam a construção do conhecimento de maneira significativa. A equipe escolar, ao assumir um compromisso efetivo com a educação dos estudantes, deve promover estratégias que vão ao encontro das especificidades de todos e, como apresentamos nesta pesquisa, o trabalho com projetos se configura como uma metodologia ativa de aprendizagem que pode proporcionar a constituição de escolas inclusivas.

Espera-se que, a partir das ações vivenciadas nesta pesquisa, novos estudos e novas práticas educacionais sejam desenvolvidas, a partir do pressuposto de que todos são capazes de aprender e, por isso, há a necessidade de se desenvolver práticas que considerem e reconheçam as diferentes de cada estudante. Almejamos, também, que novas práticas educativas sejam desenvolvidas para aproximar os estudantes ao contexto social em que estão inseridos, para que, assim, eles possam atuar na reconfiguração de sua comunidade.

Em relação às perspectivas futuras, esperamos que, a partir deste estudo, as escolas promovam espaços de formação que possibilitem a reflexão acerca do desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem, considerando, sempre, as reais necessidades formativas dos estudantes e os interesses que eles possuem em relação à escola e a sua vida.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001.

ALMEIDA, F. J; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, Ministério da Educação, SEED - ProInfo, 2000.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Verus Editora, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa do cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 35 – 45.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan/jun. 2011. Disponível em: < http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 26 set 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BORDIGNON G.; GRACIANDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-176.

BORGES, et al. **Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em Ciências Humanas**. Revista Educação em Questão, v. 33, n. 19, Rio Grande do Norte - Natal, set./dez. 2008.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1946.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Conselhos Escolares:** uma estratégia da gestão democrática da educação pública. Brasília: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Ministério da Educação, 2004.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa, FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco.** Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. (org). **Os jovens e o saber:** perspectiva mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CUETOS, F. **PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura:** manual. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação:** exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), v.18, n.2, jul/dez, 2002.

DAMIANI, M. F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção.** In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/2345b.pdf>. Acesso em 12 out 2016.

DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, C. (et al). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-112.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCBD**, nº30, p. 305-323, jul/dez 2010.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, P; FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org). **Autonomia da escola: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, nº 50, out./dez. 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15 - 35.

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

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

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. As atividades de direção e coordenação. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 177-185.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Desenvolvendo ações e competências profissionais para as práticas de gestão participativa e de gestão da participação. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 511-536.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M. T. E. *Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, RS, Ano V, n. 20, Fev/Abr/2002.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. *Revista CEJ*, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTÍN, P.S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiência de Inclusão na Formação de Professores. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2004, Bauru/SP. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2017.

MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. Ponto de partida: a desigualdade social e a definição da política urbana. In: MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. (org). **Exclusão Social em cidades brasileiras: um desafio para as políticas públicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, S. O. **Alfabetização ou letramento?** Equívocos e consequências na sala de aula. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, v. 6, nº 11, p. 28 – 48, fev/set 2011.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro:** práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

MENDONÇA, O. S. A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 120-130. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, N. A. et al. "Mandacaru quando aflora na seca" considerações acerca da resiliência comunitária no contexto da seca. In: COIMBRA, R. M.; MORAIS, N. A. **A resiliência em questão:** perspectiva teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência e Saúde Coletiva, v. 17, nº 3, Rio de Janeiro, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007>. Acesso em: 3 jan 2017.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo:** anotações sobre as características de um discurso. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo. 1988.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA). **Country Note.** 2012.

RIBEIRO, R. J. "Democracia". **Folha de São Paulo**, 31 de dezembro de 2000.

ROCHA, N. C. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão.** 2016, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a Educação Inclusiva:** dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v.1, nº1, p. 7 - 16, out. 2005.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTOS, D. A. N. **A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação.** 2007. 181 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92326>>.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor:** criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa:** formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor:** abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007, 23 ed.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família/escola. In: SZYMANSKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007, p. 93-114.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa:** a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia.

VIEIRA, S. L; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: ArtMed. 2002.

Apêndices

Apêndice 1: autorização para a utilização dos dados referentes aos estudantes.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora da instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada, AUTORIZO a pesquisadora Ana Virginia Isiano Lima a utilizar as imagens dos estudantes do 5º ano B (turma de 2015), pois os mesmos possuem autorização dos pais e responsáveis permitindo que as imagens fossem utilizadas.

As imagens serão utilizadas em sua dissertação de Mestrado e em trabalhos realizados pela discente. A presente autorização é concedida ao uso da imagem por meio impresso, eletrônico ou digital para publicações e artigos acadêmicos. Declaro estar ciente de que a produção ora disponibilizada poderá ser utilizada em atividades acadêmicas e científicas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2015.

Participante



Apêndice 2: autorização para a utilização das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, AUTORIZO a divulgação da entrevista realizada para compor a dissertação de Mestrado da pesquisadora Ana Virginia Isiano Lima, orientada pelo **Profº Drº Klaus Schlünzen Junior**.

A pesquisa, que ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), **foi realizada em uma escola pública do município de Presidente Prudente/SP e teve como objetivo principal** analisar como a metodologia de Trabalho com Projetos favorecia o processo de escolarização dos estudantes do 5º ano inseridos em uma comunidade de risco.

Diante disso, declaro estar ciente de que a entrevista poderá ser utilizada em atividades de ensino e pesquisa vinculados a dissertação da estudante.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2015.

Participante



Apêndice 3: roteiros de entrevistas.**Roteiro de entrevista utilizado com a Participante C:**

1. Há quanto tempo você reside no bairro?
2. Há quanto tempo você trabalha na escola?
3. Quais características definem o bairro em que a escola está inserida?
4. Como o bairro se constituiu?
5. Quais desafios os moradores enfrentaram em sua constituição?
6. Como a escola é vista pelos moradores do bairro?
7. Qual é a sua atuação no bairro?

Roteiro de entrevista utilizado com a Gestora S:

1. Há quanto tempo você atua na escola?
2. Quantas pessoas compõe a equipe gestora?
3. Quais motivos levaram você a trabalhar nessa escola?
4. Como a escola estava constituída em sua chegada?
5. Como a comunidade visualizava a escola?
6. Quais ações foram para minimizar os desafios que envolviam a instituição de ensino?
7. Como ocorre a participação das famílias na escola?

8. Após as ações desenvolvidas, como a comunidade visualiza a escola?

9. Qual é o papel da escola na comunidade?

Apêndice 4: síntese das observações realizadas em sala de aula.

OBSERVAÇÕES
<p>Síntese das observações realizadas no dia 18 de junho de 2015.</p> <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>1 - Projeto PIBID relacionado à área de Arte: dramatização do teatro "O gato está no telhado".</p> <p>2 - Aula de Língua Portuguesa na sala de vídeo.</p> <p>3 - Aula de Língua Portuguesa na sala de aula.</p> <p>4 - Correção da tarefa de casa.</p> <p>Materiais e/ou recursos utilizados:</p> <p>1 - O licenciado em Pedagogia, que desenvolveu a atividade, utilizou a lousa para anotar os grupos que já tinham participado e os pontos atribuídos às apresentações.</p> <p>2 - A Professora M. utilizou o projetor multimídia para apresentar o conteúdo que estava no editor de texto Microsoft Word.</p> <p>3 - Utilizou-se uma proposta de redação impressa com o tema "Viagem".</p> <p>4 - Utilizou-se a lousa para corrigir a tarefa de casa.</p> <p>Estratégias de ensino utilizadas pela Professora M:</p> <p>1 - O licenciado que promoveu a atividade de Arte promoveu a participação de todos os estudantes na encenação do teatro.</p> <p>2 - Apesar de utilizar um recurso tecnológico, a Professora M. transmitiu o conteúdo, como se estivesse utilizando a lousa. A aula era sobre os tipos de substantivos existentes na Língua Portuguesa.</p> <p>3 - A proposta de redação foi orientada pela Professora M., que explicou o tema que deveria ser contemplado. Durante a atividade a professora percebeu que alguns estudantes estavam com tarefas atrasadas e solicitou que eles as realizassem antes de fazer a redação.</p> <p>4 - A Professora M. promoveu a participação dos estudantes na correção da tarefa de casa. Como as respostas da tarefa tinham relação com o bairro em que a escola estava situada, os estudantes participaram da correção.</p> <p>Participação dos estudantes:</p>

1 - Os estudantes participaram do teatro e se divertiram com as encenações realizadas. Durante a contagem dos pontos, o Estudante E.R.G.S. se destacou, pois realizou todas as adições sem auxílio.

2 - Durante a aula expositiva os estudantes se mostraram inquietos e desinteressados.

3 - Os estudantes que não tinham tarefas atrasadas realizaram a proposta. Porém, cada redação apresentava uma estrutura diferente. Alguns estudantes escreveram apenas palavras soltas, outros conseguiram escrever algumas frases.

4 - Como a tarefa de casa tinha relação com a comunidade, os estudantes estabeleceram relação entre os substantivos e nomes de estabelecimentos comerciais do bairro.

Comportamento dos estudantes durante a aula:

1 - Os estudantes participaram ativamente do teatro.

2 - Ocorreram momentos de indisciplina, devido ao desinteresse na aula. A professora M. repreendeu os estudantes em vários momentos.

3 - Os estudantes tinham o desejo de dialogar sobre o tema "Viagem", mas alguns não conseguiam expressar na escrita os seus anseios.

4 - Os estudantes participaram da correção, pois estabeleciam relação entre a atividade e o bairro.

Síntese das observações realizadas no dia 19 de junho de 2015.

Atividades desenvolvidas:

1 - Atividades de Língua Portuguesa.

2 - Atividades de Matemática.

Materiais e/ou recursos utilizados:

1 - Livro didático.

2 - Material do projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI).

Estratégias de ensino utilizadas pela Professora M:

1 - As atividades envolviam a leitura e interpretação de textos e foram desenvolvidas juntamente com a Professora M. A professora incentivava a participação dos estudantes. As respostas eram colocadas na lousa e os estudantes as copiavam em seus cadernos.

2 - Os exercícios propostos pelo EMAI eram escolhidos conforme o conteúdo que abordavam. Os estudantes realizaram exercícios que utilizavam a Adição e a Subtração.

Participação dos estudantes:

1 - Os estudantes realizaram as atividades juntamente com a professora. Alguns mostravam desinteresse e, por isso, se atrasavam na realização dos exercícios. O Estudante E.R.G.S. se mostrava sonolento e, justificava a sua ausência de participação, devido ao remédio que tomava antes das aulas. Além dele, o Estudante J.A.O.T. também recebia medicação controlada antes de ir para a escola.

2 - Os estudantes realizaram os exercícios propostos pelo EMAI juntamente com a professora.

Comportamento dos estudantes durante a aula:

Durante as duas atividades alguns estudantes se mostravam desinteressados e, por isso, se comportavam com indisciplina. Diante disso, a professora os repreendeu em vários momentos.

Síntese das observações realizadas no dia 25 de junho de 2015.

Atividades desenvolvidas:

1 - Projeto PIBID relacionado à área de Arte: esculturas em argila.

2 - Atividade de Alfabetização a partir do Método Sociolinguístico¹⁵.

Materiais e/ou recursos utilizados:

1 - O licenciado em Pedagogia, que desenvolveu a atividade, utilizou argila para realizar as esculturas com os estudantes.

2 - A Professora M. utilizou a lousa.

Estratégias de ensino utilizadas pela Professora M:

1 - O licenciado que desenvolveu a atividade promoveu a participação dos estudantes, solicitando que todos realizassem as esculturas. A Professora M. registrou a atividade diferenciada a partir de fotografias.

2 - Para a atividade relacionada ao Método Sociolinguístico, a professora utilizou a Palavra Geradora SALADA, mas não realizou as primeiras etapas do método, que consistente na codificação e decodificação da palavra sugerida. Após de escrever as

¹⁵ O Método Sociolinguístico é definido por Mendonça e Mendonça (2007). O método é fundamento nos aspectos linguísticos e sociais utilizados na proposta de Alfabetização utilizada por Paulo Freire. Além disso, também está pautado nas contribuições psicolinguísticos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986).

sílabas que compunham a palavra, a professora solicitou que os estudantes realizassem o processo de síntese, que consiste na criação de novas palavras.

Participação dos estudantes:

1 - Os estudantes participaram ativamente da atividade, inclusive os educandos considerados agressivos pela instituição de ensino.

2 - Os estudantes realizaram a cópia da palavra geradora, mas apresentaram dificuldade para formar novas palavras.

Comportamento dos estudantes durante a aula:

1 - Os estudantes realizaram a atividade de forma tranquila e não apresentaram comportamentos de indisciplina.

2 - Os estudantes copiaram a palavra sugerida, mas alguns se desinteressavam e paravam de realizar a atividade proposta.

Síntese das observações realizadas no dia 26 de junho de 2015.

Nesse dia a pesquisadora não ficou na escola durante todo o período, por isso irá relatar as atividades que presenciou.

Atividades desenvolvidas:

Atividade de alfabetização a partir do Método Sociolinguístico.

Materiais e/ou recursos utilizados:

Lousa e atividades impressas.

Estratégias de ensino utilizadas pela Professora M:

As atividades estavam relacionadas a Palavra Geradora SALADA que havia sido trabalhada no dia anterior. A Professora M. orientou os estudantes na realização das atividades propostas que consistiam na leitura e interpretação de textos relacionados ao tema da palavra.

Participação dos estudantes:

Os estudantes realizaram a atividade juntamente com a professora, mas assim como em outras situações, alguns estudantes se desinteressavam e, por isso, paravam de realizar a atividade proposta.

Comportamento dos estudantes durante a aula:

Devido ao desinteresse de alguns estudantes, ações de indisciplina ocorreram durante a aula. Diante desse fato, a Professora M. os repreendeu em vários momentos.