

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- CCSO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROBERTA VIDIGAL DA COSTA

ENTRELAÇANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A ARTE: O exercício da
docência no Programa Residência Pedagógica

SÃO LUÍS - MA
2025

ROBERTA VIDIGAL DA COSTA

ENTRELAÇANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A ARTE: O exercício da
docência no Programa Residência Pedagógica

Trabalho monográfico apresentado à
Universidade Federal do Maranhão como
parte das exigências para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Walkiria de Jesus
França Martins

SÃO LUÍS - MA
2025

Vidigal da Costa, Roberta.

ENTRELAÇANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A ARTE : o exercício da docência no Programa Residência Pedagógica / Roberta Vidigal da Costa. - 2025.

77 f.

Orientador(a): Walkiria de Jesus França Martins.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2025.

1. Residência Pedagógica. 2. Formação Docente. 3. Pedagogia de Projetos. 4. Arte. 5. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I. de Jesus França Martins, Walkiria. II. Título.

ROBERTA VIDIGAL DA COSTA

ENTRELAÇANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A ARTE: O exercício da
docência no Programa Residência Pedagógica

Trabalho monográfico apresentado à
Universidade Federal do Maranhão como
parte das exigências para a obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

DATA:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Walkiria de Jesus França Martins. – Orientadora
UFMA

Prof. (a). Dr (a). Cristina Cardoso de Araujo (a) –
Membro Convidado

Prof(a). M(A) Francilva Costa de França – Membro Convidado
UFMA

SÃO LUÍS-MA
2025

Aos meus pais, que moldaram
minha jornada com esforço e amor.
Incansáveis, vislumbraram meu caminho
antes mesmo que eu pudesse enxergá-lo.
Que essa conquista seja um reflexo de
tudo que fizeram para que eu chegasse até
aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força que, em cada desafio, me sustentou e me guiou, concedendo-me ânimo nos dias difíceis e força nos momentos de incerteza.

Aos meus amados pais. Vocês sempre disseram que fariam de tudo para que eu fosse além, para que meus passos alcançassem horizontes que não puderam tocar. Mas ser ao menos metade do que vocês são em integridade, caráter e resiliência já é, para mim, a mais plena das realizações. O amor de vocês foi solo fértil onde criei raízes que me fizeram crescer sabendo que sempre terei um porto seguro para onde voltar. Se chego até aqui, é porque caminhei sustentada pela força, coragem e grandeza de vocês.

À minha irmã e companheira de vida Rennata, cuja presença, mesmo sem saber, me oferece a força e a certeza de que, não importa o que o futuro traga, sempre terei alguém com quem contar.

À minha orientadora, pela dedicação, paciência e pelo olhar atento que me guiaram ao longo de boa parte da minha jornada acadêmica até sua conclusão. Não apenas suas palavras, mas sua postura e seu comprometimento com o que se propõe a fazer me guiaram rumo ao caminho que escolhi seguir.

À escola onde desenvolvi as atividades deste estudo, por abrir suas portas e confiar na minha pesquisa. Aos profissionais que ali atuam, minha gratidão pela acolhida e pelo compartilhamento de experiências.

Aos meus queridos alunos, por tornarem este percurso inesquecível. A criança que reside em mim celebra, com gratidão, a oportunidade de se manter viva através de cada um de vocês.

Às minhas amigas, Sandy, Juliana, Keliane e Fernanda cuja presença tornou essa jornada mais leve e feliz.

A todos os professores que acompanharam minha jornada acadêmica até aqui, pela generosidade em compartilhar saberes que agora se materializam neste trabalho. A força e a dedicação de cada uma de vocês inspiram e impulsionam mulheres como eu a enxergar na educação um caminho possível de transformação e crescimento.

Peça a Deus que abençoe os seus planos e eles darão certo
Provérbios 16:

RESUMO

A Pedagogia de Projetos assume papel fundamental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao propor um ensino que integra diferentes saberes e fomenta a participação ativa dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o exercício da docência. O presente estudo monográfico teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, estruturadas a partir da Pedagogia de Projetos, com ênfase na Arte e suas possibilidades interdisciplinares de ensino, evidenciando as contribuições da abordagem tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação inicial de uma residente. Metodologicamente, a pesquisa adota um enfoque qualitativo, fundamentado em fatores sociais, experiências vivenciais e compreensões interpretativas acerca das vivências numa escola da rede pública de São Luís- MA, no período de março de 2023 a fevereiro de 2024. A investigação sustenta-se: a) no estudo do tipo Estado da Arte, que permitiu uma revisão crítico-reflexiva da literatura existente, analisando suas contribuições em diálogo com estudos contemporâneos; e, b) na investigação-ação, que possibilitou a análise das vivências da residente no contexto escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de registros fotográficos, diários de bordo, e-portfólios, planificações didáticas e avaliações das professoras titulares sobre as regências, instrumentos que favoreceram a análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, contribuindo para o aprimoramento da atuação docente em sala de aula. Os resultados evidenciaram a importância da articulação entre teoria e prática na construção da identidade profissional docente, bem como a relevância de um ensino contextualizado e interdisciplinar para o desenvolvimento integral dos alunos. Conclui-se que há uma necessidade premente de pesquisas que abordem a importância da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que tange à sua contribuição para a prática docente polivalente. Além disso, ressalta-se a importância do fortalecimento de programas formativos que promovam a aproximação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, beneficiando não apenas a formação de professores, mas também a qualidade da Educação Básica e, consequentemente, a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Pedagogia de Projetos. Arte. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Project Pedagogy plays a fundamental role in the early years of Elementary School by proposing a teaching method that integrates different types of knowledge and encourages students' active participation in the teaching and learning process, contributing to the exercise of teaching. This monographic study aimed to analyze the pedagogical practices developed in the Pedagogical Residency Program, structured based on Project Pedagogy, with an emphasis on Art and its interdisciplinary teaching possibilities, highlighting the contributions of the approach both to student learning and to the initial training of a resident. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, based on social factors, experiential experiences, and interpretative understandings of the experiences in the public school system of São Luís-MA, from March 2023 to February 2024. The investigation is based on: a) a State of the Art study, which allowed a critical-reflective review of the existing literature, analyzing its contributions in dialogue with contemporary studies; and b) in action research, which enabled the analysis of the resident's experiences in the school context. Data collection was carried out through photographic records, logbooks, e-portfolios, teaching plans and assessments by the teachers on the teaching assignments, instruments that favored the analysis and reflection on the pedagogical practices developed, contributing to the improvement of teaching performance in the classroom. The results highlighted the importance of the articulation between theory and practice in the construction of the professional identity of teachers, as well as the relevance of contextualized and interdisciplinary teaching for the integral development of students. It is concluded that there is a prior need for research that addresses the importance of Project Pedagogy in the initial years of Elementary School, especially with regard to its contribution to versatile teaching practice. Furthermore, the importance of strengthening training programs that promote the connection between academic knowledge and school reality is highlighted, benefiting not only teacher training, but also the quality of basic education and, consequently, society as a whole.

Keywords: Pedagogical Residency. Practice. Project Pedagogy. Art. Early Years of Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Confeção de autorretratos. 42.

Figura 2- Contextualizando o tema. 45.

Figura 3- Produção da receita do guacamole. 47.

Figura 4- Visita ao ateliê de Airton Marinho. 49.

Figura 5- Conversa com Airton Marinho. 50.

Figura 6- Socialização das obras de Airton Marinho. 52.

Figura 7- Obra “Boi de Rosa” de Airton Marinho. 53.

Figura 8- Boliche das Formas. 55.

Figura 9- Caixa surpresa das figuras geométricas planas. 55.

Figura 10- Culminância do projeto Eu sou Arte. 58.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Curriculares
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UEB	Unidade de Ensino Básico
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	17
3	PEDAGOGIA DE PROJETOS: conceitos, potencialidades e perspectivas recentes.....	22
3.1	Introdução à Pedagogia de Projetos.....	23
3.2	A Pedagogia de Projetos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: quais as potencialidades ao ensino e aprendizagem?.....	25
3.3	Pedagogia de Projetos e o Ensino de arte nos Anos Iniciais: o que indicam os estudos recentes	28
4	EU SOU ARTE: Pensando e vivendo arte nos Anos Iniciais	36
4.1	Projeto na prática: onde tudo começou	36
4.2	Quando a Arte sou Eu: Frida Kahlo entre vida e expressão	39
4.2.1	Mãos na massa: trabalhando português e matemática através dos estudos da vida de Frida.....	42
4.3	Há arte entre nós: Airton Marinho e a influência de suas obras na construção identitária dos alunos	48
4.3.1	As formas de Airton: integrando arte e matemática através das suas obras	51
5	CONCLUSÃO.....	59
	APÊNDICES.....	67
	APÊNDICE A- Projeto “Eu sou arte”	67
	APÊNDICE B- Planificação didática: Receita de guacamole e cultura mexicana	74
	APÊNDICE C- Planificação didática: As formas de Airton	76

1 INTRODUÇÃO

*O que importa na vida não é o ponto de partida,
mas a caminhada. Caminhando e semeando, no fim,
terás o que colher.*
-Cora Coralina

Enquanto planejava os primeiros passos para iniciar o processo de criação deste trabalho, peguei-me refletindo sobre os caminhos que me trouxeram até aqui, desde meus primeiros anos escolares. São memórias vagas, mas entre elas, uma se destaca: a do meu querido professor Vicente do segundo ano do Ensino Fundamental que, por tratar com tanto amor a profissão a qual se destinou, me inspirou a seguir pelo mesmo caminho. Lembro-me muito bem de como era feliz sonhar naquela época, tempo no qual as expectativas externas sobre minhas escolhas, assim como os estigmas relacionados a profissões mais rentáveis ou valorizadas socialmente, ainda não eram tão visíveis. A princípio, eu sonhava em ser artista e era incentivada por ele. Cantar em uma apresentação, montar uma peça ou mesmo decorar uma sala, ele sabia que poderia contar comigo para “fazer arte”, em todos os sentidos que a expressão envolve.

À medida que fui crescendo, mudando de escola e enfrentando novas responsabilidades, meus sonhos e aptidões de menina se dissolviam. A arte já não ocupava tanto espaço assim em minha vida; foi substituída pelos números, redações e outras obrigações. No entanto, quando queria descansar a mente, corpo e alma, eu encontrava refúgio no fazer arte, seja no papel, paredes, com o corpo, ou na escrita, ela estava lá, me conectando com meu eu mais profundo e feliz. O tempo foi passando e eu jamais imaginaria que o destino me fizesse reencontrar com meu ímpeto criativo após todos esses anos, logo num ambiente tão formal como o Ensino Superior.

Em um mundo em que nossas relações conosco e com os outros estão cada vez mais superficiais e o “ter” é mais valorizado que o “ser”, a Pedagogia se apresentou como um afago, uma pausa no piloto automático que a vida adulta é. As experiências vivenciadas no fazer pedagógico como o brincar e o contato direto com as infâncias em sua plenitude, me conectam ao meu lado mais humano: à menina que ainda vive em mim. E para a felicidade dela, tenho realizado nosso sonho. Sim, como futura pedagoga, desenho meu futuro também como artista, pois, parafraseando Freire “A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo. ” (Freire, 2000b: 6m42-7m02).

Neste processo de autodescobertas em busca da realização de meus sonhos, o Programa Residência Pedagógica, ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se pôs como luz ao estreitar as relações entre teoria e prática em minha formação, permitindo que eu desenvolvesse minha identidade docente de forma crítica, autônoma e alinhada às experiências que me moldaram.

Implementado nas universidades, o Programa Residência Pedagógica possibilita o desenvolvimento de projetos em parceria com redes de ensino e escolas públicas de Educação Básica, configurando-se como espaços de aprendizagens práticas para os discentes. O Programa foi desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no período de 2022-2024 a partir do Subprojeto intitulado “Educar (para) o Pensar” - EduPen, que será o eixo norteador para o desenvolvimento deste estudo a partir da Pedagogia de Projetos.

O subprojeto EduPen foi desenvolvido em contexto de grandes incertezas durante o período pós-pandêmico, momento marcado pelas consequências das mudanças abruptas em nossas formas de relação e convivência. Diante desse cenário, tornou-se necessário repensar as metodologias de ensino, tanto na formação de professores quanto na prática docente nas escolas, que tiveram que encontrar novas formas de conexão para assegurar a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, a partir da perspectiva da educação planetária (Morin, 1991, 2002a, 2002b), buscou-se o enfoque em uma formação que privilegiasse não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a formação humana integral, onde o sujeito compreenda a si mesmo e seu papel no mundo, em que o global está presente em cada parte (Morin, 2000a, p. 67), sendo a abordagem da Pedagogia de Projetos uma alternativa para o ensino pautado na necessidade de formação plena do aluno a partir da articulação de diferentes saberes com as suas experiências de vida.

A abordagem de projetos na pedagogia, amplamente defendida por John Dewey (1859-1952), evidencia-se ao conceber a educação como uma experiência, que emerge como ciência aberta à construção de conhecimentos, alicerçada em princípios investigativos. Essa concepção atribui aos professores e alunos a corresponsabilidade pela elaboração de saberes a partir de aprendizagens concretas e significativas. Como afirma Dewey, “Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas

necessidades e a adaptar os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber” (Dewey, 1959, p. 377-378). Sob essa perspectiva, a Pedagogia de Projetos integra diferentes saberes às experiências vividas pelos alunos, se constituindo como

[...] um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado à concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem (Hernández, 1998, p.88,89).

No Subprojeto EduPen, as ações tiveram como tema norteador a arte a partir de seu viés interdisciplinar, conectando-a aos diferentes campos do saber e a realidade sociocultural dos alunos. Sobre esta relação, Dewey também se destaca como uma das principais vozes na área, defendendo a superação de noções que concebem a arte como artefato cultural limitado à elite, vendo nela a possibilidade de desenvolvimento integral do educando ao não se restringir a momentos específicos ou disciplinas isoladas, mas como uma forma de aprendizado que dialoga com outras áreas do conhecimento, reiterando “[...] o vínculo indissolúvel entre o produtor, o produto e aqueles a quem o produto se destina” (Cunha, 2010, p. 18). Dessa forma, por meio de suas obras, Dewey concentrou esforços em prol da integração da arte com as demais esferas da vida, inclusive e sobretudo a cotidiana, com o objetivo de democratizar seu acesso, de modo que a sociedade se reconheça como capaz e digna não apenas de consumir arte, mas também de produzi-la a partir de sua própria experiência, criticando a massificação da arte enquanto artigo de luxo, restrito a classes abastadas. Sobre isso, o autor registra que:

O mecânico situa-se no polo oposto ao estético, e hoje a produção de bens é mecanizada. A liberdade de escolha permitida ao artesão que trabalhava com as mãos quase desapareceu, com a utilização geral das máquinas. A produção de objetos desfrutada na experiência direta pelos que, em alguma medida, possuem a capacidade de produzir artigos úteis, que expressam valores individuais, tornou-se um assunto especializado, distinto do funcionamento geral da produção. Provavelmente, esse é o fator mais importante na situação da arte na civilização atual (Dewey, 2010, p. 573).

Logo, considerando que, num país em que para a maioria dos alunos da rede pública de Educação Básica, o ambiente escolar representa a principal oportunidade de acesso aos bens cognitivos, culturais e sociais proporcionados pela arte, e que esse contato deve transcender o viés receptivo – limitado a ouvir e assistir manifestações artísticas – para incluir a dimensão produtiva, permitindo que os alunos se reconheçam como participantes ativos na construção cultural ao seu redor, o presente estudo concentra-se em compreender de que forma experiências centradas

na arte, enquanto eixo interdisciplinar organizado a partir da pedagogia de projetos, podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma prática pedagógica crítica e contextualizada no ambiente escolar. Com base nisso, o objetivo é analisar as práticas de ensino organizadas a partir da Pedagogia de Projetos tendo como cerne a arte e suas possibilidades interdisciplinares, evidenciando-se suas contribuições à aprendizagem dos alunos e à formação inicial de uma residente do Programa Residência Pedagógica.

Para tanto, por ser uma pesquisa que se fundamenta em fatores sociais, experiências vivenciais, ideias e compreensões de caráter indutivo ou interpretativo que não podem ser mensurados ou quantificados, assume-se um enfoque qualitativo, ao explorar e interpretar o desenvolvimento de atividades no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir do Subprojeto EduPen em parceria com uma escola da rede pública de São Luís- MA, no período de março de 2023 a fevereiro de 2024. Além de valer-se: a) dos estudos do tipo Estado da Arte, norteadora de uma revisão crítico-reflexiva dos escritos já existentes sobre o tema, analisando suas contribuições para o cenário científico contemporâneo e, b) da análise das vivências da residente na escola-campo amparada na investigação-ação que se caracteriza como "uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (Tripp, 2005, p.447).

Como documentos de coleta de dados, foram utilizados: registros fotográficos; registros escritos em formato de diários de bordo, planificações didáticas; assim, como as avaliações realizadas pelas professoras titulares em relação às nossas regências, servindo para a reflexão sobre nossas ações e, assim, ajudando a aprimorar a realização do trabalho realizado em sala de aula.

Desse modo, o presente estudo está estruturado em cinco seções, sendo elas: uma no formato de Introdução, apresentada nesta seção, na qual contextualizamos o tema, o objetivo geral da pesquisa e metodologia. Na segunda seção, intitulada "O Programa Residência Pedagógica e suas implicações para a Formação Docente", apresentamos os fundamentos teóricos e legais do Programa de modo a destacar suas implicações e contribuições com a formação inicial de professores. Já na terceira seção "Pedagogia de Projetos: conceitos, potencialidades e perspectivas recentes", buscamos identificar as potencialidades e desafios em relação a temática na orientação das práticas de ensino na Educação Básica. A quarta seção intitulada "Eu sou Arte: pensando e vivendo arte nos anos iniciais" envolve a parte da empiria e a

análise do subprojeto desenvolvido na escola, se/como propiciou o desenvolvimento dos alunos, articulando suas realidades e experiências pessoais ao processo educativo. Por fim, na quinta sessão, destinada às Conclusões, sinaliza-se as dificuldades/desafios e limitações enfrentados ao longo das vivências enquanto residente/docente, além das contribuições das experiências vividas para o fortalecimento/desenvolvimento da profissionalidade docente e as sugestões para os estudos futuros sobre o tema.

1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Pássaros engaiolados não podem ensinar o voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, só ensinarão gaiolas.
-Raquel Alves

A formação inicial de professores configura-se como espaço de acesso a uma ampla gama de saberes teóricos e práticos que envolvem o campo educacional, sendo “Uma das fases mais importantes do processo de profissionalização docente, pois é neste momento que são consolidadas as bases para sua atuação profissional.” (Demier, 2019, p. 03), e devendo, portanto, assegurar

[...] a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (Brasil, 2015, p. 7).

No Brasil, a formação de professores perpassa pelas transformações influenciadas por fatores econômicos, políticos e sociais que moldaram os elementos legais e organizacionais que a delimitam. Inicialmente, a formação de professores se estabeleceu de forma não especializada, sendo tarefa destinada aos religiosos e se desenvolvendo nos seios das congregações (Nóvoa, 1999). Foi no século XIX, com a concepção do magistério como profissão, que começaram a surgir as escolas Normais voltadas à formação de professores para o ensino primário e secundário, momento em que os professores passaram a adquirir formação específica para atuarem na profissão. Todavia, as escolas Normais ainda tinham uma concepção de ensino muito primária, onde

O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica,

limitada a uma única disciplina (pedagogia ou métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 2000, p. 65).

Dada a importância da difusão do acesso à educação e reconhecendo que este acesso deveria ser acompanhado da melhoria da sua qualidade, que perpassa obrigatoriamente pela formação de professores, passou-se a pensar em novos elementos legais, curriculares e organizacionais que orientassem a formação de professores no país, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 uma das principais quanto ao reconhecimento do ensino superior como essencial para a promoção da qualidade na educação. A LDB (9.394/96), em seus artigos 62 e 63, instituiu a exigência da formação a nível superior para a atuação de professores na Educação Básica, onde dispõe que:

Art. 62 – A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63– Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I- Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III- Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996, Art. 62, 63).

Atualmente, a formação de professores no Brasil também é organizada pelo Conselho Nacional de Educação, que institui comissões responsáveis por discutir e definir as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica. De acordo com Gatti (2017, p. 1157-1158), essas comissões buscam propor uma “Formação teórica sólida, que abarca conteúdos e práticas pedagógicas, promovendo a articulação entre teoria e prática e construindo perspectivas interdisciplinares, com o objetivo de potencializar o exercício profissional dos egressos. ” Tais iniciativas evidenciam a busca pela superação de uma formação restrita a conteúdos escolares específicos, almejando, ao contrário, um modelo que valorize a prática como elemento indissociável da teoria, transformando e contribuindo com a competência docente.

Ao longo dos anos, observa-se uma crescente desvalorização da profissão docente, que se inicia já na formação inicial, caracterizada pela redução dos conteúdos curriculares e pela perda de significado na própria formação, o que se concretiza em função da priorização de conteúdos voltados para atender às

demandas externas e quantitativas das escolas, mantendo um modelo predefinido de professores e alunos e negligenciando o campo prático, cuja relevância na formação docente tem sido reiteradamente subestimada. Sobre o tema, Oliveira (2019) discorre:

Um distanciamento entre teoria e prática pode levar a muitos equívocos na formação e na construção da identidade do professor, distanciando-os cada vez mais das teorias acadêmicas. Portanto, é necessária a interconexão da escola com a universidade como uma via de superação deste equívoco, sendo este o espaço de formação inicial na apropriação teórica e prática, pois uma não pode se efetivar sem a outra. (Oliveira, 2019, p. 04)

Assim, destaca-se a importância não apenas da prática ou da teoria isoladamente, mas da práxis pedagógica, que envolve uma relação crítico-reflexiva entre ambas numa dinâmica em que a teoria não se limita ao âmbito acadêmico, nem a prática ao senso comum; mais que isso, ambas se transformam mutuamente, em uma relação interdependente. Como sustenta Freire (1996, p. 43-44): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Esta relação não se reduz a inserir futuros professores em salas de aula, mas visa prepará-los para compreender e refletir sobre a complexidade da prática docente e suas exigências.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental ao contribuir para o aprimoramento da formação dos discentes das licenciaturas, permitindo a aproximação dos conteúdos trabalhados durante o curso à realidade educacional. Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria GAB 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa se configura como uma estratégia para integrar o conhecimento adquirido na formação acadêmica com a vivência direta no ambiente escolar, tendo por objetivos:

I – Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos III Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IX Valorizar a experiência dos professores da Educação Básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; X Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022, p.1).

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi implementado nas Instituições de Ensino Superior (nos anos de 2018 a 2024) através de editais públicos, nos quais cada IES apresentou suas propostas de subprojetos institucionais elaborados pelos orientadores dos cursos de licenciatura, e funcionou em parceria entre o Governo

Federal e municípios, com as secretarias municipais de educação responsáveis por definir as escolas-campo para a realização dos projetos. Deste modo, além de fortalecer as IES ao oferecer uma experiência prática da docência e da realidade educacional aos discentes, o Programa também contribuiu com as instituições de Educação Básica ao promover a aproximação entre as universidades e as escolas, permitindo, assim, que os resultados de estudos, pesquisas e constatações desenvolvidos na educação superior se tornem concretos e tangíveis para as instituições de ensino básico e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo, funcionando assim, como o que Zeichner (2010) chama de “terceiro espaço” ou seja, um espaço em que os saberes acadêmicos e práticos possam se relacionar através do estreitamento das relações entre professores e alunos do ensino superior e da Educação Básica, onde os diferentes saberes possam se articular de forma mais igualitária em prol da construção de novos conhecimentos.

No contexto específico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacanga, o projeto escolhido para abranger o período de 2022-2024 foi o desenvolvido pela professora doutora Walkiria Martins, intitulado “Educar (para) o Pensar- EduPen”, tendo por objetivos:

- Desenvolver pesquisas sobre temáticas e problemáticas educacionais significativas para os atores em formação inicial e aos espaços de ensino;
- Analisar os documentos nacionais de educação que incidem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com a implementação contextualizada dos aspectos didáticos nos espaços escolares;
- Construir conhecimentos com outros atores educacionais e em caráter interdisciplinar sobre o valor formativo do docente e da escola como espaço multirreferenciado de produção de saberes e qualificador do processo de construção da identidade docente;
- Desenvolver propostas de ensino e de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento de competências gerais e transversais na docência;
- Intervir pedagogicamente no espaço escolar, por meio da reflexão crítica e de ações colaborativas entre os/as estudantes da Pedagogia e Professores/as da Educação Básica;
- Oportunizar aos estudantes da Pedagogia e aos professores/as da Educação Básica trocas pautadas nas vivências e nos modelos de formação orientados pelo pensamento crítico;
- Disseminar os conhecimentos produzidos a partir das vivências nas salas de aula, considerando os desafios da educação para as sociedades globalizadas. (Martins, 2022, p.1,2)

O projeto foi concebido em contexto de grandes transformações ocasionadas pela pandemia de COVID-19, que “[...] colocou em suspenso os fundamentos epistemológicos da ciência clássica, abrindo espaço à formulação do princípio da incerteza” (Martins, 2022, p.02). Contexto que evidenciou a necessidade de se

compreender o conhecimento como um aspecto incompleto, dinâmico e dependente de interferências externas no contexto em que se insere. Morin (2002^a) corrobora com essa visão ao abordar a teoria da complexidade que, como crítica à fragmentação e reducionismo dos saberes, propõe que o conhecimento seja pensado a partir de sua incompletude, estando não apenas vinculado às diferentes áreas do saber, mas aos contextos e sujeitos envolvidos nele.

Em vista disso, o subprojeto EduPen, com base nos estudos de Morin (1991, 2002^a), se debruçou em propor práticas de ensino que se estabeleçam na compreensão de que “O conhecimento em Educação não se faz fechado e a partir de um receituário de boas práticas universais; se faz em contextos socioculturais marcados por singularidades e pluralidades, em diálogo permanente entre sujeitos, teorias e práticas” (Martins, 2022, p. 02), valendo-se ainda da metodologia da investigação-ação no desenvolvimento de suas atividades, metodologia que propicia a interação entre as diferentes perspectivas pessoais dos sujeitos, valorizando, assim, os saberes individuais ao promover sua mobilização para a tomada de decisões coletivas.

É importante salientar que o subprojeto se constitui também, e principalmente, em vista das necessidades atuais da educação, considerando as transformações ocasionadas pela pandemia. Esta, além de impactar a Educação Superior, gerou consequências ainda mais marcantes para a Educação Básica nas redes de ensino público do país, tendo em vista que grande parte das famílias não tiveram condições financeiras, tempo ou estrutura para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, que se deu através do formato remoto através de conexões *on-line*. Nesse cenário, o subprojeto se debruçou a estudar e repensar metodologias de ensino que favorecessem o desenvolvimento integral do ser humano, reconhecendo as lacunas cognitivas, emocionais e socioculturais deixadas pela pandemia.

A perspectiva de formação integral dos alunos se alinha aos ideais propostos por Morin (1991, 2002a, 2002b) em se tratando da educação a partir de uma perspectiva planetária, que vise o entrelace de saberes e culturas na construção de uma cidadania mais efetiva. A partir dessa visão, o subprojeto EduPen se constituiu como uma forma de propor uma educação pautada na interdisciplinaridade, valorizando o contexto sociocultural dos alunos em articulação às suas necessidades de aprendizagem, em uma educação que se baseia:

[...] na interlocução dos sujeitos, para a construção do conhecimento que expressa a realidade cotidiana, pessoal e coletiva, em interação com saberes prévios. Educadores e alunos trocam depoimentos sobre suas atividades e experiências, com o intuito de fornecer novos significados aos saberes. Ouvir e falar, dizer-se mutuamente, os alunos entre si e aos Educadores e estes entre si e os alunos... A construção do saber pedagógico deve se dar pela troca de experiências de vida, constituindo ações em parceria e formando professores-pesquisadores da prática, que busquem dar unidade aos saberes fragmentados fundando uma comunidade científica (Marques, 1999, p.15).

Nesse sentido, o subprojeto EduPen, buscou promover nos discentes uma percepção crítica acerca de suas práticas, inserindo-os em um processo contínuo de formação que se constrói e reconstrói no cotidiano de suas experiências. Assim, o Programa se apresentou como um incentivo a formação de professores-pesquisadores capazes de analisar criticamente sua realidade, de modo a se atentarem às transformações contemporâneas e seus impactos na prática pedagógica em um processo contínuo de investigação, registro e análise de suas ações.

2 **PEDAGOGIA DE PROJETOS:** conceitos, potencialidades e perspectivas recentes

Aprender? Certamente, mas, primeiro, viver e aprender pela vida, na vida.
-John Dewey

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor desempenha o papel de articulador das diferentes disciplinas específicas dessa etapa de ensino, o que exige estratégias pedagógicas que proponham a integração dos diferentes conteúdos de forma contextualizada e alinhada às demandas da realidade e vivência dos alunos. Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos destaca-se como uma abordagem que não apenas valoriza a interdisciplinaridade, mas também devolve a centralidade do aluno no processo educativo, incentivando-o a se perceber como capaz de construir suas aprendizagens através da mediação do professor.

Desse modo, nesta seção temos como objetivo identificar as potencialidades e desafios em relação à temática na orientação das práticas de ensino na Educação Básica, evidenciando como ela pode favorecer aprendizagens mais significativas e integradas ao cotidiano dos alunos.

Para tal, iniciamos os registros pelas bases teóricas e históricas da Pedagogia de Projetos, destacando suas origens e implicações na prática educativa. À luz desses fundamentos, será apresentado um levantamento do Estado da Arte sobre o tema,

com foco nas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, de modo a identificar avanços, lacunas e possibilidades que possam subsidiar pesquisas futuras.

2.1 Introdução à Pedagogia de Projetos

As discussões sobre a Pedagogia de Projetos tiveram início no século XX, sob forte influência do movimento escolanovista que surgiu na Europa no final do século XIX. O escolanovismo ganhou forças em meio a Segunda Revolução Industrial, que gerou transformações nas esferas política, econômica e social, refletindo também na educação. Nesse contexto, ascendeu uma corrente de pensamento que questionava e se opunha aos moldes tradicionais de ensino vigentes na época, consolidando a ideia da educação como um fator essencial para a promoção de uma sociedade democrática e igualitária, ideais almejados na época.

Influenciado pelo movimento escolanovista, John Dewey (1859-1952), propôs uma pedagogia pautada numa educação que se baseia na ação e na experiência concreta, em contraposição ao ensino tradicional, que valorizava a mera transmissão de conteúdo. Sobre essa proposta de educação, Cunha (1999, p. 19) afirma:

O pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem a capacidade de alterar as condições de sua própria experiência. Para os pragmatistas, o terreno em que se dá a transmissão do conhecimento, particularmente a escola, pode tornar-se um campo fértil de experimentação de teses filosóficas.

Para Dewey (1979), a educação é uma atividade essencialmente social, e, portanto, os alunos devem ser capazes de relacionar os conteúdos escolares com suas experiências de vida. Ao professor, cabe o papel de incorporar em sua prática pedagógica situações que remetem a problemas reais, despertando no aluno o desejo de transformar sua própria realidade. Dewey (1979^a, p. 60) enfatiza que:

A necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e significativa possível. E como o presente insensivelmente se transforma em futuro, segue que, assim procedendo, também temos tomado em conta o futuro.

Influenciado por esse pensamento, William Heard Kilpatrick (1907-1965) publicou em 1918, a obra “O Método de Projetos”, que introduziu os projetos educacionais como forma de organizar as ações no contexto social, discorrendo que:

Nós admiramos o homem que é dono de seu destino, aquele que olha de

modo deliberado para uma situação e define objetivos, claros e de longo alcance, aquele que planeja e executa cuidadosamente os projetos assim formados. Um homem que habitualmente regula a sua vida deste modo com referência a objetivos sociais valiosos encontra-se imediatamente perante exigências de eficiência prática e de responsabilidade moral. Isto tem a ver com o ideal de cidadania democrática (Kilpatrick, 1918, apud Abrantes, 2002, p. 27).

Como Dewey, Kilpatrick acreditava na democracia como meio de garantir oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades individuais, sendo a educação experiencial um modo de aproximar o aluno dos conteúdos a serem estudados. Com isso, a Pedagogia de Projetos deve integrar práticas concretas que motivem os alunos a explorar os temas em estudo e a experimentar novas atividades que despertem seu interesse e possibilitem o desenvolvimento de suas competências.

No “método de projeto” de Kilpatrick, o professor deixa de ser uma figura autoritária e passa a atuar como mediador, incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio da exploração do mundo ao seu redor e da organização intencional das atividades com objetivos específicos.

Para Kilpatrick, o método de projetos refere-se à atividade espontânea e coordenada de um grupo de alunos que se dedicam à execução de um trabalho escolhido livremente por eles mesmos. Deste modo, têm a possibilidade de elaborar um projeto em comum e de executá-lo, sentindo-se protagonistas em todo o processo e estimulando a iniciativa responsável de cada um no seio do grupo (Zabala, 1998, p. 149).

A Pedagogia de Projetos ganhou destaque no Brasil por meio dos estudos de Anísio Teixeira (1900-1971), que, influenciado por John Dewey, difundiu os ideais escolanovistas no país a partir do entendimento de que devia-se superar a educação tradicional que servia como mecanismo de manutenção das classes dominantes em detrimento das dominadas. Sobre isso, Pimenta (2010) revisita os ideais de Dewey e argumenta que “Em uma sociedade onde se espera que a maioria dos alunos não desenvolva objetivos ou ideias próprias e, portanto, receba ordens dos detentores da autoridade, a servidão mental se torna necessária para disciplinar as massas” (Pimenta, 2010, p. 67).

Para atender às transformações sociais em curso, Anísio Teixeira propôs uma nova abordagem para a educação pública, ancorada nas vivências dentro e fora da escola, com o objetivo de desenvolver os saberes dos alunos. Ele afirma que a reorganização da escola deve criar um ambiente que permita ao aluno viver de forma

plena e integral. Somente ao vivenciar suas experiências, o aluno poderá adquirir os hábitos morais e sociais necessários para levar uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível (Teixeira, 2000, p. 40). Assim, o autor contribui para o entendimento da Pedagogia de Projetos ao enfatizar que a educação deve valorizar a experiência dos alunos, permitindo que eles se desenvolvam por meio de ações concretas, em vez de se limitar a uma preparação para ações futuras.

Ampliando os estudos e contributos à Pedagogia de Projetos, o educador Fernando Hernandez (1988, p.49) sugere que ela “[...] não deve ser vista como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Para ele, a escola deve ser um ambiente que possibilite novas aprendizagens, centradas nos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo uma compreensão mais ampla da realidade e do papel do aluno nela. O autor defende a Pedagogia de Projetos como uma prática interdisciplinar, ou “trabalho por temas”, no qual: “O ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles” (Hernandez, 1998, p. 70).

As contribuições desses estudiosos e as transformações ocorridas na educação ao longo dos anos nos permitem reconhecer a Pedagogia de Projetos como uma abordagem crítica e socialmente engajada, que mobiliza a construção de conceitos por meio de processos coletivos e internos, possibilitando a integração dos saberes escolares aos saberes sociais. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa para os alunos, promovendo condições para que, por meio da relação dialética entre diferentes saberes, possam intervir de forma autônoma e crítica na realidade em que estão inseridos.

2.2 A Pedagogia de Projetos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: quais as potencialidades ao ensino e aprendizagem?

A consolidação do Ensino Fundamental como etapa obrigatória da Educação Básica se fortaleceu com a criação da LDB 9.394 de 1996. Fruto de grandes esforços por mudanças no sistema educacional brasileiro, a Lei buscou estabelecer diretrizes para os diferentes níveis de ensino e promover a descentralização da gestão educacional. No Artigo 4º, Título III, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) dispõe: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram

acesso na idade própria” (Brasil, 1996).

A LDB 9.394/96 também instituiu a duração mínima de 8 anos para o Ensino Fundamental e definiu seus objetivos:

Art. 32º. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Saviani (2016, p. 233) avalia que a LDB 9.394/96 representa:

[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país, ressaltando a importância de uma Educação Básica que reconheça a relevância dos diferentes níveis de ensino para o desenvolvimento integral do aluno, em uma educação [...] capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

Ao longo dos anos, a Educação Básica passou por importantes transformações em sua forma de organização, incluindo a ampliação da duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Essa proposta surgiu a partir do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 (Brasil, 2001), que estabeleceu como meta para o período de 2001-2010 a ampliação para nove anos da duração do Ensino Fundamental obrigatório com o objetivo de garantir o ingresso das crianças aos seis anos de idade, conforme a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. O que foi concretizado com a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos, resultando na divisão do Ensino Fundamental em anos iniciais e finais. Os anos iniciais, foco deste estudo, abrange cinco anos e contempla crianças dos 6 aos 10 anos de idade.

Com a redução da idade para ingresso no Ensino Fundamental, tornou-se imperativo discutir a transição entre as etapas de ensino, visto que nessa fase ocorrem mudanças tanto no ambiente escolar quanto na organização dos conteúdos de aprendizagem. Quinteiro e Carvalho (2012) observam que, ao passar de uma etapa de ensino a outra, percebe-se uma diminuição do tempo de brincar, em que o lúdico, essencial para o desenvolvimento infantil, dá lugar a uma ênfase na escolarização precoce da infância. Assim, faz-se necessário considerar práticas pedagógicas que respeitem cada fase de desenvolvimento da infância, assegurando o direito de

desenvolvimento do aluno em sua plenitude.

Tais noções de aprendizagem baseada na articulação entre as diferentes etapas de ensino são explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando o documento institui que no Ensino Fundamental serão promovidas novas aprendizagens de maneira progressiva, articulando-se às experiências previamente construídas pelo aluno na educação infantil, em um processo que:

[...] precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p.18).

A BNCC defende ainda o ensino centrado no aluno e a partir da integração entre diferentes saberes ao propor “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem” (Brasil, 2018, p.15).

Nessa etapa de ensino, estruturam-se as diferentes áreas do conhecimento, a saber: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas, acompanhadas de seus respectivos componentes curriculares. Cada área e componente são orientados por um conjunto de competências específicas que visam a mobilização de conhecimentos e a capacidade de aplicá-los em sua realidade. As competências gerais e específicas permeiam todo o Ensino Fundamental, possibilitando:

[...] a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (Brasil, 2018, p.26).

Além de estabelecer diretrizes gerais para a aprendizagem, a BNCC contempla ainda uma parte diversificada que confere autonomia aos sistemas de ensino na definição de conteúdos transversais e integradores, permitindo que os currículos sejam adaptados às demandas contemporâneas e às diferentes realidades socioculturais, o que é explicitado no documento ao discorrer sobre a importância dos currículos específicos construídos pelos sistemas, redes de ensino ou instituições escolares, dispondo sobre a necessidade de:

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação

à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p.12).

Nesse sentido, ao considerar o aluno dos anos iniciais como apto a participar ativa e criativamente da sociedade da qual faz parte (Sarmiento, 2008), a Pedagogia de Projetos assume sua importância nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao permitir que os novos conteúdos característicos desta etapa sejam abordados de forma crítica e integrada às experiências dos alunos, devolvendo-lhes a centralidade em seu processo de aprendizagem ao articular os diferentes saberes com suas vivências concretas, despertando, assim, o interesse e promovendo aprendizagens significativas. Kilpatrick (1998, p. 91) ratifica esta visão ao definir os projetos como:

[...] outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento das disciplinas [...] e outros saberes não disciplinares vão elaborando.

Portanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Pedagogia de Projetos contribui não apenas para a proposição de um ensino contextualizado através da articulação entre as diferentes disciplinas, como versam os documentos legais que organizam o ensino no país, mas também ao propor a superação das relações hierárquicas de aprendizagem em sala de aula, nas quais as interações entre professores e alunos se tornam cada vez mais rígidas e distantes, possibilitando a interpretação da cultura em que os alunos estão inseridos a partir do fortalecimento dos laços com seus pares (outras crianças) e com os adultos. Assim, eles internalizam valores e normas culturais, ao passo que se percebem capazes de transformá-los (Corsaro, 1992). Ademais, A Pedagogia de Projetos contribui ainda para o exercício crítico e reflexivo das práticas pedagógicas aos professores, permitindo-lhes romper com paradigmas educacionais em uma educação em que também se tornam aprendizes ao perceberem no cotidiano de sua prática a possibilidade de transformá-la.

2.3 **Pedagogia de Projetos e o Ensino de arte nos Anos Iniciais:** o que indicam os estudos recentes

A pesquisa desempenha um papel fundamental nas ciências, constituindo-se como um meio de sistematizar conhecimentos para a melhor compreensão ou transformação da realidade, permitindo a produção de novos saberes ou a renovação dos já existentes, em um processo dinâmico no qual ambos se transformam ao dialogarem entre si. Nesse sentido, ao iniciar o processo de pesquisa, é essencial que

o pesquisador delimite os procedimentos e as técnicas de coleta de dados que atendam as especificidades do seu objeto de estudo. Nesse contexto é que o Estado da arte se destaca, possibilitando uma revisão crítica e reflexiva sobre os escritos já existentes num determinado tema, permitindo analisarmos suas contribuições em articulação com as pesquisas futuras no campo científico contemporâneo, sendo:

[...] uma modalidade de pesquisa de natureza bibliográfica que se dedica ao: [...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...] (Ferreira, 2002, p. 259).

Dessa forma, o Estado da Arte enriquece o cenário científico ao não se limitar a realizar um levantamento bibliográfico de determinado tema no contexto em que está inserido, mas endossar a análise crítica das contribuições, lacunas e desafios das pesquisas já existentes, considerando-as em relação às investigações em desenvolvimento e futuras, permitindo:

[...] num recorte definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras (Haddad, 2002, p. 9).

Com o intuito de contribuir e situar o presente estudo no cenário científico atual, identificando as lacunas e potencialidades do tema em análise, foi adotada a metodologia do Estado da Arte através de pesquisas realizadas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) durante o mês de novembro do ano de 2024. O recorte temporal abrangeu os últimos cinco anos (2019-2023), utilizando os descritores “Pedagogia de Projetos”, “arte”, “anos iniciais do Ensino Fundamental ” e “pedagogia”, combinados por meio do operador booleano “and”.

No processo de identificação dos documentos, foram considerados exclusivamente trabalhos publicados no Brasil, examinando-se os títulos, os resumos e a introdução das publicações para a seleção dos de interesse ao nosso objeto (Tabela 1).

Tabela 1. Levantamento de documentos nas bases de dados no período de 2019-2023.

BASE DE DADOS	DOCUMENTOS IDENTIFICADOS
SciELO	00
CAPES	10
BDTD	00
TOTAL	10

Fonte: organização da autora, 2024.

Os dados da Tabela 1 indicam uma escassez de trabalhos que abordam a temática em questão, com resultados incipientes nas três bases analisadas, o que evidencia a necessidade de pesquisas que abordem a Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas potencialidades quanto a articulação de diferentes saberes e engajamento dos alunos em um processo dinâmico de ensino e aprendizagem.

Nas bases consultadas, somente a da CAPES apresentou resultados relacionados aos nossos critérios de busca (Quadro 1).

Quadro 1. Documentos identificados na base de dados da Capes.

ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	AUTORIA
2019	A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias	Artigo	Ilda Renata da Silva Agliardi, Aline Silva De Bona
2019	Percepções discentes sobre as contribuições formativas do curso de Pedagogia para a docência em História	Artigo	Crislane Barbosa Azevedo, Maria Eduarda Oliveira Moreira

2020	Formação De Professores: Relato De Experiências No Contexto do PIBID/ UESB	Artigo	Fabiana Andrade Santos, Virginia Silveira Baldow
2020	Meio Ambiente E Participação Política: Relato De Uma Experiência De Estágio Curricular De Língua Portuguesa	Artigo	Rodrigo Matheus Paz de Lucena, Juliana de Melo Lima
2020	O Estágio Curricular No Contexto Da EAD: A Relação Entre Teoria E Prática Na Formação DO Pedagogo	Artigo	Ana Paula Kuhn, Cristiano de Oliveira Maciel
2021	Educação e sociedade	Artigo	Diego Fernandes Pinheiro, Fabiane Maia Garcia
2021	Estratégias Metacognitivas nas Práticas De Estágio Supervisionado	Artigo	Priscila Celia Giacomassi
2021	Integração entre os multiletramentos e a educação midiática: Saberes e práticas docentes na Educação Básica	Artigo	Jeanny Meiry Sandra Silva, Juliana Caetano Neto, Yhago Henrique, Valério Pereira, Francielle Aparecida
2021	O uso do cineclubismo para a abordagem da história local	Artigo	Géssica Rocha, Raquel Sales

2022	Educação e Múltiplas Linguagens – Dilemas e Desafios Contemporâneos	Artigo	Ariele Mazoti Crubelati
------	---	--------	----------------------------

Fonte: organização da autora, 2024.

Contudo, ao analisarmos os resumos e a parte introdutória dos trabalhos, consoante os nossos critérios, não identificamos trabalhos que abordassem diretamente a Pedagogia de Projetos, o mesmo é abordado de forma superficial ou vinculando a outros conceitos, sem haver um estudo específico e articulado com as concepções já indicadas por nós.

Ainda, observou-se que, embora não especificasse a conceituação da Pedagogia de Projetos, os 10 trabalhos tratavam o tema de forma interdisciplinar e destacavam a participação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, alinhando-se com as contribuições do presente estudo. Dado esses aspectos e os nossos objetivos, somente 2 documentos apresentaram relevância ao nosso estudo (destacados no Quadro 1).

O primeiro trabalho é de autoria de Agliardi e Bona, 2019, nele a arte é explorada a partir da literatura infantil, apresentando-se no contexto escolar como uma forma de expressão estética e aprendizado para os alunos. A experiência conduzida pelas autoras teve como ponto de partida a leitura do livro “E o dente ainda doía”, de Ana Terra, que foi apresentado à turma como um estímulo à criatividade e ao raciocínio lógico. A partir da obra, os alunos foram convidados a exercitar seus conhecimentos em operações matemáticas básicas, como adição e subtração, por meio da confecção dos personagens da história utilizando garrafas plásticas. Cada personagem recebeu um número, possibilitando que os alunos interagissem com os conceitos matemáticos de maneira concreta e divertida. O processo de desenvolvimento da atividade demonstrou como a metodologia de projetos pode integrar diferentes disciplinas, promovendo maior envolvimento dos alunos a partir da valorização de seus interesses e participação ativa na atividade.

A concepção de Pedagogia de Projetos, conforme abordado pelas autoras, abrange a possibilidade de articulação de múltiplas linguagens, dentre as quais a oral, escrita, matemática, corporal e visual, além de diferentes áreas do conhecimento, competências e habilidades, visando superar a fragmentação dos conteúdos,

tradicionalmente tratados como “[...] compartimentados em gavetas” (Agliardi & Bona, 2019, p. 952). Ademais, a Pedagogia de Projetos foi destacada como uma abordagem que propicia aprendizagens que valorizam os saberes prévios dos alunos, incorporando-os à prática pedagógica para garantir um aprendizado contextualizado.

As autoras ressaltam que o trabalho a partir da Pedagogia de Projetos possibilitou abarcar as diferentes formas de expressão dos alunos, tornando o conhecimento mais dinâmico. Além disso, destacam a importância de o professor estar atento às curiosidades e necessidades dos alunos, pois, quando o projeto faz sentido para eles, a aprendizagem se torna mais natural e envolvente. (Agliardi & Bona, 2019, p. 949).

Do mesmo modo, as autoras evidenciaram a Pedagogia de Projetos como uma importante forma de aproximação entre a escola e a realidade sociocultural dos alunos, favorecendo a apropriação de saberes

[...] conceituais, atitudinais e procedimentais fazendo também com que eles relacionem o que aprendem em sala de aula com o que acontece em seu cotidiano. Logo, é possível dizer que os projetos vão além dos limites curriculares e além das disciplinas (Agliardi, Bona, 2019, p. 952).

Quanto às conclusões e limitações do trabalho desenvolvido a partir da Pedagogia de Projetos, as autoras ressaltam que o trabalho com projetos no Ensino Fundamental representa uma metodologia inovadora, capaz de romper com a segmentação dos conteúdos nos anos iniciais. Entretanto, reconhecem desafios, como a dificuldade inicial dos alunos em se adaptar a proposta, uma vez que muitos estão habituados a um ensino tradicional, com disciplinas isoladas. Ainda assim, concluíram que a Pedagogia de Projetos é um importante incentivo para planejar e estruturar ações que tenham como cerne o desenvolvimento do aluno a partir de seu envolvimento nas atividades, em um “[...] conjunto de ações que deve ser ajustado de acordo com as necessidades dos alunos, às demandas do cotidiano e os saberes dos educandos” (Agliardi & Bona, 2019, p. 952).

O segundo trabalho encontrado na plataforma da CAPES, de autoria de Rocha e Sales, 2021, aborda o cinema e a música como formas de expressão artística com o intuito de contribuir para as aprendizagens em sala de aula. Através do projeto, as autoras propuseram a abordagem da história local por meio de filmes que retrataram as particularidades culturais do contexto em que os alunos estavam inseridos, transformando a sala de aula em um ambiente cinematográfico para estimular a participação e a curiosidade dos alunos. Como destacam as autoras, o cinema,

enquanto produção artística, é uma manifestação escassa na região, o que torna sua inclusão no ambiente escolar como atividade pedagógica uma iniciativa importante para democratizar o acesso a essa forma de arte. Para além do cinema, as autoras propuseram o uso de outros recursos audiovisuais para explorar também o hino do município, analisando suas características, como as referências a etnias e locais mencionados na letra.

Em seu trabalho, as autoras apresentam a Pedagogia de Projetos como uma estratégia para romper com o ensino descontextualizado, especialmente no campo da disciplina de História, buscando promover aprendizagens articuladas à realidade dos alunos ao trabalhar com temas relevantes à cultura que permeia o ambiente escolar.

Para a elaboração da atividade, as autoras partiram da premissa de que o projeto:

[...] persiste no conhecimento e pesquisa de uma problemática ou assunto direcionado a entender as necessidades educacionais dos alunos, instigando, estimulando e fomentando o experimentar das descobertas sobre as suas raízes históricas (Rocha, Sales, 2021, p. 5).

Isso posto, o projeto foi estruturado com o objetivo de desenvolver habilidades nos alunos, como “[...] memória voluntária; atenção consciente; imaginação criativa; linguagem; pensamento conceitual; percepção mediada; desenvolvimento da vontade e raciocínio lógico” através do uso do cinema e da música (Rocha, Sales, 2021, p. 7).

Com o desenvolvimento do projeto, as autoras afirmaram que se tornou possível analisar e compreender “[...] os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (Rocha, Sales, 2021, p. 7), por meio do “compartilhamento das experiências pessoais dos alunos com relação à história do município e dos sujeitos históricos que fazem parte dessa história, através das suas ações sociais” (idem, p. 11).

No que confere às suas conclusões, destacam a construção do projeto fundamentado no cineclubismo como uma abordagem eficaz para articular os conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura e a história local com os conhecimentos pragmáticos previstos pela BNCC, especialmente na unidade temática “O lugar em que vive”. Embora a implementação do projeto tenha sido inviabilizada pelo contexto pandêmico, suas potencialidades para o processo educacional foram reafirmadas através da potencialidade da Pedagogia de Projetos ao:

[...] trazer o educando para o centro da aprendizagem, além de resgatar a valorização da cultura cinematográfica. Propiciando levar para sala de aula uma nova forma de dialogar com as atribuições benéficas do audiovisual,

mediando os saberes, conhecimentos e aprendizados da história do município de Maranguape/CE, que podem ser fortalecidos com a execução do cronograma do projeto proposto (Rocha, Sales, 2021, p.12).

Os dados apresentados nesta subseção sobre o Estado da Arte revelam a escassez de estudos diretamente relacionados ao tema desta pesquisa. A maioria dos trabalhos encontrados aborda conceitos de projetos vinculados à proposta curricular do curso de Pedagogia ou da escola onde as pesquisas foram realizadas. Tal resultado reforça a importância de investigações que explorem a relevância da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais, destacando as contribuições do ensino de arte articulado às demais disciplinas.

É importante salientar que nos anos iniciais, os (as) professores (as) assumem uma função polivalente, atuando em diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, destacando-se como

[...] um profissional que percorre por diversas áreas de conhecimentos. Esse entendimento da Polivalência tem, por vez, exercido certa influência na visão que se faz do Professor dos anos iniciais quando há referência de que ele tem a cumprir múltiplas funções, aproximando-se de uma visão de profissionalismo de competência multifuncional (Cruz, 2012, p. 2901).

Assim, considerando ainda que o professor tem um papel que transcende a mera transmissão de conhecimentos, abrangendo também a formação cultural e cidadã dos alunos, torna-se essencial aprofundar os estudos sobre a Pedagogia de Projetos como proposta que permite ao docente repensar a educação nos anos iniciais a partir da integração de saberes, promovendo a participação ativa e reflexiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Um outro aspecto que exige atenção em relação aos trabalhos nas bases é a carência de estudos direcionados especificamente ao ensino de arte nos anos iniciais, área contemplada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesta etapa de ensino. Essa ausência reflete um processo contínuo de desvalorização da área, frequentemente preterida em favor de saberes considerados mais “pragmáticos” dentro de uma lógica que reproduz valores e expectativas sociais hegemônicos. Assim, o presente estudo assume sua importância no contexto científico atual ao promover também a valorização da arte no contexto educacional, alicerçando-se na interdisciplinaridade proposta pela Pedagogia de Projetos.

Ratificamos que a temática da Pedagogia de Projetos não é recente, sendo discutida desde o século XX como uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino, o que reforça a necessidade de se repensar o incentivo a pesquisas voltadas para

novas metodologias pedagógicas. Esse repensar deve ocorrer não apenas na formação inicial, mas, sobretudo, entre os professores em exercício, para que se vejam como pesquisadores de sua própria realidade, desenvolvendo uma postura crítica em relação à sua prática e promovendo sua constante transformação.

3 EU SOU ARTE: Pensando e vivendo arte nos Anos Iniciais

A Arte existe porque a vida não basta
-Ferreira Gullar

Na atualidade, observamos a necessidade crescente de desenvolver as competências socioemocionais dos alunos, bem como fortalecer sua identidade cultural. Nesse ponto, a arte surge como um eixo do conhecimento e formação humana essencial para o reconhecimento de si e de sua importância em seu contexto, incentivando-os a expressar suas emoções e perspectivas por meio dessa forma de linguagem.

Dado esses aspectos, abordaremos nesta seção sobre o desenvolvimento das atividades do projeto didático *Eu Sou Arte - a busca pelo autoconhecimento*. Projeto que envolveu ações de ensino e de aprendizagem de natureza interdisciplinar a partir da vida e obra dos artistas Frida Kahlo e Airton Marinho.

3.1 Projeto na prática: onde tudo começou

No dia 02 de maio de 2023, em uma reunião com o grupo do subprojeto EduPen nos foi apresentado o eixo central que iria dirigir nossas regências em sala de aula: a arte. Para tanto, imergimos no estudo voltando às nossas essências e fazendo arte com as próprias mãos. Sim, o eixo central foi apresentado através de nossas percepções pessoais sobre o que é arte. Num primeiro momento, confesso que recebi a proposta com certa estranheza. Com uma visão de ensino até então rígida e padronizada, esperava que para o Ensino Fundamental o foco devesse estar em alfabetização e matemática, assuntos mais urgentes nessa etapa de ensino. Embora minha expectativa inicial não estivesse completamente errada, não havia entendido ainda que essas disciplinas poderiam ser trabalhadas de formas diversas, além da abordagem mecânica que eu mesma vivenciei durante minha escolarização e que, apesar de importantes, não deveriam ser as únicas áreas desenvolvidas com os alunos. Então, estudando a arte a partir de outra perspectiva, nas quais poderia ser

trabalhada em articulação com as diferentes áreas do conhecimento, um horizonte de possibilidades começou a se descortinar.

As novas possibilidades me fizeram perceber que não poderia permanecer a mesma; era necessário buscar novos olhares e formas de conceber o ensino. Foi então que percebi que iniciava a minha trajetória como professora-pesquisadora e que nesse contexto, a pesquisa se distinguia de tudo o que já havia vivenciado até então, pois partia das necessidades identificadas em minha prática, como discorre Garcia (2009):

A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos (Garcia 2009, p. 177).

Enxergando a arte sob um novo prisma, desvinculando-a da ideia limitada de ser apenas uma atividade para "passar o tempo", percebi que ela está presente em nós e em nosso cotidiano, como já discutia John Dewey ao tratar a arte como uma experiência de vida, algo inseparável da realidade, expressando esta ideia através de uma analogia:

Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoiam na terra. Eles são a terra, em uma de suas operações manifestas. Cabe aos que se interessam pela teoria da terra geógrafos e geólogos evidenciar esse fato em suas várias implicações. O teórico que deseja lidar filosoficamente com as belas artes tem uma tarefa semelhante a realizar (Dewey, 2010, p. 60).

O teórico em seus estudos concentrou esforços para democratizar o acesso à arte, de modo a fazer com que as pessoas se percebessem não apenas como consumidoras dela, mas produtoras em seus próprios modos de vida. E foi a partir desta perspectiva, da arte como atividade inerentemente humana, que o grupo de residentes da U.E.B Raimundo Chaves elaborou o projeto didático intitulado “Eu Sou Arte- a busca pelo autoconhecimento”. O processo de pesquisa e elaboração do projeto desenvolveu-se ainda no primeiro semestre de 2023 e sua implementação ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2023, com os alunos das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Registramos que o projeto fundamentou, dirigiu e norteou nossas atividades de regência na escola, com o eixo central a arte.

Na concepção do projeto, consideramos a necessidade de viabilizar o acesso a arte em suas mais variadas formas aos alunos, promovendo a partir dela uma

perspectiva de ensino de natureza interdisciplinar, na qual as diferentes disciplinas pudessem ser trabalhadas de forma ampla e contextualizada, sinalizando os objetivos de:

- Desenvolver ações de valorização do autoconhecimento;
- Discutir a importância da arte dentro e fora da sala de aula;
- Compreender como a arte é desenvolvida em distintos contextos;
- Explorar a arte por meio da abordagem interdisciplinar;
- Estimular a expressão oral e escrita das crianças em diferentes situações de aprendizagem através da produção de autobiografias, histórias em quadrinhos, autorretratos e rodas de conversa sobre o projeto;
- Utilizar recursos tecnológicos e diversos materiais para a produção artística;
- Proporcionar a apreciação e releitura de obras de Frida Kahlo e Airton Marinho para enriquecer o repertório cultural;
- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural por meio da arte;
- Socializar as produções artísticas e refletir sobre elas;
- Desenvolver a capacidade de autoavaliação como ferramenta para o autodesenvolvimento.

A construção do projeto levou em consideração um estudo prévio sobre os alunos da escola e suas necessidades de aprendizagem, sendo unânime a urgência do trabalho quanto a aspectos emocionais em sala de aula, tendo em vista os constantes conflitos nesse ambiente. Um outro ponto a ser levado em consideração foi a falta de identificação e letramento racial, o que levava a constantes problemas relacionados a preconceitos e baixa autoestima dos alunos negros, maioria na escola. Assim, foram escolhidos dois artistas a serem abordados no projeto, sendo a primeira Frida Kahlo (1907-1954) tendo em vista ser uma artista de relevância global e pela forma como utilizava a arte para expressar suas emoções e experiências, expondo as dores e alegrias de sua trajetória; e o artista maranhense Airton Marinho (1952), em vista de trazer uma percepção de arte contextualizada com a realidade dos alunos, para que pudessem experienciá-la em uma perspectiva mais próxima de suas vivências reais, sendo uma representatividade de artista local, além de trabalhar temas pertinentes a nossa própria área, cultura e origens através de suas obras, fortalecendo a construção identitária dos alunos.

Na escola, cada residente ficou responsável por desenvolver e adaptar as temáticas escolhidas para a série/ano na qual estavam, sendo as atividades aqui relatadas desenvolvidas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, alinhadas aos conteúdos previstos para a etapa, ao planejamento da professora titular da turma e às competências da BNCC, em especial:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e

inclusiva.", 5 - "Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 9-10).

O projeto dividiu-se em três subtemas a serem trabalhados durante um semestre, sendo eles: a) *O conhecimento de si* - no qual estudamos sobre a vida e obra da artista Frida Kahlo; b) *Reconhecendo-se na arte* - que abordou o momento de transição/relação entre os dois artistas trabalhados; e, c) *Há arte perto de cada um de nós* - onde exploramos sobre a vida e obra do artista Airton Marinho. Do conjunto das atividades trabalhadas no decorrer das regências e em virtude dos objetivos, selecionamos duas para serem melhor apresentadas neste estudo.

3.2 Quando a Arte sou Eu: Frida Kahlo entre vida e expressão

*Amuralhar o próprio sofrimento é arriscar que ele
te devore por dentro.*
-Frida Kahlo

A pandemia de COVID-19, além dos impactos diretos na saúde física da população, trouxe consequências indiretas para crianças e adolescentes, relacionadas: ao processo de ensino e aprendizagem, socialização, afastamento de amigos e do núcleo familiar, aumento da violência doméstica e do uso de telas, entre outros fatores (Tafarello, 2021), que afetaram profundamente sua saúde emocional e psicológica. As medidas de segurança adotadas para conter o avanço da doença, embora necessárias, interferiram diretamente em suas interações sociais, essenciais nessas etapas do desenvolvimento. Com o tempo, a rotina, as brincadeiras, o ambiente escolar e as interações com seus pares e adultos foram substituídas por telas. Uma realidade que mesmo após o fim das restrições, ainda persiste, revelando-se para nós, residentes, logo nos primeiros dias na escola-campo. Neste contexto, destaca-se o papel da escola como ambiente que:

[...] vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade (Abed, 2014, p. 14).

Além de se constituir como um espaço que oferece um olhar e escuta atenta às questões psicológicas e emocionais vivenciadas pelos alunos, sendo um dos

poucos ambientes onde são vistos e ouvidos como realmente são: “sujeitos sociais e históricos, [...] que não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará” (Kramer, 2007, p.15).

Com as nossas observações na escola-campo, evidenciamos a dificuldade de interação de alguns alunos em momentos de maior convivência (como na hora do recreio), o que se expressava através do isolamento ou de conflitos durante as brincadeiras, evoluindo para ofensas verbais e até físicas. Em conversa com o diretor da escola, ele destacou que esses conflitos observados por nós se tornaram cada vez mais frequentes no período pós-pandemia, pois a escola se apresentava como o ambiente de maior interação entre os alunos após o isolamento, sendo esta uma das questões mais urgentes no retorno às aulas.

Assim sendo, buscamos maneiras de articular nosso projeto didático com as questões relacionadas à saúde emocional e psicológica dos alunos, alinhando-o também às ações propostas pela BNCC, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências emocionais em sala de aula, sendo elas:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Foi nesse contexto que surgiu a ideia de abordarmos a vida e obra da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Vale registrar que Frida não foi nossa primeira nem única opção de artista dentre as várias que tínhamos pesquisado, diante das opções, nos questionamos: por que não escolher uma mulher latina que expressava sua força, medos, conflitos, cultura e emoções através de suas obras? Foi então que decidimos em função dos nossos objetivos que ela seria a melhor escolha.

Frida Kahlo nasceu no ano de 1907 e cresceu em um ambiente um tanto hostil, tanto para a arte quanto para as mulheres, no período da revolução mexicana (1910-1920). Contudo, as dificuldades que enfrentou a impulsionaram a retratar e valorizar em suas obras a identidade nacional de seu país, celebrando nelas a cultura das camadas populares como um incentivo à justiça social, uma de suas grandes preocupações no contexto político e histórico vivido na época. Apesar de possuir

influências do surrealismo, o estilo de Frida Kahlo assumiu um caráter próprio ao retratar sua vida, emoções e experiências, sendo suas obras mais famosas os autorretratos, onde representava a si mesma e os percalços que enfrentou durante sua existência.

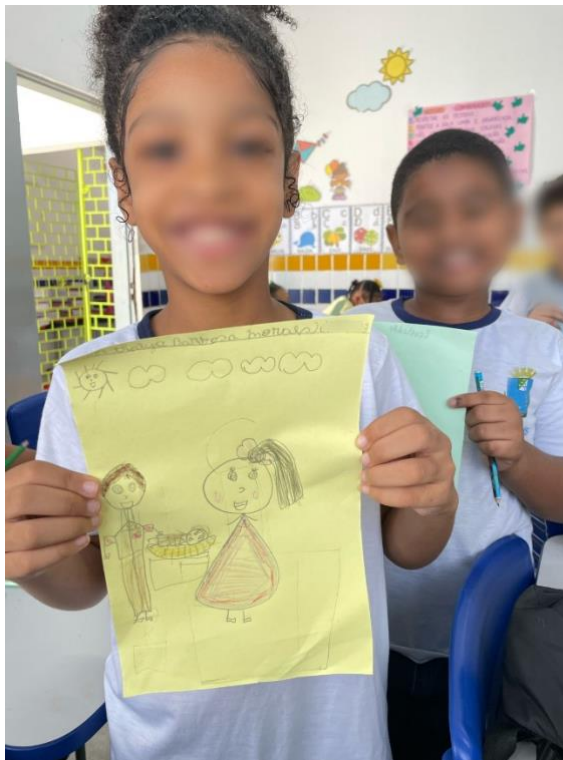
Ao optarmos por abordar a vida e obra de Frida, um aspecto que mereceu nossa atenção foi como apresentar a sua trajetória, marcada por momentos trágicos que se refletem em suas obras, de forma sensível e adequada ao público infantil, evitando que as aulas se tornassem, de alguma forma, traumáticas. Contudo, ao longo das atividades, percebemos o quanto muitas vezes subestimamos a capacidade dos alunos de compreender e expressar os sentimentos a partir das situações ao seu redor, o que ficou evidente ao compartilhar com eles parte da trajetória da artista e os desafios que enfrentou, observando como reagiram com empatia às suas experiências.

Ainda em sua juventude, aos 18 anos, Frida sofreu um acidente de ônibus que a deixou acamada por um longo período. Durante esse tempo, encontrou na pintura uma das únicas formas de expressar seus sentimentos. Com a ajuda de um espelho fixado no teto de sua cama, começou a criar seus primeiros autorretratos. Um dos mais conhecidos dessa fase é o “Autorretrato com Vestido de Veludo” (1926), que foi apresentado aos alunos em uma das primeiras aulas do projeto, em que foram convidados a refletir sobre os sentimentos que Frida buscava transmitir através da obra. Mesmo sem conhecerem o contexto, os alunos perceberam unanimemente que ela não parecia bem, não estava feliz, mas sim “chateada”, em suas palavras. Após explicarmos o contexto em que a obra foi criada, os alunos compreenderam que existem diferentes formas de expressar os sentimentos, sendo a arte uma delas. A partir dessa reflexão, desenvolvemos a primeira atividade do projeto: a confecção de autorretratos nos quais os alunos pudessem expressar seus sentimentos e um pouco do que são, do que os torna únicos.

Embora a maioria dos desenhos tenha retratado momentos felizes dos alunos com suas famílias, colegas ou brinquedos, alguns também revelaram tristezas, conflitos internos e dificuldades de relacionamento com as pessoas ao seu redor. Para estimular a expressão oral, os alunos foram convidados, caso se sentissem à vontade, a apresentar seus desenhos para a turma. O momento permitiu que tanto nós, residentes, quanto os colegas de turma, conhecêssemos mais sobre suas vidas, dores e alegrias, que muitas vezes explicavam comportamentos observados na escola

oferecendo subsídios que auxiliaram na resolução de conflitos junto à coordenação, professores e famílias.

Figura 1 : Confecção de autorretratos



1

Fonte: Arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Através da atividade, se tornou evidente o caminho possível da arte com as demais disciplinas e esferas da vida, nos motivando a explorar ainda mais as possibilidades interdisciplinares que seu ensino oferece. Com base nisso, desenvolvemos as demais atividades, tendo a arte como eixo norteador e articulando-a com as necessidades de aprendizagem dos alunos, o que será mais bem aprofundado nas seções seguintes.

3.2.1 Mãos na massa: trabalhando português e matemática através dos estudos da vida de Frida

Ao iniciar na sala de aula, uma de minhas observações foi acerca de como o trabalho das professoras tem sido exaustivamente influenciado por expectativas externas. Expectativas essas que enxergam os alunos apenas como dados estatísticos, sem considerar o contexto social que impacta diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. Diante dessa realidade, uma de nossas preocupações foi deixar claro para as professoras que não estávamos ali como mais um “agente de

inspeção de suas atividades”, mas sim para ajudá-las, contribuindo com o trabalho que realizavam. Foi nesse sentido que iniciei uma conversa sobre o planejamento da professora titular da turma na qual fiquei, e como o projeto poderia ser implementado em colaboração com ele. Neste momento, ela me explicou que os próximos assuntos a serem abordados seriam os gêneros textuais na disciplina de português, e contou com a minha ajuda para discorrer sobre ele nos dias de regência.

Durante os estudos sobre a vida de Frida Kahlo, surgiu a seguinte ideia: por que não trabalhar com uma receita típica de seu país? Assim poderíamos abordar não apenas o gênero textual, mas a história e o contexto cultural da artista, considerando que estes eram tema de grande parte de suas obras. Além de ser possível através da atividade, apresentar alguns conceitos matemáticos relacionados a quantidades através de problemas reais. Com essa proposta em mente, foi escolhida a receita do guacamole para ser desenvolvida com os alunos.

A sala de aula onde as atividades seriam desenvolvidas era pequena, acomodando 24 alunos, sendo 12 meninas e 12 meninos. Grande parte deles em situação de vulnerabilidade social, vivendo em contextos marcados pela violência e por dificuldades socioeconômicas, o que se refletia em seu comportamento, frequentemente reproduzindo em sala de aula aspectos de sua realidade, evidenciando também a necessidade de considerarmos essas situações ao longo do planejamento das atividades. As cadeiras estavam sempre dispostas da mesma maneira, a única possível, organizadas em dois grandes grupos com um corredor central para facilitar a passagem. A escola, por sua vez, não dispunha de uma sala específica para atividades, nem de um pátio. Durante o recreio, os alunos brincavam no pequeno espaço entre as salas ou permaneciam dentro delas, pois não havia espaço suficiente para brincarem. Nesse sentido, durante o planejamento das atividades a serem realizadas, foi necessário considerar também as limitações de espaço e recursos disponíveis, o que se fez possível graças ao suporte da professora titular da turma, da preceptora do projeto na escola, da professora orientadora e da coordenação da escola, que ofereceram todo o material e apoio necessários para viabilizá-la.

Para dar início à atividade, começamos contextualizando o tema em relação ao projeto que estávamos desenvolvendo e à realidade dos alunos. Assim, a aula teve início com a apresentação do conceito de cultura. Para isso, propusemos uma indagação: “Para vocês, o que é cultura?” A fim de mobilizar os conhecimentos prévios

dos alunos sobre o tema. É sempre muito divertido e interessante ouvir as percepções dos alunos sobre determinados conceitos. Eu considero que em minhas próprias experiências, a escuta talvez seja não apenas a parte mais divertida, mas também uma das mais necessárias. Isso, pois como coloca Malaguzzi (2016, p. 21), a criança

[...] tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar. Cem sempre, cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar. Cem alegrias para cantar e perceber. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem Cem linguagens (e mais cem, cem, cem) [...].

Assim, as respostas à pergunta foram as mais diversas possíveis. Alguns associaram cultura a cultos, com base na composição da palavra, o que, de certo modo, não estava errado. No entanto, a maioria das respostas foi mais direta e certa: “Cultura é o samba, tia!” (Wesley, 8 anos) ou “Cultura é o São João”, (Sofia, 8 anos), seguidos por várias outras respostas no mesmo sentido. Foi então que decidimos elaborar um cartaz com elementos culturais típicos do nosso país, a fim de abordar o conceito de cultura a partir da percepção dos alunos. No cartaz, além do samba, foram representados também o futebol, o carnaval, e até parte da cultura do nosso próprio estado, como o arroz de cuxá, o que evidenciou uma aproximação ainda maior do conceito abordado a realidade dos alunos, desenvolvendo neles aprendizagens significativas, conceito defendido Ausubel (1963), que discorre sobre como a aprendizagem se constrói de maneira eficaz a medida que o novo conteúdo se relaciona com o conhecimento prévios do aluno, possibilitando a criação de novas conexões e, conseqüentemente, novos aprendizados.

O cartaz produzido pela turma foi comparado com um que eu havia elaborado previamente contendo elementos culturais do país de origem de Frida, com o objetivo de mostrar aos alunos que cada lugar carrega elementos culturais próprios, moldados por sua história e pelo seu povo. Através dos cartazes, discutimos as diferenças e relações culturais entre os dois países. Enquanto no Brasil o samba faz parte de nossa cultura, no México os mariachis são mais comuns, mas ambos utilizam instrumentos similares, como o violão e os tambores. Da mesma forma, enquanto celebramos o Carnaval, no México é o Dia dos Mortos que é celebrado com a mesma alegria e intensidade. Enquanto temos a feijoada como comida típica, eles têm o guacamole, feito com uma fruta bastante comum em nosso país, o abacate. Esses aspectos ajudaram a apresentar a receita como elemento norteador da nossa aula. Nesse primeiro momento, também foi levado à turma uma caixinha de som com músicas

típicas do México que embalaram o início das atividades e animaram os alunos para a próxima etapa.

FIGURA 2: Contextualizando o tema



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Na continuidade, perguntei aos alunos o que sabiam sobre o guacamole. Muitos já conheciam a receita de filmes ou desenhos, mas nunca tinham experimentado de fato. Para apresentar o gênero textual que seria trabalhado, escrevi a receita do guacamole no quadro, destacando suas características e elementos, como ingredientes, quantidades, modo e tempo de preparo. Inicialmente, os alunos estranharam alguns ingredientes. “Abacate com sal e tomate?”, disse um deles, surpreso. No entanto, ao retomar o conceito de cultura que havíamos trabalhado anteriormente, explicando que ela consiste nos elementos próprios de um determinado lugar ou região, com cada local apresentando suas particularidades, os alunos começaram a se acostumar com a ideia de ver algo familiar de uma maneira diferente, como curioso, mas válido.

Mãos na massa! No segundo momento da aula, após a apresentação da receita, a turma foi dividida em quatro grupos, e cada um deveria preparar seu próprio guacamole. Para isso, precisavam ler e interpretar a receita apresentada no quadro, observando as quantidades indicadas. Durante a atividade, os ingredientes foram dispostos inteiros, sendo tarefa da turma dividi-los igualmente da forma como indicava a receita. Neste momento, os diferentes grupos precisaram se unir e colaborar entre si para darem início a realização da receita, transformando a sala em um ambiente cooperativo que:

Se fundamenta nas relações interpessoais, assim sendo ela ajuda as

crianças a multiplicarem as relações umas com as outras em todas as idades, e com os adultos, tendo com estes não mais uma relação de dependência e de submissão, mas de troca e amizade. E a independência da criança vai se processando gradativamente, com consciência e responsabilidade (Souza, 1996, p.1).

Assim, com uma situação real para resolver, os alunos conjuntamente aprenderam a dividir $\frac{2}{4}$ de dois tomates, $\frac{2}{8}$ de uma cebola, $\frac{2}{8}$ de um abacate e $\frac{1}{2}$ de dois limões para cada grupo. Além da cooperação, a aprendizagem foi facilitada pela resolução de um problema real por meio da experimentação, defendida por Freinet (1977) como algo que vai além da superficialidade, envolvendo tentativas reais, sujeitas a erros e acertos em um movimento contínuo de criação, pois:

É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que a criança aprende a falar; e a desenhar que a criança aprende a desenhar. Não cremos que seja um exagero pensar que um processo tão geral e tão universal deve ser igualmente válido para todos os ensinamentos, incluindo os escolares e foi com esta convicção e esta certeza que realizamos os nossos métodos que os cientistas tentam contestar (Freinet, 1977, p. 14).

Paulo freire corrobora com essa visão ao destacar a importância da contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos como forma de propiciar subsídios para que possam, a partir das aprendizagens, interferir em sua própria realidade, registrando que:

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), [...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a (Freire, 1996, p. 28).

Deste modo, discorrer sobre como precisaríamos de dois tomates inteiros para dividi-los em $\frac{2}{4}$ para cada grupo não foi nada difícil quando tínhamos o tomate e a faca (devidamente adequada para a idade) em mãos e poderíamos usá-los para construirmos a aprendizagem.

Finalizamos a aula dividindo o resultado de nossa receita com alguns funcionários da escola e resolvendo uma atividade sobre os conceitos trabalhados em sala.

Figura 3: Produção da receita do guacamole



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Certo dia, uma de minhas professoras disse que escolher ser educador na rede pública de ensino não é apenas fazer parte de uma profissão, mas sim de uma missão de vida, é aderir a uma causa. No livro de Rubem Alves organizado por sua filha, Raquel Alves, tem um trecho específico sobre isso que diz:

Educadores, onde estarão? Em que covas se terão escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (Alves, 2023, p. 14).

Nesse sentido, enquanto me desdobrava para dar conta da atividade, enfrentando todos os desafios impostos pela falta de recursos e pelo ambiente físico limitado, percebi, na prática, o amor que se desenvolvia em mim por minha profissão, e como esse apreço fazia com que eu me realizasse ao proporcionar aos meus alunos aquilo que eu mesma gostaria de ter vivido naquela fase, através de uma prática baseada em um ensino contextualizado e significativo, que visava romper com a mera transmissão de conteúdos e se relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos a partir da conexão com experiências reais, refletindo a ideia de que "A inteligência não pode ser desenvolvida sem a ação, e não há ação sem inteligência" (Piaget, 1952).

Enfim, percebi que o amor, por si só, não sustenta a jornada na profissão. É preciso estudo, dedicação e compromisso. Ainda assim, é o amor que dá sentido ao que fazemos, que nos impulsiona a ir além por aqueles e por aquilo que nos é caro. Com ele, nada permanece igual — tudo se transforma, se renova, se expande. E, em uma realidade tão difícil, foi ele que me sustentou a prosseguir. Ainda assim, como

parte fundamental de uma causa, além do amor, é necessária a coragem. Coragem para lutar por condições melhores de educação e de vida, tanto para nós quanto para aqueles a quem nos dedicamos.

Além disso, não apenas planejar, mas também executar as atividades planificadas no contexto escolar me fez perceber a importância da relação indissociável entre teoria e prática. Agora, todos aqueles momentos dedicados ao estudo das teorias de aprendizagem de Piaget, Freinet, Freire, Ausubel, entre outros, passaram a fazer sentido ao embasar as atividades a serem realizadas, conferindo intencionalidade ao que me propus a fazer.

3.3 **Há arte entre nós:** Airton Marinho e a influência de suas obras na construção identitária dos alunos

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas.
-Manoel de Barros

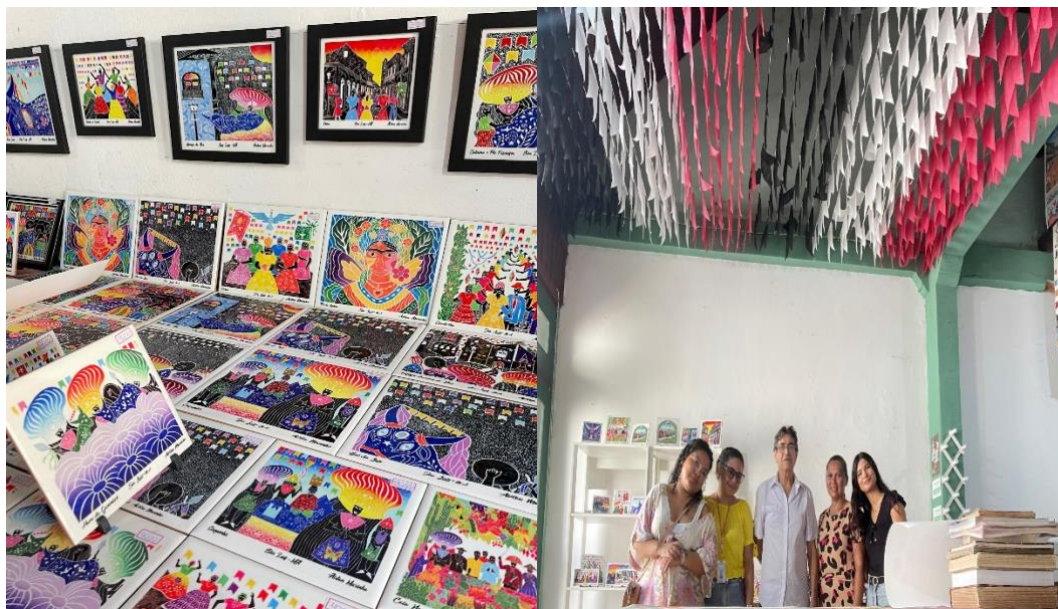
Durante o processo de elaboração do nosso projeto didático, uma de nossas principais preocupações foi estabelecer uma conexão entre os conteúdos abordados e a realidade dos alunos, de forma que eles se sentissem representados e, assim, se interessassem mais em participar ativamente das atividades propostas.

Outro ponto que norteou nossa escolha foi o aumento das discussões sobre questões raciais na escola, motivadas por situações de ofensas frequentes relacionadas à cor da pele ou a características físicas, como cabelo e outros traços. Assim, com o objetivo de abordar questões raciais e culturais dos alunos para que comesçassem a se perceber representadas positivamente através de obras que retratassem nossas origens, de modo a trabalhar em sala a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira para além de datas específicas, escolhemos o artista Airton Marinho que imprime em seu trabalho a cultura e identidade maranhense. Além de ser um artista local, Airton Marinho segue desenvolvendo seu trabalho de forma acessível à população, o que despertou ainda mais o nosso interesse em estudar sua arte e história de modo específico.

Para avançar na organização dessa proposta, realizamos uma visita ao seu ateliê, localizado no beco Catarina Mina, no Centro Histórico de São Luís, onde fomos acolhidas com muita arte, história, cultura e aprendizado. Durante nossa conversa,

Airton compartilhou conosco um pouco sobre sua trajetória, suas técnicas e a importância do trabalho que estávamos desenvolvendo na escola ao abordar sua arte.

Figura 4- Visita ao ateliê de Airton Marinho



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Airton Marinho nasceu e cresceu no Maranhão, mais especificamente no município de Vitória do Mearim e reproduz em suas obras a xilogravura, técnica milenar onde grava-se na madeira o desenho que é coberto por tinta e, por fim, impresso na superfície desejada, como o papel ou tecido. Airton teve contato com esta técnica ainda na adolescência, quando aos 14 anos começou a trabalhar em uma gráfica como tipógrafo, o que foi aperfeiçoado posteriormente no curso de desenho industrial, através da disciplina de xilogravura.

Em suas obras, o artista imprime um pouco de suas vivências como operário e amante da cultura popular maranhense, retratando situações do cotidiano, como brincadeiras, o trabalho rural, as manifestações religiosas, lendas e os festejos típicos do nosso estado.

Sobre o trabalho que estávamos realizando abordando as suas obras na escola, o artista demonstrou grande alegria por estar cumprindo seu objetivo quanto a preservação da cultura e arte local. Como ele mesmo enfatizou, essa missão deve começar ainda nas escolas, para que os alunos aprendam desde cedo a valorizar suas raízes e a riqueza de sua cultura.

Imergir no trabalho que estávamos construindo a ponto de interagir de forma

tão direta com nosso "objeto de estudo" foi uma experiência completamente nova para mim. Muitas vezes, nós, que atuamos em sala de aula, nos preocupamos tanto com as experiências que proporcionamos aos nossos alunos que esquecemos que também fazemos parte delas. Durante esse processo eu também aprendi sobre a arte, descobrindo que ela não se limita às obras intocadas dos museus ou aos artistas que já não estão entre nós há muitos anos. A arte estava viva e presente na história que eu vivenciava naquele momento.

Figura 5: Conversa com Airton Marinho



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Em nossos estudos, percebemos que trabalhar com a arte local nas atividades de sala de aula seria um resgate e manutenção de nossa própria cultura e origens. Através dos avanços da modernização dos meios de comunicação e outras tecnologias, “a globalização promove o encolhimento do mundo, tornando as difusões culturais inevitáveis” (Silva, 2010, p. 21), o que nos faz perceber, cada vez mais, o apagamento das tradições e culturas locais, um apagamento de nossas raízes, de nossa identidade.

A cultura transformou-se em produto massificado e distribuído através dos meios de comunicação, e tudo o que não se encaixa em um padrão restrito de comercialização não é valorizado, em um processo que “conduz a homogeneização das características culturais através da imposição de comportamentos pelos grupos dominantes, o que dissemina e oficializa a intolerância e o desrespeito a identidade e

cultura do outro” (Haonat e Costa 2020, p. 53). Deste modo, é de fundamental importância enfatizarmos em nossas atividades pedagógicas a valorização do que nos torna únicos, fazendo com que os alunos se reconheçam como parte produtora e transformadora de sua própria cultura.

Após o momento inicial dos estudos sobre a trajetória de Airton Marinho, nos dedicamos à construção das atividades, levando em consideração não apenas o contexto retratado em suas obras, mas também sua própria técnica, que será detalhada na seção seguinte.

3.3.1 As formas de Airton: integrando arte e matemática através das suas obras

Ao estudar a vida e a obra de Airton Marinho para desenvolver nosso projeto, percebemos que sua técnica abria novas possibilidades de integrar outras disciplinas ao ensino de arte. Nas xilogravuras, o artista além de retratar com riqueza a cultura local, algo que nos chamou muito a atenção foi o uso de formas geométricas na construção das imagens. Em vez de reproduzir formas convencionais ou naturalistas, como uma cópia da realidade, Marinho imprime um estilo único às suas obras, incorporando nelas linhas retas que formam figuras geométricas, o que possibilitou explorarmos a geometria no contexto de suas obras.

Deste modo, em diálogo com a professora titular da turma, decidimos dividir os conteúdos de matemática a serem trabalhados durante o projeto, dentre eles, eu ficaria responsável por trabalhar as figuras geométricas planas, enquanto ela abordaria os sólidos geométricos, sendo então, definido o tema de nossa aula: “As formas de Airton”. A semana na qual iniciamos as aulas sobre esse tema, era a semana do dia da criança, por isso eu e a professora titular decidimos propor atividades mais divertidas, incluindo jogos e brincadeiras em comemoração à data que se aproximava.

Para iniciar a aula, comecei apresentando o artista por meio de um texto biográfico sobre sua vida, que lemos em conjunto, incentivando e exercitando o hábito da leitura nos alunos. Foi interessante observar a reação deles ao descobrirem que o artista era maranhense e ainda vivia entre nós, já que muitos, assim como eu na idade deles, tinham a ideia de que artistas eram figuras extremamente inacessíveis, não apenas por já terem falecido, mas também pela falta de acesso às suas obras.

Em seguida, fiz uma exposição das obras de Airton Marinho para introduzir o

tema da aula, explicando um pouco sobre o contexto cultural presente em suas produções, como os festejos afro-brasileiros, já que esse aspecto seria trabalhado em atividades futuras, despertando a curiosidade dos alunos. Durante a apresentação, pedi para interpretarem o que algumas obras representavam, utilizando a coleção “*Lendas e Mistérios*” (1986), na qual Airton retrata lendas maranhenses, como a da Serpente Encantada, de São Sebastião e a do Bumba Meu Boi. As lendas mais conhecidas pelos alunos foram a da Serpente Encantada e a do Bumba Meu Boi, identificadas logo de início, sendo a partir disso, iniciada uma discussão sobre a interpretação deles acerca das lendas representadas pelo artista.

Figura 6: Socialização das obras de Airton Marinho



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Após o momento inicial de contextualização das obras, exploramos a técnica do autor. Expliquei brevemente o contexto de sua técnica, destacando o uso de linhas retas que formavam figuras geométricas nas composições. Na introdução ao tema da aula, utilizei a obra “*Boi de Rosa*”, que retrata o festejo do bumba meu boi e alguns personagens da lenda. Antes de abordar o conceito de formas geométricas, perguntei se os alunos conseguiam identificar alguma delas na obra, buscando compreender o que já sabiam sobre o tema. Foi então que João (8 anos), apontou para o chapéu de um dos personagens e identificou que ele formava um triângulo. Em seguida, Emylle (8 anos), observou a saia de um dos personagens e destacou a presença de “bolinhas” nela. A partir dessas observações, continuamos a identificar, mesmo que

indiretamente, os demais elementos presentes na obra, favorecendo a interação e o olhar atento dos alunos.

Figura 7: Obra "Boi de Rosa" de Airton Marinho



Fonte: MARINHO, Airton. *Blog de Mila Petry*. 9 out. 2020. Disponível em: <https://www.milapetry.com.br/blog/airton-marinho>. Acesso em: 3 se de 2023.

Durante minhas regências, percebi a necessidade de incorporar o livro didático nas aulas, não apenas devido à ansiedade dos alunos em responder as atividades, já que, ao final do ano, as folhas “deveriam” estar preenchidas, mas também porque muitos deles comentavam que os pais “vistoriavam” os livros para confirmar se estavam realmente estudando na escola, o que nos fez entender que muitas das famílias resumem todo o processo de ensino e aprendizagem ao material didático. Diante disso, decidi utilizar o livro durante as regências de modo a apoiar minha prática, tendo o cuidado para não desconfigurar nossas atividades do projeto em função do preenchimento centralizado das atividades do livro. Isso me fez recordar a fala de uma das minhas professoras que, enquanto discutíamos sobre as pressões externas em relação às atividades que realizávamos, disse que deveríamos nos preparar para gerenciá-las, de forma que, da porta para dentro da sala, fôssemos capazes de dar intencionalidade às nossas ações. Quanto à pressão pelo uso do livro, assim o fiz.

Posto isso, começamos a explorar os conceitos de figuras geométricas planas presentes no livro, destacando suas características, como seus vértices e arestas e respondendo também uma de suas atividades sobre o tema. Após isso, ficou ainda mais fácil identificar as figuras geométricas nas obras de Airton, o que seria trabalhado no segundo momento da aula.

O segundo momento da aula ocorreu após o recreio, confesso que é também um momento no qual tinha maiores dificuldades para gerir o comportamento dos alunos, pois devido a falta de tempo e espaço para brincarem, traziam toda a agitação para a sala de aula. Tendo em atenção esse aspecto, aproveitei a empolgação para propor a realização de atividades mais dinâmicas sobre o tema abordado no primeiro momento, dada as múltiplas possibilidades de trabalho na educação por um viés lúdico, a partir dos jogos e brincadeiras, que têm sua importância defendida por Vygotsky (1979, p.45), ao dispor que: "a criança aprende muito ao brincar. Assim, o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia, é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico".

Assim, o primeiro jogo proposto foi o "Boliche das Formas". Nele, garrafas PET foram dispostas no chão da sala com figuras geométricas coladas nelas. Com a ajuda de uma bola, os alunos derrubavam as garrafas e, para ganhar pontos, precisavam identificar a figura geométrica presente em cada uma, apontando para sua presença nas obras de Airton. A atividade, além de divertida, proporcionou uma oportunidade para que os alunos reconhecessem as figuras em diferentes contextos, para além do ambiente escolar, dando um sentido real ao conteúdo abordado.

Figura 8: Boliche das formas



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

Para finalizar a aula, propus algumas questões sobre o conteúdo abordado durante o dia em uma dinâmica um pouco diferente para tornar a resolução mais interessante aos alunos. A dinâmica foi chamada de “Caixa Surpresa”, e nela estavam contidas perguntas conceituais sobre as figuras geométricas planas, que deveriam ser respondidas coletivamente. Além das questões, como: “Qual o nome da figura geométrica com quatro lados? ” Ou “Quantas arestas tem um triângulo? ”, a caixa também continha imagens de objetos reais do cotidiano, como um cone, uma televisão e um relógio, que os alunos deveriam associar a uma das figuras geométricas apresentadas em aula.

Figura 9: Caixa surpresa das figuras geométricas planas



Fonte: arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023.

A matemática sempre foi um assunto traumático na escola, muitas vezes pela forma descontextualizada com que é abordada. Quando pensamos no seu ensino, logo imaginamos os alunos enfileirados, decorando a tabuada e fórmulas, pois foi dessa forma que muitos de nós a vivenciamos. No início da aula, ao informar que trabalharíamos com o livro de matemática, muitos alunos se mostraram surpresos e desanimados, pois sabiam que seria o dia do projeto de arte. Articular a arte com a matemática, dois assuntos aparentemente tão distintos, parecia improvável, tanto para eles quanto, inicialmente, para mim.

O uso de jogos e brincadeiras nesse contexto se mostrou uma oportunidade importante para motivar os alunos a perceberem a matemática de outras maneiras, conectando-a à sua realidade e propondo formas divertidas de trabalhá-la. Sobre isso, John Dewey (1979b, p. 2014) destaca a importância de direcionar o ensino aos interesses dos alunos, afirmando que "quando se tem oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais do aluno, a ida à escola é para eles uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil".

Assim, propor um ensino pautado na ludicidade nos anos iniciais é resgatar a centralidade do aluno no processo de ensino. Incorporando suas atividades próprias e espontâneas às práticas escolares (Wallon, 2007), contribui-se para o desenvolvimento de vários outros aspectos, como coloca Santos (2002):

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2002, p.12).

À medida que as regências das aulas aconteciam e eu me dispunha a propor novas práticas de aprendizagem, comecei a conhecer novas faces de mim mesma, antes encobertas pela descrença nas minhas capacidades. Propor novas práticas pedagógicas a partir do projeto didático só foi possível porque estava aberta a novas aprendizagens, compreendendo que minhas ações estavam suscetíveis a erros e acertos, e que ambos os casos gerariam novas oportunidades de aprendizado. Garcia (1992, p.63) contribui com essa percepção ao afirmar que "[...] a primeira atitude para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta; para tanto, o docente deverá saber ouvir, saber falar, aceitar o erro, examiná-lo e refletir sobre a melhor maneira de concretizar esses ideais"

Nesse sentido, contar com o apoio e acompanhamento crítico tanto da professora titular da turma quanto da minha orientadora, ao propor momentos de

avaliação de nossas práticas, foi fundamental para desconstruir padrões anteriores à minha inserção na sala de aula. Aprendi, por meio dessas reflexões, que o certo e o errado nos modos de ensino nem sempre são lineares. Um exemplo disso foi a utilização do livro, da qual eu era totalmente avessa. No entanto, com as orientações e sugestões, percebi novas formas de contribuir com as atividades a serem realizadas, sem que minha prática fosse limitada a ele. Assim, colocar-me também na posição de aprendiz em sala de aula fortaleceu meu processo de autoconfiança, me preparando e encorajando para as demais atividades e experiências dentro de minha formação docente.

No dia 01 de dezembro de 2023 realizamos a culminância do projeto, onde contamos com a presença dos pais e responsáveis em uma exposição de todas as atividades realizadas pelos alunos durante sua realização, e tivemos a honra de receber a visita de Airton Marinho à escola, trazendo consigo seus instrumentos e compartilhando com os alunos o processo criativo por trás da xilogravura — técnica que havíamos explorado nos dias anteriores. Foi um momento mágico ver os olhos deles brilhando ao presenciar um artista ao vivo, ali, no mesmo espaço, e ainda mais especial foi o momento em que puderam mostrar suas próprias criações, inspiradas nas obras dele.

O artista, em sua visita, compartilhou não só sua arte, mas também a importância de resgatar e valorizar a cultura de nosso estado nas escolas, para que as novas gerações cresçam com a consciência e o amor por nossas raízes — amor que ele carrega e imprime em suas obras. No meu diário de bordo, registrei o turbilhão de emoções que me tomaram naquele momento: “Hoje é um daqueles dias em que deveríamos ter cinco braços, mas, nos viramos com os dois que temos, mesmo que estejam sobrecarregados... [...] Aos poucos, o nervosismo cede espaço à satisfação ao ver como tudo estava se transformando [...] Que alegria proporcionar isso a eles, que merecem muito mais. Que felicidade proporcionar isso a mim, saber que sou capaz.” Hoje, ao revisitar os escritos, me vejo refletindo sobre o quão valioso é o esforço que fazemos por nossos sonhos. Se eu não tivesse atravessado a tormenta das dúvidas, jamais teria encontrado a certeza de minha própria força. Jamais teria compreendido a importância da escolha de me entregar inteiramente ao projeto, e jamais teria colhido os frutos das memórias, afetos e aprendizados que ele me trouxe.

Figura 10: Culminância do projeto Eu sou Arte



Fonte: Arquivo pessoal, São Luís- MA, 2023

4 CONCLUSÃO

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...
-Guimarães Rosa

No primeiro semestre de 2023, logo no início de minha participação no Programa Residência Pedagógica, ouvimos de uma professora uma frase que nos marcou e continua marcando até hoje. Na ocasião, enquanto falava sobre a correria do mundo moderno e a falta de tempo, ela disse: “É preciso ter tempo para pensar.” Para muitos, essas palavras poderiam ter passado despercebidas, mas, naquele momento conturbado da nossa vida, no qual estávamos a realizar várias tarefas ao mesmo tempo, sem estar verdadeiramente presentes em nenhuma delas, elas iluminaram nossos caminhos e escolhas. Sem tempo nem mesmo para pensar, como mencionado, decidimos nos dedicar e entregar às experiências do PRP e hoje, ao olhar para trás e saber que participamos de sua última edição, percebemos que essa foi, sem dúvidas, a melhor decisão que poderíamos ter tomado.

O programa Residência Pedagógica em nossa trajetória formativa, constituiu-se como um divisor de águas. O que anteriormente parecia incerto, algo realizado apenas com o objetivo de obter um diploma universitário, transformou-se em um propósito de vida ao oferecer a oportunidade de contribuir e retribuir de alguma forma com a realidade a qual também fizemos parte como alunas da Educação Básica pública do país, cientes de suas limitações e dificuldades. O que foi viabilizado através do embasamento na Pedagogia de Projetos, que propiciou a liberdade de refletir criticamente sobre nossas ações, conferindo autonomia na gestão do nosso processo formativo. Além disso, o trabalho através da Pedagogia de Projetos ao propor a superação dos moldes tradicionais de ensino permitiu estabelecer uma relação mais dinâmica em sala de aula, com o intuito de aproximar as interações entre professores e alunos e romper com o modelo hierárquico, no qual os professores são os únicos detentores do saber e os alunos, meros receptores. Assim, em sala de aula, percebi-me também como aprendiz, aberta a novas formas de aprendizagens durante a execução das atividades, compreendendo o processo formativo como contínuo e

adaptável aos contextos que se apresentam.

As atividades aqui apresentadas são registros fundamentados que evidenciam a Pedagogia de Projetos como uma importante fonte de aprendizagem para os alunos, proporcionando o desenvolvimento de atividades contextualizadas com sua realidade, o que facilitou não apenas a identificação com os conteúdos estudados, mas também fomentou a valorização de sua cultura e identidade, incentivando-os a preservar e perpetuar de maneira positiva nossas especificidades culturais. Além disso, a Pedagogia de Projetos favoreceu a aproximação entre as diferentes disciplinas, permitindo aos alunos a compreensão do ensino como parte de um processo de desenvolvimento integral e não de forma fragmentada, voltada apenas para notas e resultados que não refletem seu crescimento.

Deste modo, reafirma-se a necessidade de pesquisas que abordem a relevância da Pedagogia de Projetos no contexto educacional, como forma de valorizar a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem e a formação contínua do professor por meio da reflexão sobre sua prática cotidiana. O que pôde ser evidenciado pela insuficiência de pesquisas acerca do tema (subseção 3.3), cuja pesquisa nas bases de dados, identificou a ausência de práticas relacionadas a Pedagogia de Projetos no Ensino Fundamental, o que ressalta a relevância do presente estudo ao propor alternativas de ensino que articulem as diferentes disciplinas dessa etapa, contribuindo para o trabalho do professor, caracterizado nos anos iniciais pelo exercício da polivalência na mediação do ensino e da monodocência.

O trabalho realizado durante o PRP orientado pela Pedagogia de Projetos também foi um importante estímulo para o descobrimento das nossas capacidades diante dos desafios enfrentados. Foi nesse contexto que compreendemos a importância da planificação prévia das ações, mas também a necessidade de estar ciente de que a realidade educacional apresenta situações incertas, exigindo que o professor esteja preparado para lidar com imprevistos. Aprendemos a adaptar nossa planificação conforme os obstáculos e necessidades que surgiam, como: a falta de espaço adequado, a escassez de materiais e até a resistência de famílias e alguns agentes escolares a abordagens pedagógicas que se distanciam do ensino tradicional. Desafios que nos fizeram refletir que não podemos propor novas formas de ensino aos professores sem antes considerar as condições de trabalho nas quais estão submetidos e, nesse sentido, o programa Residência Pedagógica se mostrou

uma importante oportunidade para discutirmos o ambiente e as condições de trabalho docente de forma mais próxima, permitindo vivenciar as dificuldades que os professores enfrentam diariamente e discutir ações em vista da melhoria dessa realidade.

O programa Residência Pedagógica, por meio do subprojeto EduPen e do trabalho centrado na arte, destacou a relevância da área, muitas vezes desvalorizada em detrimento de outras disciplinas nos anos iniciais, ressaltando sua importância como atividade inerentemente humana, presente em nossa realidade cotidiana, e também quando integrada às demais áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos, incluindo aspectos emocionais e sociais, que se tornam cada vez mais urgentes diante das demandas contemporâneas. O trabalho com os artistas Frida Kahlo e Airton Marinho, além de apresentar diferentes percepções sobre a arte, também impulsionou o desenvolvimento da auto expressão dos alunos, fomentando o conhecimento de si e do mundo ao seu redor, através da abordagem não apenas das obras, mas também da vida dos artistas, das técnicas e todo o processo que antecede a criação, o qual se reflete e é interpretado nas produções artísticas.

A realização de atividades com a arte e suas possibilidades interdisciplinares como eixo central foi, também, um importante incentivo à desconstrução da visão que tínhamos previamente sobre educação, mostrando-nos a possibilidade de construir nossa própria trajetória como educadora, desvinculada das experiências negativas que tivemos durante a escolarização, nas quais a arte era vista como algo inacessível, desconexo e desnecessário no processo de ensino. Isso se tornou possível através da oportunidade de exercitar a docência em contexto real e supervisionado, que nos deu liberdade para construir nosso caminho como educadoras embasado e alinhado aos conteúdos trabalhados durante o programa, e de refletir criticamente sobre ele, com o suporte e orientação das professoras que nos acompanharam ao longo do processo.

Hoje, no contexto da formação docente, falar sobre programas e iniciativas que incentivam a articulação entre teoria e prática, propondo situações em que se pense criticamente sobre nossas ações, como o Programa Residência Pedagógica, é resistir à tendência de transformar a docência em um trabalho mecânico, de mera reprodução de exigências e expectativas externas ao processo educacional. Nesse sentido, registrar e evidenciar as ações desenvolvidas durante esses momentos é de

fundamental importância para que suas contribuições não sejam apagadas ou esquecidas, além de fomentar cada vez mais o incentivo à continuidade ou criação de novas iniciativas que promovam a práxis na formação docente.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo. **Trabalho de projecto na escola e no currículo**. Reorganização curricular. Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares. Lisboa: mec — Departamento de Educação Básica de Lisboa, 2002.

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AGLIARDI, Ilda Renata da Silva; BONA, Aline Silva De. **A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias**. Artigo, 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível** [recurso eletrônico]. Organizado por Raquel Alves. Jandira, SP: Principis, 2023, p.128.

AUSUBEL, David P. **A psicologia da aprendizagem significativa**. Nova York: Grune & Stratton, 1963.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP**. Disponível em: https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862. Acesso em: 10 agos, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)** – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 2/2015. Brasília, 2015

CORSARO, William A. **A sociologia da infância**. 2. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CORSARO, W. A., MILLER, P. (eds.) **Interpretive approaches to children's socialization**. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

CRUZ, Fábio da Silva. **Polivalência no ensino fundamental: análise de perspectivas e desafios**. Revista de Educação, v. 15, n. 4, p. 2901-2920, 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: educador e filósofo da democracia. História da pedagogia** – John Dewey, São Paulo, n. 6, p. 6-17, dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

DEMIER, F. F. **A formação inicial do professor e sua relação com o contexto educacional**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 4, n. 11, p. 1-16, 2019. ISSN: 2448-0959.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, Naura S. C. **Estado da Arte: uma estratégia de análise para a pesquisa educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 59, p. 257-273, 2002.

FREINET, Célestin. **Para a escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire entrevistado na cidade do México**, 1996. Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. Guadalajara, 2000. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo. Acesso em: 20 out. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. P. 51-76.

GARCIA, V. C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque ensinar? Como se ensina e como se aprende?** In: Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2009.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores: provocações**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150–1164, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 13 Agosto, 2024.

HAONAT, A. I.; COSTA, E. A. N. **O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 7, n. 3, p. 50-58, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1033>. Acesso em: 29 out. de 2024.

HADDAD, Sergio. **Pesquisa em educação e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 68, p. 7-23, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. **Pedagogia de Projetos: uma proposta de ensino interdisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Pedagogia de Projetos: uma proposta de trabalho por temas**. São Paulo: Editora LTR, 1998.

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

KILPATRICK, William Heard. **O método de projetos**. São Paulo: Cortez, 1998.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARINHO, Airton. Blog de Mila Petry. 9 out. 2020. Disponível em: <https://www.milapetry.com.br/blog/airton-marinho>. Acesso em: 3 set. de 2024.

MARQUES, M.O. **A escola no computador: Linguagens rearticuladas, Educação outra**. Ijuí: Unijui, 1999.

MARTINS, Walkiria de Jesus França. **Subprojeto RP PEDAGOGIA: Chamada Pública para Apresentação de Projetos – Edital 24/2022**. [S.l.]: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa América, 2002a.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Edição Piaget, 2002b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

OLIVEIRA, F. L. de. **Estágio Reflexivo na Formação de Professores da Educação**. Olhar de Professor, vol. 22, Enero-Diciembre, 2019. ISSN: 1518-5648 1984-0187. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0018>.

PIAGET, Jean. **A origem da inteligência na criança**. Nova York: International Universities Press, 1952.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino: interfaces com a escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTEIRO, Sandra; CARVALHO, Adélia. **A transição dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e perspectivas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Géssica; SALES, Raquel. **O uso do cineclubismo para a abordagem da história local**. Artigo, 2021.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, C. R. V. **A influência da globalização nas manifestações culturais e o diálogo intercultural como uma genuína alternativa de respeito à diversidade e ao multiculturalismo**. Anuário Brasileiro de Direito Internacional, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, p. 19-35, 2010. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27209.pdf>. Acesso em: 29 out. de 2024.

SOUZA, Djanira Brasilino de. **A pedagogia Freinet nas séries iniciais do 1º grau: algumas sugestões de organização do trabalho pedagógico**. Caderno nº 3, Natal: EDUFRN, 1996.

TAFARELLO, Marcela. **Impactos da pandemia na educação: um olhar sobre o Brasil**. São Paulo: Educatrix, 2021.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979. Wallon, H. (2007). **A evolução psicológica da criança** (Berliner, C., Trad). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1941).

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

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

APENDICÊS
APÊNDICE A- Projeto “Eu sou arte”



TÍTULO DO PROJETO: **Eu sou Arte**: A busca pelo autoconhecimento.

DADOS DA ESCOLA: U.E.B Raimundo Chaves, endereço: Rua da União , 4 Vila Bacanga. Cep: 65080-410 São Luís - MA. Contato:(98) 3228-2400

EQUIPE ENVOLVIDA:

Docente orientadora: Walkiria de Jesus França Martins

Professora preceptora: Noyra Melônio

Residentes: Camilly Albuquerque Machado; Keiliane Costa Serrão; Kezia Cristina de Araújo; Marta Paes de Oliveira; Roberta Vidigal da Costa

TEMA DO PROJETO: A arte como instrumento de autoconhecimento e de fortalecimento da identidade racial e cultural.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: Início: 14/08/2023 e término: 30/11/2023

JUSTIFICATIVA DO PROJETO:

Reconhecendo que o ser humano, dotado de criatividade e capacidade de expressão, é uma manifestação viva da arte, capaz de criar, transformar e transmitir beleza, significado e emoção através de suas palavras, gestos e obras. Este projeto justifica-se pela necessidade de promover o acesso à arte, visando romper barreiras e estereótipos raciais, valorizar a história e raízes culturais dos estudantes, e incentivá-los a desenvolver sua criatividade, sensibilidade e senso crítico. Acredita-se que ao proporcionar vivências práticas de forma interdisciplinar e destacar artistas como Frida Kahlo e Airton Marinho, os estudantes poderão ampliar sua compreensão sobre as múltiplas expressões artísticas, valorizar a diversidade cultural e desenvolver um senso crítico e apreciativo em relação à arte..

OBJETIVO GERAL

Compreender a arte ao redor de si e do mundo, a fim de constituir-se como sujeito histórico e cultural; e integrar conhecimentos sistematizados sobre as diversas manifestações artísticas, por meio de abordagens interdisciplinares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver ações para a valorização do autoconhecimento;
- Discutir a importância da arte dentro e fora da sala de aula;
- Compreender como a arte é desenvolvida em distintos contextos;
- Explorar a arte por meio da abordagem interdisciplinar;
- Estimular a expressão oral e escrita das crianças em diferentes situações de aprendizagem através da produção de autobiografias, histórias em quadrinhos, autorretratos e rodas de conversa sobre o projeto;
- Utilizar recursos tecnológicos e diversos materiais para a produção artística;
- Proporcionar a apreciação e releitura de obras de Frida Kahlo e Airton Marinho para enriquecer o repertório cultural;
- Conhecer e valorizar o património cultural por meio da arte;
- Socializar as produções artísticas e refletir sobre elas;
- Desenvolver a capacidade de autoavaliação como ferramenta para o autodesenvolvimento.
- Produção do livro da vida

PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Para o desenvolvimento do projeto “Eu sou Arte”, foi idealizado uma sequência de atividades interdisciplinares com a intenção de possibilitar o encontro das crianças com a arte, popular e erudita, de forma a promover o sentimento de pertencimento através das manifestações artísticas. Dessa forma, busca-se uma reconstrução do conhecimento através do projeto indicado, não apenas pautado nos

modelos tradicionais de ensino, e sim pensando amplamente sobre a participação ativa das crianças.

Assim, foi pensado em alinhá-lo com as competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental, assim busca adequar o projeto às seguintes competências: 2 - “Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.”, e 5 - “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas”.

Em um primeiro momento será apresentado às crianças o projeto, em linhas gerais os objetivos e motivos de estar sendo realizado. Para a introdução dos autores, uma pequena biografia apresentada através de materiais tecnológicos ou não, como cartazes, fica a critério do professor. Após a apresentação, o projeto ocorre de forma a suscitar nas crianças criatividade e autonomia, uma vez que, alinhado a sua faixa etária, é esperado que ele promova esse movimento de reconstrução do conhecimento.

Logo, com o auxílio de materiais diversos, é feita a apresentação dos autores, cada um em seu momento específico, juntamente com atividades lúdicas e produções artísticas que serão sugeridas ao longo da realização do projeto, como pinturas, colagens, xilogravuras e produção de cordéis.

QUADRO COM A INDICAÇÃO DAS ATIVIDADES POR ÁREA DO CONHECIMENTO

SUBTEMA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	ATIVIDADES	PRODUTOS
O conhecimento de si	Linguagens (Componentes curriculares:	Acolhida; Contextualização da vida e obra da Frida	Autorretratos; Produção de cartaz.

	Língua Portuguesa e Arte) Matemática • História • Geografia • Biologia	Kahlo; Produção de autorretratos; Descrição dos autorretratos de forma escrita; Quantidade de detalhes nas obras que são favoritas das crianças, quantidade de figuras distintas que aparecem nas obras; Conhecimentos sobre gráficos; receita tradicional do país de origem da artista, México; Abordagem das diferentes manifestações culturais do Brasil e México.	Construção de um gráfico da turma com a obra favorita de cada um.;
Reconhecendo-se na arte	Linguagens (Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Arte) Matemática	Acolhida; Momento de transição dos autores; Contextualização da vida e obra do Airton Marinho; Conhecimentos de geometria:	Releitura escrita das obras; Cartaz com as figuras geométricas encontradas na obra de Airton Marinho;

		Abordagem das figuras geométricas presentes nas obras, Produção textual: Construção de uma história a partir das xilogravuras produzidas.	
Há arte perto de cada um de nós	Ciências Humanas (Componentes Curriculares: História e Geografia) Linguagens (Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Arte)	Acolhida; Contextualização histórica e geográfica das obras de Airton Marinho em comunhão com a realidade das crianças; Releitura das obras, lendas maranhenses; músicas típicas do estado; poetas e poetisas da região; variação linguística.	Livro da turma com todas as produções realizadas;

RECURSOS:

- Espelho
- Papel 40kg;

- Materiais recicláveis (tampinhas, bandejas de isopor);
- Cartaz;
- Papel A4;
- Tesouras;
- Tintas
- Flores
- Cola
- Barbante
- Carvão
- Papelão
- Caixa de pizza
- Bandejas de isopor
- Lápis de cor, de cera ou caneta hidrográficas (hidrocor);
- Barbante;
- Visita do artista Airton Marinho.
- frutas
- grãos

INDICADORES DE AVALIAÇÃO

No decorrer do projeto “Eu sou Arte”, a avaliação de forma contínua, inicialmente uma avaliação diagnóstica para entendermos o que eles entendem por arte, qual a experiência que eles têm com a arte e nossa cultura, se algum deles já foram a museus, teatros, cinema e ao centro histórico de São Luís -MA.

As observações e registros se darão durante o processo, visando contemplar a evolução individual da criança no decorrer do tempo de aplicação do projeto, analisando se demonstram interesse nas atividades sugeridas, se interagem e participam dessas atividades, como socializam e se respeitam a produção artística do outro, se tiveram dificuldades e quais foram, quais foram as reflexões que tiraram sobre as suas produções.

APÊNDICE B- Planificação didática: Receita de guacamole e cultura mexicana



EDUPEN – Educar (para) o Pensar
Subprojeto Pedagogia RP, São Luís
Edição

Aula dia 25.09.2023: RECEITA DE GUACAMOLE E CULTURA MEXICANA

Objetivos:

- Trabalhar o **gênero textual "receita"**, identificando seus elementos estruturais;
- Relacionar o ensino de **gêneros textuais** ao contexto cultural da **vida e obra de Frida Kahlo**;
- Explorar a **cultura mexicana** por meio da culinária, comparando-a à cultura brasileira;
- Desenvolver habilidades de **oralidade, leitura, escrita, interpretação textual e matemática**;
- Exercitar a **aprendizagem por experimentação**, incentivando a cooperação e o trabalho em equipe.

Primeiro momento (7h30min às 9h30min)

- acolhida dos alunos com a leitura coletiva de um livro da biblioteca
- O conteúdo da aula será apresentado com a pergunta: **"Para vocês, o que é cultura?"**. Os alunos serão incentivados a compartilhar suas ideias e percepções sobre o tema. A partir das respostas, será possível identificar o conhecimento prévio da turma e estabelecer conexões com o conteúdo a ser trabalhado.
- Com base na discussão inicial, os alunos irão criar um **cartaz coletivo** com **elementos culturais brasileiros**, representando aspectos como **música, danças, festas típicas e culinária**. Durante essa etapa, será incentivada a reflexão sobre como a cultura está presente no dia a dia.
- Após a finalização do cartaz sobre a cultura brasileira, será apresentado um **cartaz previamente elaborado** com elementos culturais do México, destacando **músicas, festividades e comidas**



3ª

- Durante o preparo da receita, os alunos deverão calcular e dividir os ingredientes corretamente, aplicando conceitos matemáticos, como:
 - **Divisão proporcional dos ingredientes** (exemplo: cortar 2 tomates inteiros para obter 2/4 para cada grupo).
 - **Frações e medidas** (exemplo: calcular $\frac{1}{8}$ de cebola para cada
- Os alunos responderão a perguntas sobre a receita, refletindo sobre **sequência textual**, uso dos verbos no imperativo e funções dos ingredientes no preparo do prato.

Encaminhamentos: solicitar para casa, a pesquisa de uma receita típica mexicana

Avaliação: a avaliação se dará a partir da participação dos alunos nas atividades propostas.

Atividade: realização da receita típica mexicana, o guacamole; atividade relacionada ao gênero textual receita, interpretação textual.

Adequações: xxx

Aula dia 09.10.2023

Primeiro momento (7h30min às 9h30min)

Provas semestrais

Provas semestrais

Segundo momento: intervalo (9:30 às 10)

Terceiro momento (10 às 11:30)

Diálogo com os alunos sobre o dia das crianças, fazendo perguntas como "o que representa a data para vocês?"
"Vocês sabem porque surgiu a data?"

..

..

APÊNDICE C- Planificação didática: As formas de Airton



3ª

EDUPEN – Educar (para) o Pensar
Subprojeto Pedagogia RP, São Luís
Edição

Aula dia: 30.10.2023 " As formas de Airton"

Objetivos:

- Explorar as formas geométricas planas a partir da análise das obras de **Airton Marinho**.
- Relacionar a arte e a matemática por meio da observação e identificação de **figuras geométricas nas xilogravuras** do artista.
- Estimular a interpretação e a valorização da **cultura local** representada em suas obras.
- Desenvolver habilidades de **oralidade, leitura, observação e raciocínio lógico**.
- Favorecer a **aprendizagem significativa e lúdica**, utilizando jogos e brincadeiras no ensino da matemática.

primeiro momento (7:30 às 9:30)

- Acolhida com a leitura coletiva de um livro da biblioteca da escola.
- O tema da aula será apresentado por meio da leitura coletiva de um **texto biográfico** sobre a vida e obra de Airton Marinho. A leitura será conduzida de forma dialogada, incentivando a participação ativa dos alunos.
- Após a leitura, será realizado um debate sobre a **importância da arte para a cultura maranhense**, destacando como o artista representa elementos da cultura local em suas obras.
- Será realizada uma **apresentação das xilogravuras do artista**, utilizando a coleção **"Lendas e Mistérios" (1986)**. Os alunos serão convidados a interpretar as imagens e identificar quais lendas estão sendo retratadas, estimulando a reflexão sobre a relação entre **arte e tradição oral**.

Segundo momento (9h30min às 10h) intervalo

Terceiro momento (10h às 11h30min)

- A xilogravura **"Boi de Rosa"** será utilizada para introduzir o conceito de **formas geométricas planas**. Antes da explicação teórica, os alunos serão incentivados a **observar a imagem e identificar formas presentes na composição**.



- A partir das observações dos alunos, serão discutidas as principais características das **figuras geométricas planas**, como:
 - Quantidade de lados e vértices.
 - Diferença entre figuras com lados retos e curvas.
 - Exemplos do cotidiano que possuem essas formas.
- Os alunos irão explorar as **atividades sobre figuras geométricas presentes no livro didático**, relacionando-as ao conteúdo trabalhado até o momento.
- Apresentar o **Jogo "Boliche das Formas"**: Organizar a sala com garrafas PET dispostas no chão, cada uma com uma figura geométrica colada. Os alunos devem derrubar as garrafas usando uma bola e, ao fazerem isso, identificar e nomear a figura geométrica em cada uma delas. Relacionar essas figuras com as observadas nas obras de Ailton Marinho.
- **Discussão sobre as figuras geométricas**: Após o jogo, realizar uma roda de conversa em que os alunos possam comentar as formas geométricas que encontraram e discutir como essas figuras aparecem nas obras de arte analisadas.
- Revisão dos conteúdos trabalhados através da **Dinâmica "Caixa Surpresa"**: Colocar dentro de uma caixa algumas perguntas conceituais sobre figuras geométricas e objetos do cotidiano que remetam a essas formas. Exemplos de perguntas: "Qual o nome da figura geométrica com quatro lados?" ou "Quantas arestas tem um triângulo?" Além disso, colocar imagens de objetos reais como cones, televisores, relógios, entre outros, que os alunos devem associar às figuras geométricas.
- **Reflexão final**: Para concluir, realizar uma roda de conversa sobre como o conteúdo de matemática, mais especificamente as figuras geométricas, foi abordado de forma diferente, por meio da arte e da ludicidade, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

Avaliação: a avaliação se dará a partir da participação das crianças nas atividades propostas.