



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Maria Severina Gomes Melo da Rocha

**A CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DE
TIMBAÚBA.**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2014

Maria Severina Gomes Melo da Rocha

**A CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DE
TIMBAÚBA.**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia.

Professora Doutora Rejane Dias da Silva.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a prática do Estudo Supervisionado da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, visando verificar se há inovação pedagógica nesta prática e quais as contribuições da mesma para o processo de aprendizagem dos estudantes desta instituição de ensino. Para essa investigação utilizamos uma abordagem qualitativa, o estudo de caso etnográfico. Como procedimentos metodológicos foram utilizados registros fotográficos, entrevistas, questionários e análises de documentos. Participaram como sujeitos da pesquisa um total de 415 alunos e 12 professores. Para fundamentação teórica deste estudo, utilizamos as concepções propostas por autores de referência nas áreas de inovação pedagógica, práticas pedagógicas, aprendizagem e mudanças de paradigmas, que nos proporcionaram a discussão dos principais conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento deste trabalho. A análise do contexto em que a prática do Estudo Supervisionado é desenvolvida, e das estratégias de aprendizagem utilizadas durante esta prática, foi realizada por meio da identificação da eficácia desta para o processo de aprendizagem dos estudantes da EREMT. Os resultados evidenciaram que a prática pedagógica desenvolvida no Estudo Supervisionado tem como principal característica inovadora a possibilidade do aluno assumir o papel de construtor ativo do seu conhecimento. As oportunidades de escolhas das atividades a serem desenvolvidas pelos aprendizes durante a realização do Estudo Supervisionado, proporciona o desenvolvimento da autonomia que favorece o enriquecimento de seu aprendizado através das ações construcionistas do aprender fazendo, que é característica importante para o ser humano na atual sociedade globalizada.

PALAVRAS-CHAVE.

Estudo Supervisionado; Inovação Pedagógica; Etnografia; Autonomia.

ABSTRACT

This research had as main goal to examine the practice of Supervised Study in Timbaúba Secondary School Reference School, aiming to verify if there is pedagogical innovation in this practice and what contributions of the same in the students learning process of this teaching institution. For this investigation, we used a qualitative approach, the ethnographic case study. As methodological procedures were used photographic records, interviews, questionnaires and analysis of documents. Participated as subjects of the survey a total of four hundred and fifteen students and twelve teachers. For the theoretical foundation of this study, we used the concepts proposed by authors in the areas of pedagogical innovation, teaching practices, learning and paradigm shifts, which gave us the discussion of the main theoretical concepts required for the development of this work. The analysis of the context in which the practice of Supervised Study is developed, and the learning strategies used during this practice was carried out by identifying the effectiveness of the learning process for students of EREMT. The results showed that pedagogical practice developed in Supervised Study has main innovative feature the ability of the student to assume the role of active builder of his knowledge. As choices of activities to be undertaken by apprentices during the performance of Supervised Study provide them autonomy development that favors the enrichment of their learning through the actions of constructionist learning by doing, which is the important feature for human being in today's global society.

Key-words

Supervised Study; Pedagogical innovation; Ethnography; Autonomy

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objectif principal d'analyser la pratique de l'Étude Supervisée de l'Ecole de Référence dans l'enseignement secondaire à Timbaúba, visant à vérifier s'il y a une innovation pédagogique de cette pratique et quelles sont les contributions de la même dans le processus d'apprentissage des élèves de cette institution d'enseignement. Pour cette enquête, nous avons utilisé une approche qualitative, l'étude de cas ethnographique. Comme procédés méthodologiques ont été utilisés des registres photographiques, des interviews, des questionnaires et de analyses de documents. Un total de 415 élèves et 12 professeurs ont participé comme sujets de la recherche. Pour le fondement théorique de cette étude, nous avons utilisé les conceptions proposées par des auteurs de référence dans les domaines de l'innovation pédagogique, les pratiques pédagogiques, l'apprentissage et les changements de paradigmes, qui nous ont proportionnés la discussion des principaux concepts théoriques nécessaires au développement de ce travail. L'analyse du contexte dans lequel la pratique de l'Etude Supervisée est développée et les stratégies de l'apprentissage utilisées pendant cette pratique a été réalisée par le biais de l'identification de son efficacité pour le processus de l'apprentissage des élèves de l'EREMT. Les résultats ont montré que la pratique pédagogique développée dans l'Etude Supervisée a comme principale caractéristique innovatrice, la possibilité de l'élève d'assumer le rôle de constructeur actif de sa connaissance. Les opportunités des choix des activités à être développées par les apprentis pendant la réalisation de l'Etude Supervisée, proportionne le développement de l'autonomie qui favorise l'enrichissement de son apprentissage des actions **constructives** d'apprendre en le faisant, qui est la caractéristique importante pour l'être humain dans la société actuelle globalisée.

MOTS-CLÉS

Etude Supervisée ; Innovation Pédagogique ; Ethnographie ; Autonomie.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar la práctica del Estudio Supervisado de la Escuela de Referencia en Enseñanza Secundaria de Timbaúba, a fin de atender si hay innovación pedagógica en esta práctica y cuáles son sus contribuciones al proceso de aprendizaje de los estudiantes de esta institución educativa. El estudio de carácter etnográfico refleja el abordaje cualitativo de esa investigación. Como procedimientos metodológicos fueron utilizados registros fotográficos, entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos. Un total de 415 alumnos y 12 profesores actuaron como sujetos de investigación. Para fundamentación teórica de este estudio, utilizamos las concepciones propuestas por autores de referencia en las áreas de innovación pedagógica, prácticas pedagógicas, aprendizajes y cambios de paradigmas, los cuales nos proporcionaron la discusión de los principales conceptos teóricos esenciales al desarrollo de este trabajo. El análisis del contexto en el que se pasa el Estudio Supervisado y las estrategias de aprendizaje usadas durante esta práctica fue hecho a través de la identificación de la eficacia de esta práctica al proceso de aprendizaje de los estudiantes de la escuela. Los resultados mostraron que la práctica desarrollada en el Estudio Supervisado tiene como principal característica innovadora la posibilidad del alumno asumir el papel de constructor activo de su conocimiento. Las oportunidades de seleccionar las actividades que deben ser trabajadas por los aprendices durante la realización del Estudio Supervisado les proporciona el incremento de su autonomía, lo que garantiza la plenitud de su aprendizaje en las acciones constructivistas del aprender practicando, que compone un atributo importante para el ser humano en la sociedad globalizada actual.

PALABRAS-CLAVE:

Estudio Supervisado; Innovación Pedagógica; Etnografía; Autonomía.

Nem todas as culturas levam o individuo a considerar-se uma pessoa única, consciente de seu destino e de sua identidade singular, capaz de tornar-se o que ainda não é, de aprender o que não sabe, de conseguir amanhã o que ele não domina hoje.

Monica Thurler

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste trabalho:

A Deus o autor da vida, por ter me concedido mais essa oportunidade no meu processo de crescimento pessoal.

A Universidade da Madeira por proporcionar a realização desse Mestrado em Educação a estudantes brasileiros.

A DH2 pelo apoio em diversos momentos durante a realização deste trabalho

Aos orientadores desta pesquisa, Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia e a Professora Doutora Rejane Dias da Silva, pela atenção nas revisões, sugestões e valiosa orientação. Vocês foram fundamentais para realização deste trabalho, pois além da competência, demonstraram apoio durante os percalços surgidos no percurso desta pesquisa.

A todos os professores do Ciclo de Seminários Preparatórios de Acesso ao Mestrado, por me proporcionar percorrer diferentes caminhos em busca de novos conhecimentos, em especial aos professores Doutor Carlos Nogueira Fino e Doutora Jesus Maria Sousa que me conduziram a caminhos inovadores.

Ao meu esposo Marcelo, pelo carinho, apoio, paciência e compreensão ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais, Maria e Bernardino por nunca terem medido esforços para investir em minha educação, e aos meus irmãos pelo apoio e incentivo demonstrado sempre.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelo apoio e cooperação em diversos momentos durante a realização deste trabalho.

Ao meu querido Gestor Antonio Barbosa (in memoriam) pelo apoio e incentivo durante todas as etapas da realização desta pesquisa.

Aos alunos da EREMT pela colaboração na coleta dos dados.

A minha amiga Arleide Guerra por compartilhar sonhos e angústias durante essa caminhada.

A todos que me apoiaram nos momentos mais difíceis e que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
RÉSUMÉ	ix
RESUMEN	xi
AGRADECIMENTOS	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I	5
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	5
1.1 Diferenciando educação integral e escola em tempo integral	5
1.2 A Educação Integral no Brasil	7
1.3 A implantação da Escola Integral em Pernambuco.....	12
1.4 A implantação da Escola Integral em Timbaúba-PE.	19
CAPITULO II A APRENDIZAGEM E ESTUDO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁTICA INOVADORA.....	25
2. APRENDIZAGEM E O ESTUDO SUPERVISIONADO	25
2.1 Aprendizagem Significativa.....	25
2.2 Aprendizagem Autônoma	29
2.3 O Estudo Supervisionado enquanto Prática Pedagógica.....	33
2.4 Práticas Pedagógicas	39
2.5 Inovação Pedagógica.....	49
CAPITULO III	57
3. CAMINHO METODOLÓGICO	57
3.1 O Locus da Pesquisa	57
3.2 Acesso ao ambiente da pesquisa	62
3.3 Escolha das turmas	63
3.4 O Tipo de Estudo.....	64
3.5 Estudo de Caso	66
3.6 Coletas de dados.....	67
3.7 Análise de documentos.....	68
3.8 Observação Participante	69
3.9 Entrevista semi-estruturada.	71
3.10 Registro fotográfico.....	72

3.11	Análise de dados	73
3.12	Diário de Bordo	74
CAPÍTULO IV		75
4. A ESCOLA DE REFERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E O ESTUDO		
SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE		75
4.1	Análise da Observação Participante	75
4.2	O Papel do Aluno como Sujeito no Estudo Supervisionado	77
4.3	Estratégias de Aprendizagens utilizadas durante o Estudo Supervisionado.....	85
4.4	As Monitorias como Estratégia de Aprendizagem	92
4.5	A Utilização de Espaços durante o Estudo Supervisionado	93
4.6	Participação dos Professores e Coordenação da EREMT durante a Prática do Estudo Supervisionado	99
CONCLUSÕES		109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		115
ANEXOS		123
APÊNDICE		131

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Localização das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.....	17
Quadro1	Estrutura organizacional da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba-PE.....	61
Figura 2	Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba	62
Figura 3	Alunos da EREMT ensaiando cena de peça teatral sobre a Independência do Brasil durante o Estudo Supervisionado, utilizando a sala de reuniões.....	83
Figura 4	Alunos estudando através de monitorias realizadas por colegas durante o Estudo Supervisionado	93
Figura 5	Alunos realizando trabalhos em ambientes externos durante o Estudo Supervisionado	96
Figura 6	Alunos realizando trabalhos de Matemática no refeitório da EREMT durante o Estudo Supervisionado.....	96
Figura 7	Alunos desenvolvendo atividades em ambientes externos durante o Estudo Supervisionado	97
Figura 8	Alunos desenvolvendo atividades em suas salas durante o Estudo Supervisionado	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados do SAEPE – Língua Portuguesa - Período 2009 a 2012	21
Tabela 2	Resultados do SAEPE – Matemática - Período 2009 a 2012.....	22
Tabela 3	Locais onde os alunos das Primeiras Séries do Ensino Médio da EREMT preferem realiza o Estudo Supervisionado.....	95
Tabela 4	Locais onde os alunos das Terceiras Séries do Ensino Médio da EREMT preferem realizar o Estudo Supervisionado.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Principais Atividades realizadas pelos alunos das Primeiras Séries do Ensino Médio da EREMT	79
Gráfico 2	Principais atividades realizadas pelos alunos das Terceiras Séries do Ensino Médio da EREMT	80
Gráfico 3	Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos das Primeiras Séries do Ensino Médio, durante o Estudo Supervisionado	86
Gráfico 4	Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos das Terceiras Séries do Ensino Médio, durante o Estudo Supervisionado	87
Gráfico 5	Importância do professor durante o Estudo Supervisionado - Primeiras Séries do Ensino Médio	104
Gráfico 6	Importância do professor durante o Estudo Supervisionado – Terceiras Séries do Ensino Médio	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	- Centros de Ensino Experimental.
CEET	- Centro de Ensino Experimental de Timbaúba
CHESF	- Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CIEPs	- Centros Integral de Educação Pública
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio.
EREMs	- Escolas de Referência em Ensino Médio
EREMT	- Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba
GRE	- Gerência Regional de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
ICE	- Instituto de Co-Responsabilidade com a Educação.
OPI	- Observação Participante Interna.
PROCENTRO	- Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEPE	- Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.
SAEB	- Sistema de Avaliação de Educação Básica.
SEDUC-PE	- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi elaborada visando verificar que contribuições o Estudo Supervisionado proporciona ao processo de aprendizagem dos alunos da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, bem como analisar se há inovação pedagógica nesta prática.

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa, faz parte do Programa de Educação Integral de Pernambuco, que teve início em 2001, através uma parceria público/privado de investimentos, objetivando a melhoria do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco.

No início, foram criadas apenas duas unidades de ensino, o Ginásio Pernambucano situado na cidade de Recife, no ano de 2003, e a Escola Integral do Agreste, localizada na cidade de Bezerros, criada em 2004. Com o sucesso obtido nessas duas unidades, ocorre em 2006 a primeira expansão deste programa para mais 13 unidades educacionais, que foram denominados Centros de Ensino Experimentais (CEE). Nesse momento foi criado Centro de Ensino Experimental de Timbaúba (CEET), atual Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba (EREMT).

Esses Centros tinham sua administração sob a responsabilidade do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE- Brasil)- órgão responsável pela mobilização de empresários pertencentes a iniciativa privada para investimentos em educação. Como as escolas pertenciam à Rede Pública do Estado de Pernambuco, foi criado dentro da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco um órgão responsável pela gestão das escolas integrais; o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimentais (PROCENTRO), cuja principal função era gerenciar as atividades de funcionamento dos novos Centros de Ensino.

A partir de 2008, com a mudança na gestão estadual, ocorreram algumas alterações no perfil e premissas gerais das escolas em tempo integral de Pernambuco. Houve a extinção do PROCENTRO, passando a administração das escolas em tempo integral para o poder público estadual. Neste ano, ocorreu por meio de lei estadual, uma transformação dos CEE em EREMs. Após essa transformação houve também uma expansão rápida do programa com adaptação de algumas unidades à nova proposta.

Esse modelo de escola em horário integral passou a oferecer aos jovens estudantes do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais de Pernambuco, através da jornada ampliada,

atividades diversificadas intercaladas entre as aulas das disciplinas da matriz curricular. Uma das novidades implantada nas escolas integrais da Rede Pública Estadual de Pernambuco foi o Estudo Supervisionado, que foi objeto de estudo desta pesquisa.

Em 2010, foi implementada mais uma vertente da educação em tempo integral em Pernambuco com a criação das Escolas Técnicas Estaduais – ETEs, que tem acrescido em seu currículo disciplinas vinculadas à formação técnica/profissional dos estudantes.

Nesse contexto, após uma década do surgimento da primeira escola pública estadual em horário integral e consequentemente do Programa de Educação Integral de Pernambuco, mesmo este apresentando uma considerável descaracterização de seu modelo original, muitas escolas pertencentes a este programa vem apresentando significativos resultados, contribuindo para o crescimento dos índices da educação pernambucana nos últimos anos. Atualmente, percebemos em Pernambuco, tanto nas redes públicas estaduais e municipais bem como na rede particular de ensino o surgimento de modelos educacionais que utilizam jornada ampliada como estratégia para proporcionar aos estudantes novas oportunidades e diversificação de aprendizagem.

O interesse pela pesquisa surgiu ao observar a diversidade de atividades que os alunos desenvolviam durante a prática do Estudo Supervisionado, bem como o dinamismo presente na mesma. Sendo professora desse estabelecimento de ensino, decidi investigar a importância dessa prática no processo de aprendizagem dos alunos da EREMT, analisando as contribuições e eficácia dessa prática para o processo educativo dos alunos dessa instituição, que com menos de uma década de existência vêm apresentando excelentes desempenhos em diversas avaliações externas estaduais e nacionais.

Os principais sujeitos da pesquisa foram os alunos das primeiras e terceiras séries do Ensino Médio da EREMT e os professores que desempenham a função de professores-coordenadores durante a prática do Estudo Supervisionado nas turmas pesquisadas.

Para isso, partimos do estudo de caso etnográfico por considerá-lo um método que proporciona a compreensão dos fenômenos através de análises e descrições de uma realidade envolvendo importante conjunto de dados obtidos através de observação participante, pesquisas bibliográficas, entrevistas, questionários, fotografias e análises de documentos.

A presente pesquisa inclui-se na linha de investigação da inovação pedagógica, uma vez que a prática do Estudo Supervisionado proporciona mudanças no processo de aprendizagem dos

estudantes por meio de uma prática que favorece o desenvolvimento de habilidades e características como autonomia, independência, autoconfiança, liberdade de escolhas, rompendo com a rígida concepção da aprendizagem tradicional.

Dividimos a presente pesquisa em quatro capítulos que se apresentam estruturados da seguinte maneira:

No Primeiro Capítulo, faremos uma caracterização geral da educação integral, em virtude da EREMT pertencer ao Programa de Educação Integral de Pernambuco, que gerencia o grupo de escolas estaduais de Pernambuco em que a prática do Estudo Supervisionado é desenvolvida. Faremos uma diferenciação entre as escolas em tempo integral – com jornada ampliada-educação integral, que objetiva formar o cidadão num amplitude multidimensional. Realizamos também, um pequeno resgate histórico sobre a trajetória da educação integral no Brasil, em Pernambuco e como se deu a implantação da educação integral em Timbaúba com a instalação do Centro de Ensino Experimental de Timbaúba, atual EREMT.

No Segundo Capítulo, apresentaremos algumas concepções sobre aprendizagem significativa e aprendizagem autônoma, considerando pressupostos teóricos abordados por alguns autores de referência desta pesquisa. Também discutiremos algumas perspectivas sobre a influência das práticas pedagógicas como ferramentas que podem contribuir na transformação dos processos educacionais através de mudanças paradigmáticas e utilização da inovação pedagógica. Abordaremos a importância e necessidade dos sistemas educacionais redirecionarem suas estratégias de aprendizagens, utilizando práticas pedagógicas inovadoras que proporcionem a superação dos desafios e possam tornar a escola apta a participar da atual revolução informacional presente nas sociedades globais, que vem provocando uma invasão cotidiana de informações, exigindo de seus membros novas habilidades para lidar com essas informações e transformá-las em novos conhecimentos.

O Terceiro Capítulo trata da metodologia utilizada na presente pesquisa. Para este fim, iniciaremos caracterizando a escola onde realizamos a pesquisa, em seguida descreveremos a metodologia adotada na realização da referida pesquisa e instrumentos utilizados para coleta de informações.

No Quarto Capítulo, apresentaremos uma análise e descrição dos resultados referente à prática do Estudo Supervisionado realizado na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba,

bem como suas contribuições ao processo de aprendizagem dos alunos desta instituição de ensino.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, as quais demonstram a importância das estratégias inovadoras utilizadas no Estudo Supervisionado. Essas considerações também buscam pontuar os resultados dessa pesquisa e proporcionar uma ampla visão da importância da participação ativa do jovem no seu processo educativo.

CAPITULO I

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

1.1 Diferenciando educação integral e escola em tempo integral

Diferenciar educação integral de escola em tempo integral se faz pertinente mediante o fato da prática do Estudo Supervisionado, objeto de estudo desta pesquisa, só ocorrer em escolas públicas estaduais de Pernambuco que utilizam o horário integral.

Por essência o tema educação integral é intensamente vasto. Quando esse termo é utilizado para institucionalizar o processo de formulação da escola surge certa confusão conceitual entre escola em tempo integral e educação integral.

Para Guará (2006) a concepção de educação integral

“Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integral de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.” (GUARÁ, 2006, p 16).

Nessa perspectiva, a educação integral pressupõe um modelo de ensino que considera o estudante não apenas na dimensão cognitiva e sim numa esfera mais multidimensional do ser humano, aproximando-se do que Dewey, apud Westbrook, conceitua como educação “*o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*” (WESTBROOK, 2010, p 37).

Nesse sentido, para que a educação integral realmente ocorra, deve-se oportunizar aos indivíduos o desenvolvimento pleno de suas habilidades para que esse possa evoluir plenamente a partir da conjugação de suas potencialidades, fazer uso de seus conhecimentos, agir e tomar decisões dentro do mundo que o cerca. É oportunizar o desenvolvimento do ser indivíduo a partir do reconhecimento de si mesmo.

Nesse contexto, percebemos que a educação integral está fundamentada numa perspectiva mais humanística da educação, e para que esta de fato possa ser desenvolvida, é necessário

também que “o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos.” (GUARÁ, 2006, p 16).

Essa concepção de escola integral é embasada por propostas educacionais que visam reconhecer o aluno como um todo e não um ser fragmentado, utilizando diversas linguagens, em vários momentos e circunstâncias. O aluno desenvolve aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, inclusive não havendo uma hierarquia na sequência de desenvolvimento desses aspectos.

Já a educação em tempo integral, que está relacionada à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, aumento da jornada escolar, poderá possibilitar à valorização e aplicação de iniciativas educacionais extraescolares vinculadas à vida em sociedade.

Muitas vezes esse aumento no tempo de permanência na escola está diretamente relacionado à ideia de ocupar o tempo extra do aluno. A complexidade contemporânea da vida social transformou a estrutura familiar e mudou a rotina e necessidades das famílias. Hoje, em diversos lares os adultos trabalham o dia todo e precisam de um lugar seguro para deixarem seus filhos. Para estes, as escolas com o período integral são locais em que as crianças estão seguras e ainda podem desenvolver a aprendizagem e expandir seus conhecimentos.

Nesse contexto, a escola em tempo integral apresenta-se como uma espécie de apoio as famílias em que os pais necessitam trabalhar e que não tem onde deixar seus filhos. Além disso, os pais se asseguram de que seus filhos estão livres da criminalidade das ruas. A preocupação com o conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos apresenta-se em muitos casos como algo secundário, uma consequência.

Sobre isso, Fino (2001) nos diz que:

“O que sei é que a escola de hoje, depois de lhe terem sido cometidas funções que têm pouco a ver com o desenvolvimento das sociedades (servir de depósito onde as famílias colocam os filhos enquanto os pais trabalham ou de local onde os jovens vegetam o máximo possível de tempo antes de engrossarem a pressão dos que batem à porta das universidades ou do primeiro emprego), se encontra irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente, quanto mais para um futuro que nenhum visionário consegue antecipar.” (FINO, 2001).

Por outro lado, sabe-se que muitas escolas que possuem jornada ampliada utilizam diversas estratégias pedagógicas para aproveitar a maior permanência do aluno na escola para assisti-lo

mais integralmente, desenvolvendo atividades didáticas que fornecem ao aluno além de condições de ensino capaz de garantir aprendizagem ampla e diversificada, resgate da autoestima, oportunizando aos alunos alcançarem efetivamente a aprendizagem para que estes possam exercer o pleno exercício de sua cidadania. Estas escolas são reconhecidas como ‘Escolas integrais em horário integral’ e não apenas um ‘depósito de crianças’. Como expõe Coelho (s/d) “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável”. Nesse contexto, é possível buscar a articulação entre a escola em tempo integral para o real desenvolvimento de uma Educação Integral.

1.2 A Educação Integral no Brasil

Nas últimas décadas, a Educação Integral tem ocupado lugar de destaque nos discursos sobre educação no Brasil. Fazendo surgir diversas iniciativas de implantação de modelos educacionais estruturados por propostas diferenciadas de escolas em tempo integral.

As primeiras concepções de educação integral no Brasil começaram a ser pensadas a partir do movimento Escola Nova, introduzido aqui no país no final do século XIX e início do século XX, que refletia a necessidade e importância de se reencontrar a verdadeira vocação da escola para a nova sociedade urbana que estava surgindo após a Primeira Guerra Mundial, bem como o advento da industrialização no país que fez surgir uma maior preocupação com a escola.

Assim, as rápidas transformações econômicas, políticas e sociais, ocasionadas pelo processo e crescimento urbano e econômico oriundas da industrialização crescente no Brasil na primeira metade do século XX, ocasionaram significativas mudanças no campo intelectual brasileiro.

Durante a década de 1930, surgiram no cenário educacional brasileiro algumas propostas direcionadas a uma formação integral e mais completa para os estudantes em que a educação fosse direcionada numa perspectiva que pudesse conciliar os conteúdos didáticos a outros aspectos da vida social. Entre essas, estiveram as do então líder do movimento Ação Integralista Brasileira, Plínio Salgado.

Segundo Monlevade (2010), Plínio Salgado “apresentou ao país a ideia e a necessidade da educação integral, apontando como bases a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina”.

Em algumas de suas obras percebemos que para Plínio a educação aparece como um meio capaz de impulsionar a sociedade, a partir do desenvolvimento trazido pelo conhecimento e consequentemente aprofundamento dos fundamentos que a constituem.

Entretanto, um dos principais percussores na implementação das escolas em tempo integral no Brasil é o intelectual, educador e escritor Anísio Teixeira, um dos personagens centrais na história da educação brasileira. Anísio defendia um programa de educação que contemplasse as disciplinas básicas complementadas com artes individuais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. A partir da difusão dos pressupostos do movimento Escola Nova no Brasil, que tinha como objetivo a ênfase no desenvolvimento na capacidade de julgamento e não apenas a memorização.

O movimento escolanovismo de renovação do ensino, que teve suas bases na Europa e na América, difundiu-se aqui no Brasil na primeira metade do século XX sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Esse movimento teve então entre outros benefícios para o Brasil a ampliação do pensamento liberal por difundir a importância da educação como elemento eficaz e base para a construção de uma sociedade democrática, capaz de tornar os cidadãos aptos a refletirem sobre a sociedade a que estava integrado, propondo assim novos rumos para o cenário educacional brasileiro naquele momento.

A partir das ideias difundidas por Anísio Teixeira, defendendo que o governo deveria assumir perante a sociedade o compromisso de oferecer ensino público gratuito e de qualidade como forma de inclusão, foram efetuadas algumas tentativas de implantação de escolas com jornada ampliada com propostas de educação integral, por meio de políticas públicas direcionadas para essa finalidade.

Na década de 1950, Anísio coloca seu modelo de ensino integral em prática num bairro pobre de Salvador, na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como ‘Escola Parque’. Esta escola foi pioneira em oportunizar no Brasil, educação profissionalizante em tempo integral à populações mais carente.

No início da década de 1960, o então presidente da república Juscelino Kubitschek decide criar o Plano Humano de Brasília, reunindo alguns membros da elite de educadores brasileiros como: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos, os quais foram encarregados de organizar um sistema educacional, que deveria ser o modelo para todo o Brasil. O modelo de Educação Integral para o nível educacional elementar desenvolvido pelo grupo de educadores foi inspirado no modelo educacional desenvolvido em Salvador por Anísio Teixeira, todavia mais evoluído, incluindo também a construção de escolas projetadas e equipadas para receber 30 mil estudantes. Entretanto, com a implantação do Governo Militar no Brasil, a partir de 1964 essas experiências de reorganização e popularização da escola foram extintas.

Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização brasileira, o sistema escolar começa a se reorganizar, e nessa época são implementados no Estado do Rio de Janeiro, os Centros Integral Educação Pública, os CIEPs, concebidos pelo intelectual Darcy Ribeiro e inspirados na experiência de Anísio Teixeira da Escola Parque (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) em Salvador -BA. Foram construídos 500 prédios para implantação de uma ‘Escola Integral em horário integral’ partindo do princípio da necessidade de se conceber uma educação mais completa aos educandos.

Os Cieps ofereciam além do currículo regular, estudos dirigidos, atividades culturais. Forneciam também refeições completas aos alunos, além de atendimento médico e odontológico. A prática didática do estudo dirigido utilizada nos CIEPs apresentavam algumas características semelhantes com a atual prática do Estudo Supervisionado utilizadas nas atuais escolas em tempo integral de Pernambuco. Nos CIEPs o Estudo Dirigido apresentavam:

[...] uma perspectiva bem mais ampla do que o estudo individualizado [...]. Engloba uma série bastante variada e diversificada de atividades, envolvendo todos os conteúdos explícitos e, muitas vezes, implícitos no currículo a serem realizados pelos alunos individualmente, em pequenos grupos e até, eventualmente, por todo o grupo em conjunto. Tais atividades têm por objetivo proporcionar aos alunos um momento para a realização, dentro da escola, de estudos e vivências pedagógicas dinâmicas que lhes proporcionem oportunidades de desenvolver a independência, a curiosidade e o gosto pelo estudo, pela pesquisa, pela reflexão e pela crítica. (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 1991)

Percebemos que os objetivos da prática do Estudo Dirigido realizados nos CIEPs tinha como cunho principal o desenvolvimento da independência dos alunos como forma de alavancar outras habilidades nos jovens.

Como geralmente ocorre com diversos projetos e programas públicos em todo território brasileiro, após a troca de gestões públicas, os governos que sucederam a gestão que implantou os CIEPs no Rio de Janeiro descaracterizaram o modelo original e em seguida, interromperam o desenvolvimento deste programa de educação integral.

Do ponto de vista de alguns estudiosos, o principal motivo do fechamento dessas escolas integrais no Rio de Janeiro, foi a grande ênfase dada ao projeto como ‘escola abrigo’ voltada às camadas populares, que colocou a escola como solução e superação de diversos problemas sociais. A supervalorização das características preventiva da marginalidade fez a escola perder seu foco específico, que seria a formação do jovem numa esfera multidimensional.

Na década de 1990, o texto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996 pronuncia de forma legal a ampliação progressiva da jornada escolar em direção ao tempo integral. Propondo a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade, buscando a valorização de iniciativas educacionais extra-escolares.

Nessa década, os baixos índices observados na educação básica brasileira revelou a necessidade de melhorar a qualidade da educação no nosso país. Esse fator fez surgir à proposta de se implantar uma política de Educação Integral que proporcionasse a redução do fracasso escolar e possibilitasse às crianças e jovens novas perspectivas de desenvolvimento. Tornando-se, portanto um novo desafio para a educação pública no nosso país, mediante a complexidade que perpassava o sistema educacional em nível nacional.

Mesmo com a sensível ampliação nessa modalidade educacional, percebida nos últimos anos, sabemos que a implementação da Educação Integral no sistema formal de educação brasileiro ainda terá um longo caminho de ajuste a percorrer. No Plano Nacional da Educação, instituído em 2001, uma de suas metas, apontava também para a ampliação da jornada escolar de no mínimo de sete horas diárias, associadas a melhorias nas condições de aprendizagem, para que o desenvolvimento de educação integral seja possível.

A portaria Interministerial nº 17/2007 instituiu através do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação integrado as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Brasileiro para induzir a educação integral através da ampliação da jornada escolar e a organização curricular. Este programa visa

contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais bem como a valorização da diversidade cultural brasileira.

Nessa perspectiva, de acordo com o Decreto nº 7.083/2010.

“Os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL/MEC 2012)

O Programa Mais Educação do Governo Federal Brasileiro, objetiva incentivar e apoiar projetos que visem ofertar ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, considerando as seguintes orientações:

- I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
 - II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
 - III. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
 - IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
 - V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
 - VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
 - VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
 - VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
 - IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.
- (BRASIL/MEC 2012)

Atualmente a Educação Integral encontra-se presente na legislação educacional brasileira na Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/2001), na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007) e em alguns decretos.

Nesse contexto, e mediante a necessidade de reestruturação do sistema educacional brasileiro e almejando responder aos grandes desafios presentes na educação nacional no século XXI, muitas práticas e concepções de educação integral vem sendo implantada no Brasil.

Assim, a partir dos anos 2000, intensificam-se no país, experiências voltadas ao desenvolvimento de modelos educacionais tendo por princípio a ‘educação integral’. E atualmente podemos observar no cenário nacional, algumas experiências exitosas advindas da implantação desse modelo educacional em alguns Estados Brasileiros.

1.3 A implantação da Escola Integral em Pernambuco.

Com a difusão no Brasil dos modelos educacionais de escolas em tempo integral, chega a Pernambuco no ano 2001, o Programa dos Centros de Ensino Experimentais, por meio da iniciativa de um ilustre ex-aluno de uma tradicional instituição de ensino do Estado, o Ginásio Pernambucano, localizado à Rua da Aurora em Recife, escola onde estudaram importantes nomes da vida pública intelectual e artística do Brasil, dentre estes: Clarice Lispector, Ariano Suassuna, Agamenon Magalhães e muitos outros.

O Dr. Marcos Antônio Magalhães, então presidente do Conselho Consultivo da PHILIPS na América Latina, que ao se deparar com a situação de abandono em que se encontrava sua antiga escola, cujo papel desempenhado na formação pública de Pernambuco serviu de exemplo para a cultura pedagógica nacional até a década de 1960, decide recuperá-la.

Após o término da recuperação do conjunto arquitetônico do Ginásio Pernambucano, o referido ex-aluno junta-se com autoridades políticas estaduais e um grupo de empresários e decidem implantar naquela escola uma proposta de educação que tivesse por objetivo o desenvolvimento multidimensional do aluno. Modelo educacional com parceria público - privada baseou-se nas escolas *chartes* norte americanas. Assim, como afirmam Dias e Guedes (s/d) a

“Experiência pioneira de escolas charter no Brasil, o Procentro nasceu em 2001, em Pernambuco, a partir do interesse pessoal de um ex-aluno em reformar sua antiga escola pública: o empresário Marcos Magalhães, então presidente da Philips para a América Latina, tornou-se mentor e principal liderança do setor privado nessa iniciativa.” (DIAS e GUEDES (s/d).

Assim, dessa parceria público-privada, surge em Pernambuco a primeira escola pública estadual em tempo integral, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano - CEEGP. Uma escola pública com um modelo de gestão privada, cuja administração

funcionava sob a responsabilidade do Instituto de Co-Responsabilidade Educacional pela Educação - ICE, uma entidade privada, sem fins lucrativos, “cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras replicáveis em conteúdo método e gestão”. (MAGALHÃES, 2008, p 10).

Esse projeto buscou ainda a redução das desigualdades sociais através da melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial.

Este caso vira uma causa. Assim, motivados por essa experiência de sucesso na educação pública estadual, o Governo de Pernambuco em parceria com o Instituto de Co-responsabilidade com a Educação- ICE e com empresários da iniciativa privada, criam em 2002 os Centros de Ensino Experimental, objetivando a formação de uma escola pública de excelência, com desafio de implantar um novo modelo de escola pública para os alunos de ensino médio e tornar o ambiente escolar capaz de assegurar a esses alunos, o direito de acesso a um processo educacional que garantisse as condições necessárias à produção de conhecimentos indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual e que proporcionasse aos alunos uma educação interdimensional, abrangendo as diversas dimensões do ser humano, como corporeidade, afetividade e espiritualidade, incentivando o protagonismo juvenil.

Para alcançar tais objetivos, os CEE dispunham de estratégias pedagógicas diversificadas, entre essas estratégias utilizadas pelas escolas em horário integral de Pernambuco para alcançar o desenvolvimento de jovens com as características acima mencionadas, destacamos o Estudo Supervisionado, prática didática que proporciona ao jovem participação mais ativa no seu processo de aprendizagem, que foi objeto de pesquisa deste trabalho. Destacamos aqui que a prática do Estudo Supervisionado é utilizada apenas nas escolas da Rede Estadual de Pernambuco que utilizam o horário integral ou semi-integral.

Para Magalhães, o conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral, bem como pelo desenvolvimento do Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo. Esses novos Centros de Ensino tinham por caracterização sua abertura à experimentação, mudanças, e pela difusão de inovações à comunidade e a outras escolas da rede.

Nesse contexto, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimentais, -PROCENTRO, por meio da Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004, como órgão da Secretaria Estadual de educação, responsável pelo planejamento e implantação dos Centros de Ensinos Experimentais, que tinha como princípios:

UMA CAUSA - ensino gratuito e de qualidade

UMA MARCA - a co-responsabilidade;

UM ACEITE - o desafio de novas institucionalidades.

Do ponto de vista pedagógico, as principais premissas propostas pelo PROCENTRO incluíam:

- **APV – Educação para Valores**, voltada para o aprimoramento do educando como pessoa humana, visando formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia.
- **Protagonismo Juvenil**, visando formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária.
- **A Cultura da Trabalhabilidade**, visando capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.
- **O Empreendedorismo Juvenil**, visando desenvolver sua capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade.
- **O Associativismo Juvenil**, visando proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, etc.
- **A Presença Educativa**, visando à ampliação e à qualificação das relações entre adultos e jovens na comunidade educativa e fora dela.
- **A educação Geral e Certificação Profissional**, visando ao desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, à preparação e à orientação básica para o mundo do trabalho.
- **A Avaliação Sistemática** como estratégica para adequar a prática pedagógica às reais necessidades do aluno.
- **Práticas e Vivências** que visam desenvolver valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração do projeto individual ao projeto da sociedade em que atua. (MAGALHÃES, 2008 p 22).

Para Magalhães (2008), idealizador das escolas integrais em Pernambuco, o tempo integral permite uma forte participação dos professores, alunos e da comunidade, contribuindo positivamente para o desenvolvimento do projeto de vida de cada aluno através da

possibilidade do desenvolvimento de uma educação significativa com ênfase ao protagonismo juvenil.

A partir de 2004, ocorreu então a primeira fase de ampliação desse projeto de educação em tempo integral no Estado de Pernambuco, que foi realizado a partir de planejamento rigoroso desenvolvido pelo PROCENTRO, o qual se encarregava de assegurar apoio técnico, documentação legal necessária, dimensionamento físico das instalações de salas de aula, biblioteca, além da seleção e capacitação de todo corpo docente inicial de cada novo Centro.

No processo de instalação das novas escolas de tempo integral toda equipe gestora, professores e demais funcionários das futuras escolas passavam por rigoroso processo formativo e conhecimento geral do projeto das escolas integrais do qual se propunham fazer parte.

Os professores e demais funcionários selecionados para compor as escolas integrais em Pernambuco eram escolhidos entre os funcionários concursados efetivos da Secretaria de Educação do Estado, por meio de algumas etapas descritas abaixo:

- Abertura de edital que continha as vagas disponíveis, regime de funcionamento e demais condições de trabalho das escolas em tempo integral;
- Análise de currículos a serem avaliados por comissão formada por representantes da Secretaria Estadual de Educação através do PROCENTRO, Gerencia Regional de Educação – GRE, pelo gestor do Centro (Escola);
- Entrevistas;
- Provas de conhecimentos específicos por área de atuação;
- Reuniões para orientações. Momento em que eram apresentadas as metodologias, propostas de trabalhos e metas a serem implementadas nos Centros de Ensino Experimentais aos pré-selecionados.

Por fim, a classificação dava-se por meio de pontuação final obtida através da análise geral de currículo, entrevistas, provas de conhecimentos e análise da aceitação e adequação dos professores às propostas do PROCENTRO.

Durante diversos momentos nas escolas, os professores passavam por acompanhamento em suas práticas educativas, apoio pedagógico, ocorreram também reuniões periódicas por área

de atuação para discussões sobre novas estratégias de aprendizagens a serem utilizadas, problemas de aprendizagem, redirecionamentos, planejamentos de projetos didáticos, entre outras ações.

Outra característica presente no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco é a oportunidade oferecida à comunidade escolar, principalmente pais/responsáveis e alunos em poderem avaliar a estrutura física oferecida pela escola, bem como a qualidade dos serviços prestados por toda equipe de profissionais que a compõe a escola, através de uma pesquisa de satisfação disponibilizada por um programa da Secretaria de Educação do Estado. Esse instrumento apresenta-se como fator positivo, pois a partir dos resultados apresentados por meio dessa avaliação, os membros da comunidade escolar podem reavaliar e discutir os redirecionamentos das ações na escola.

Todavia, por falta de investimentos necessários por parte dos órgãos responsáveis, nem sempre é possível melhorar todas as ações identificadas e necessárias para que a escola possa oferecer um serviço de melhor qualidade que atenda às reivindicações e anseios dos pais e alunos. Mesmo assim, diversas escolas integrais continuam superando os obstáculos e oferecendo uma educação de qualidade a milhares de jovens pernambucanos.

Em virtude de mudança do governo estadual, e ascensão do Sr. Eduardo Campos ao cargo de Governador do Estado, o projeto original das escolas de tempo integral em Pernambuco, passou por algumas modificações quanto ao funcionamento das escolas, incluindo o processo de seleção de professores, alunos e gestão, mediante a transformação desse modelo de escola em política pública estadual através da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que transformou os Centros de Ensino Experimentais em Escolas de Referências em Ensino Médio.

A grande expansão ocorrida nos últimos anos gerou um elevado número de escolas integrais em todo o Estado de Pernambuco, levando o Governo Estadual junto a Secretaria de Educação do Estado a descentralizar a gestão geral das Escolas em Tempo Integral, tirando a responsabilidade da gestão dessas escolas do Programa de Educação Integral e redistribuindo a administração desse programa com as Gerências Regionais do Estado de Pernambuco-GREs, que são os órgãos responsáveis pela administração regional das escolas públicas estaduais. Assim, a EREMT se encontra atualmente sob a responsabilidade da GRE Mata

Norte, que é responsável pela gestão e coordenação das Escolas do Estado de Pernambuco localizadas na microrregião da Mata Norte do Estado de Pernambuco como mostra o mapa abaixo.

Mapa do Estado de Pernambuco com suas microrregiões e Gerencias Regionais de Educação.



GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

01 - Recife Norte	10 - Agreste Centro Norte (Caruaru)
02 - Recife Sul	11 - Agreste Meridional (Garanhuns)
03 - Metropolitana Norte	12 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)
04 - Metropolitana Sul	13 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira)
05 - Mata Norte (Nazaré da Mata)	14 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta)
06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão)	15 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)
07 - Mata Sul (Palmares)	16 - Sertão Central (Salgueiro)
08 - Litoral Sul (Barreiros)	17 - Sertão do Araripe (Araripina)
09 - Vale do Capibaribe (Limoeiro)	

* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

Figura 01: Localização das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.

Fonte: Seduc-PE

Num contexto geral o Programa de Educação Integral de Pernambuco tem como principal objetivo:

“Reestruturar o ensino médio pernambucano, oferecendo jornada ampliada de ensino aos jovens [...] pauta-se pela visão da educação interdimensional como espaço privilegiado do exercício da cidadania e empenha-se no sentido de fazer do protagonismo juvenil um traço importante de sua estratégia educativa.”. (SEDUC – PE 2013)

Segundo Walfrido, o programa de Educação Integral tem também como finalidades:

- “Executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;
- Sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;
- Difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;
- Promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;
- Consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
- Integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.” (WALFRIDO, 2010 p 2)

Por um período de três anos, este programa propõe-se oportunizar ao jovem que almeje chegar ao mundo privilegiado da pesquisa, do conhecimento e da especialização profissional, uma formação que propõe torná-lo autônomo, solidário e produtivo.

A rápida evolução positiva ocorrida ano após ano nos índices dos resultados obtidos em vestibulares, olimpíadas e outros concursos nacionais e estaduais por alunos pertencentes as diversas escolas pertencentes ao Programa de Educação Integral de Pernambuco, tem estimulado o governo estadual a direcionar mais recursos para a ampliação do número de escolas atendidas pelo programa.

“Em 2013, o Governo do Estado de Pernambuco, ampliou o número de escolas atendidas pelo programa, passando a contar com 260 Escolas de Referência em Ensino Médio. Dessas unidades, 247 foram implantadas no Governo Eduardo Campos. Atualmente, 122 unidades funcionam em horário integral e 138 oferecem jornada semi-integral. Elas estão localizadas em 160 municípios pernambucanos, incluindo o Arquipélago de Fernando de Noronha.” (SEDUC-PE, 2013)

Com a ampliação no número de escolas, o Programa de Educação Integral de Pernambuco atende aproximadamente 110 mil estudantes, proporcionando a muitos jovens pernambucanos a oportunidade de uma formação diferenciada, já que em algumas dessas escolas o Governo Estadual inseriu também a educação profissional na sua matriz curricular, ofertando aos educandos novas perspectivas através de oportunidades de qualificação para posterior ingresso no mundo do trabalho.

A partir de 2014 serão oferecidas pelo Governo Estadual, vagas em escolas de horário integral a todos jovens pernambucanos que deseje cursar o ensino médio em escola horário integral.

Todavia, ressalta-se que a rápida expansão do programa das escolas integrais em Pernambuco, com a criação ou adaptação de várias escolas ao horário integral e semi-integral, tem gerado alguns problemas comum à massificação, e vem causando uma considerável ‘erosão’ em algumas premissas do modelo original desse projeto.

1.4 A implantação da Escola Integral em Timbaúba-PE.

Em 04 de Outubro de 2005, o então Governador do Estado de Pernambuco o Sr. Jarbas Vasconcelos, através do Decreto N° 28.438, cria o Centro de Ensino Experimental de Timbaúba, localizado na Rua Manoel Xavier de Andrade, s/n° - Timbaúba, considerando o Decreto n° 26.307, de 15 de janeiro de 2004, que criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental.

No ano de 2006, com a expansão dos Centros de Ensino Experimentais em Tempo Integral para alguns municípios da Região metropolitana de Recife e do interior do Estado de Pernambuco, é implantado em Timbaúba o Centro de Ensino Experimental de Timbaúba – CEET, que inicia suas funções educacionais atendendo naquele ano 08 (oito) turmas com 40 (quarenta) alunos da 1ª série do ensino médio.

Logo, o novo modelo educacional proposto pelo PROCENTRO ficou conhecido em todo o município de Timbaúba e nas cidades vizinhas. E em pouco tempo, o CEET passa a ser reconhecido pela comunidade timbaubense e em outros municípios vizinhos como uma ‘escola modelo’, mediante as práticas e atividades educacionais desenvolvidas nessa escola e aos resultados apresentados por seus alunos. Ou seja, uma escola em tempo integral que desenvolve uma educação integral e não apenas uma escola com jornada ampliada.

Em 10 de julho de 2008, com a implementação da Lei Complementar 125, o CEET se transformou em Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba - EREMT.

Mesmo tendo menos de uma década do início de atividades educativas, a EREMT é hoje reconhecida em toda Zona da Mata Norte de Pernambuco, como uma experiência em educação que vem dando certo. Esse sucesso é atribuído ao empenho por parte de todos que formam a EREMT uma vez que, há nesta instituição de ensino muito mais do que aulas, os adolescentes são assistidos mais integralmente, em esferas multidimensionais, visto que, uma

das propostas da escola é o resgate da autoestima dos educandos através da preparação destes para a elaboração de seus projetos de vida.

Na EREMT, os estudantes participam de momentos de sensibilizações, que são palestras com reflexões que buscam incentivar os discentes a atingir uma efetiva aprendizagem e torná-los mais consciente, motivados, cidadãos participativos e aptos para enfrentar o mercado de trabalho. Em linhas gerais, na EREMT são ofertadas atividades educativas articuladas e voltadas sempre à otimização da aprendizagem dos estudantes.

Além das aprovações em diversos cursos superiores, obtidos por alunos da escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, outros dados positivos e satisfatórios vem sendo observados nesta instituição como: a redução nos índices de evasão escolar e de repetência, bem como a ascensão progressiva ano a ano constatada por exames de diagnóstico da qualidade do ensino ofertado por escolas estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE, cujo os principais objetivos são:

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.
- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE. (PERNAMBUCO/SEDUC, 2013).

Nos últimos anos, a EREMT vem se destacando em exames de avaliação estadual e nacional como:

SAEB – Inep/MEC- Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tem por objetivo principal, monitorar e diagnosticar algumas deficiências no ensino básico brasileiro e oferecer subsídios para reformulação de políticas públicas de qualificação do sistema nacional de ensino para que possamos chegar a equidade e eficiência da educação brasileira.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos que estão concluindo a escolaridade básica – Ensino Médio. Essa avaliação tem grande

importância para os estudantes, pois é utilizado como critério de seleção substituindo o vestibular para ingresso em cursos superiores de diversas universidades brasileiras públicas e particulares através de bolsas no Programa Universidade para Todos – ProUni.

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, que é uma prova avaliativa realizada no Estado de Pernambuco com a finalidade de avaliar o nível da aprendizagem oferecido pelas as Escolas da Rede Estadual, em que é utilizado como parâmetro para a referida avaliação das escolas o desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Alguns resultados obtidos pelos alunos da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba estão expostos nas tabelas abaixo.

Resultados obtidos no SAEPE no período de 2009 a 2012 pela Escola de Referência em Ensino Médio.

RESULTADO DO SAEPE - LINGUA PORTUGUESA				
ANO	MÉDIA DO ESTADO	MÉDIA DA GRE	MÉDIA DO MUNICÍPIO DE TIMBAÚBA	MÉDIA DA EREMT
2009	243,0	240,5	261,4	290,4
2010	239,79	238,9	258,33	283,16
2011	248,22	247,72	262,4	298,36
2012	249,9	252,6	-	299,18

Tabela 01: Resultados do SAEPE – Língua Portuguesa - Período 2009 a 2012.

Fonte: Seduc-PE.

RESULTADO DO SAEPE - MATEMÁTICA				
ANO	MÉDIA DO ESTADO	MÉDIA DA GRE	MÉDIA DO MUNICÍPIO DE TIMBAÚBA	MÉDIA DA EREMT
2009	249,5	247,2	272,3	316,4
2010	246,02	246,38	273,07	306,51
2011	252,36	251,74	270,69	314,89
2012	256,22	260,03	-	316,07

Tabela 02: Resultados do SAEPE – Matemática - Período 2009 a 2012.

Fonte: Seduc-PE

Percebemos que durante o período observado nas tabelas acima 2009 a 2012 a EREMT sempre obteve médias do SAEPE em que são avaliadas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, superiores as médias estadual, regional e municipal.

A divulgação dos resultados positivos alcançados no SAEPE e em outros exames de avaliação externas realizados por alunos da EREMT, tem gerado uma verdadeira disputa pelas vagas para ingresso na primeira série do Ensino Médio desta instituição de ensino.

Ressaltamos que o trabalho desenvolvido na EREMT tem como uma de suas premissas principais a formação multidimensional dos jovens. Para este fim, são utilizadas nesta instituição de ensino diversas estratégias que proporcione as múltiplas aprendizagens por meio de projetos e momentos de reflexões.

Essa procura por matrículas na EREMT, faz esta instituição de ensino receber anualmente grupos de alunos com características social e cultural bastante heterogênea. Esse fator apresenta grande importância e valor, pois possibilita uma rica diversificação cultural e social proporcionando uma multiplicidade de perfis, visões, crenças, ações, aptidões e habilidades que preenchem o espaço escolar de um vasto campo de possibilidades e oportunidades educacionais.

A Educação que é uma ferramenta primordial no processo de emancipação de um povo, vem cumprindo seu papel, uma vez que, a EREMT vem ajudando jovens a encontrar o caminho

para conquista dessa emancipação. Os resultados positivos e as diversas histórias de superação observadas nesta escola, vem mostrando que a Educação Integral vinculada a práticas educacionais diferenciadas, resultam em educação de qualidade.

CAPITULO II A APRENDIZAGEM E ESTUDO SUPERVISIONADO ENQUANTO PRÁTICA INOVADORA

2. APRENDIZAGEM E O ESTUDO SUPERVISIONADO

2.1 Aprendizagem Significativa

A evolução da humanidade esta diretamente relacionada à maneira com que o homem compreende os sistemas naturais e sociais, interligado a forma com que age sobre esses a partir da utilização de um conjunto complexo de interações que o permite dominar algumas técnicas necessárias ao funcionamento de tais sistemas.

A aceleração das mudanças proporcionadas por inovações presentes em diversos setores sociais trouxeram inquietações de diversas naturezas, e vem forçando as diversas sociedades a se adequar as características e velocidade da mudança. Nunca tivemos tanta necessidade de reconstruir, mudar, redirecionar e redimensionar nossas ações quanto hoje.

Como afirma Demo (2005 p. 15) *“É impossível formular e manter projeto próprio de desenvolvimento sem manejo adequado do conhecimento”*. A sobrevivência no mundo atual pode muitas vezes depender da habilidade em ‘desaprender’ com a mesma desenvoltura com que se aprende ou se adquire um novo conhecimento. No campo educacional essa dinamização vem exigindo dos profissionais envolvidos nos processos de aprendizagens o desenvolvimento de novas formas de condução desse processo por meio de novas práticas pedagógicas que resultem em aprendizagens mais significativas.

O psiquiatra norte americano David Ausubel desenvolveu, na década de 60, uma das primeiras teorias sobre aprendizagem significativa que tentam explicar a aprendizagem e o ensino tendo o aluno como referencial.(SANTOS 2009, p. 52).

Segundo Santos apud Ausubel (2009 p. 53) *“a aprendizagem é muito mais significativa à medida, que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.”* O conteúdo escolar deve estar ligado a algo que o aluno já conhece para que não ocorra uma aprendizagem mecânica. Para Ausubel a aprendizagem do aluno é motivado por uma situação

que faz sentido para ele. O que o aluno traz de conhecimento prévio é essencial e forte influenciador no seu processo de aprendizagem. Os professores devem explorar essas potencialidades criando conexões ou pontes entre o cotidiano dos alunos e suas experiências com o conteúdo didático.

Nesse contexto, o Estudo Supervisionado pode ser investigado com prática pedagógica que proporciona uma aprendizagem significativa, visto que uma das características presentes nessa prática é proporcionar a liberdades de escolhas de atividades a serem realizadas pelos alunos e assim sendo, estes podem optar em aperfeiçoar conhecimentos que já trazem vinculados a vivências anteriores.

Os conhecimentos anteriores que o aluno traz consigo, resultarão num ‘porto de ancoragem’ onde as novas informações encontrarão um modo de se integrar ao que o aluno já conhece. Essa interligação do conteúdo aprendido com os conhecimentos prévios do aluno o conduz ao maior envolvimento com seu processo de aprendizagem, proporcionando-o vivências mais prazerosas que o fará obter conhecimento pelo prazer promovido por situações atreladas a conhecimentos já adquiridos. Os professores devem, portanto, proporcionar aos alunos situações que favoreçam a estes transformarem em conhecimento, experiências e acontecimentos cotidianos, tornando o aprendizado significativo.

Cabendo também ao professor por meio de constantes observações sobre a realidade do meio em que está inserida, questionar-se sobre o sentido de sua prática para aquele contexto. “*É preciso apreender, portanto, os fenômenos a partir do sentido como se assumem para os indivíduos, no quadro de projecto de vida de cada um.*” (SOUZA, 2000, p 35).

A partir dessa reflexão e entendendo que o ato de aprender é um processo ativo em que acrescentamos algo novo ao conhecimento já adquirido, os docentes devem promover situações que favoreçam a aprendizagem dentro do contexto sociocultural do aluno. Conteúdos e atividades escolares precisam ter características socioculturais reais para os alunos, e não serem um mero objeto escolar vazio.

Como afirma Santos (2009, p 53):

“Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender [...] Em segundo lugar o

conteúdo escolar a ser aprendido ter que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem.”(SANTOS, 2009, p 53).

Santos, (2009) ainda afirma que para que o desafio de promover a aprendizagem significativa seja vencido o professor precisa ultrapassar algumas barreiras, representadas por crenças que ganharam força ao longo do tempo. Algumas dessas crenças são:

“ CRENÇA Nº 1:

- Preciso arrumar o conteúdo para que o aluno aprenda.

Essa crença impede que o professor confie na capacidade do aluno de organizar a sua própria aprendizagem. Dessa forma, o professor se mantém no papel de principal responsável pela aprendizagem. A neurociência já nos comprova que o cérebro aprende de forma desorganizada e caótica. É preciso que facilitemos essa ação do cérebro, desafiando-o a fazer novas ligações sinápticas. O principal papel do cérebro não é guardar informações, mas sim criar novas relações. A partir da mudança dessa crença, o professor vai compreender que seu principal papel não é dar aulas, mas sim provocar aprendizagem.

CRENÇA Nº 2:

- Construir conhecimento dá muito trabalho.

A crença nessa ideia leva o professor a se manter em seu estilo tradicional, acreditando que, na prática, não vai dar conta do novo paradigma. É uma crença bastante limitante, já que o impede de tentar e o mantém no mundo imaginário da impossibilidade. Um ponto que talvez mereça reflexão por parte do professor é o questionamento: o que dá mais trabalho, facilitar a aprendizagem ou impor a aprendizagem?

CRENÇA Nº 3:

- Isso tudo é muito bonito, mas na prática, a teoria é outra.

Pensar assim é correr do desafio de mudar a realidade, a partir do que temos. E o que temos? Alunos e pais que esperam receber tudo pronto nas aulas. É preciso implementar um programa de educação dos pais e dos alunos sobre como que realmente se aprende e sobre o fato de que nos tempos atuais, o modelo de aprendizagem comportamental não serve mais. Estamos vivendo um tempo que nos exige criar, simplificar, analisar, transformar, ações que questionários, tabuadas e aulas em silêncio definitivamente não se propõem a desenvolver.

CRENÇA Nº 4:

- E a bagunça, quem controla?

Essa crença deriva de várias outras: 1- aprender é atividade passiva; 2- aprende-se de fora para dentro; 3- para aprender é preciso ficar quietinho; 4- quem aprende não interage, apenas recebe. É preciso que se creia que a real aprendizagem só ocorre através da interação, do movimento. É preciso que se destrua, de uma vez por todas o mito da passividade.

CRENÇA Nº 5: • E como fica o programa?

Essa ideia pode ser contraposta com uma única pergunta: quem serve a quem? Temos um programa a serviço da aprendizagem ou a aprendizagem deve estar a serviço do programa?(SANTOS 2009 p 79).”

Promover uma aprendizagem significativa pressupõe quebrar antigos paradigmas e inovar práticas pedagógicas. É papel da escola, promover uma aprendizagem que possibilite ao aluno ser sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Deve ser proporcionada ao aluno a

possibilidade deste abandonar o mero papel de espectador passivo e assumir seu lugar de personagem principal nesse processo.

Nesse contexto, Santos(2009) expõe que:

“Aprender é fruto de esforço. Esse esforço precisa ser a busca de uma solução, de uma resposta que nos satisfaça e nos reequilibre. Na medida em que nos preocupamos mais em dar respostas do que fazer perguntas, estaremos evitando que o aluno faça o necessário esforço para aprender. Eis o passaporte para a acomodação cognitiva. Dar a resposta é contar o final do filme de suspense. Poupa o sofrimento de vivenciar a angústia de imaginar diferentes e possíveis situações de exercitar o modelo de ensaio-e-erro, enfim, poupa o aluno do exercício da aprendizagem significativa.” (SANTOS, 2009 p. 65).

Ao desafio de promover uma aprendizagem voltada à realidade do aluno, soma-se o forte agravante de muitos profissionais ainda continuarem sendo preparados para por em prática ‘pacotes educacionais’ prontos, cabendo a estes executar tarefas preestabelecidas, participando inclusive de treinamentos para porem em prática as novas propostas pedagógicas. Devemos questionar se a formação que a escola vem oferecendo aos jovens tem possibilitado sua inserção na sociedade como agentes de transformação ou de reprodução dos sistemas existentes.

Um sistema educacional voltado à reprodução do conhecimento já não se adequa a realidade presente no século XXI, em que a rapidez das transformações advindas do desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação que são caracterizadas por atributos como, velocidade, interatividade, mobilidade e globalização, afeta as diversas esferas sociais e possibilita a modernização dos métodos de ensino.

A educação hoje requer práticas pedagógicas que promova a formação de um cidadão: autônomo, participativo, criativo e flexível às novas realidades e transformações presentes na sociedade atual em que o conhecimento se transformou num ‘produto’ que para garantir sua sustentabilidade deve ser constantemente atualizado e renovado. Para essa nova sociedade é cada vez mais evidente a necessidade de emergir modelos educacionais em que a aquisição de informações dependa cada vez menos do professor.

Assim, constatamos que as palavras de ordem que deve ser introduzida no contexto educacional atual são: mudança de paradigma, aprendizagem significativa e construtivismo.

Para Bertrand e Valois (1994):

“O aluno possui, numa pedagogia aberta e informal, uma estrutura interna que lhe permite empreender um percurso de crescimento autônomo e pessoal. A aprendizagem é antes de mais nada uma tomada de consciência das relações que o aluno estabelecerá no meio-ambiente educativo. Esta corrente valoriza a autonomia e a liberdade.” (BERTRAND E VALOIS, 1994 p 67).

Nos PCN- Parâmetros Curriculares Nacional aborda a aprendizagem significativa como:

“A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante.” (BRASIL, 2000, p. 22).

Este ‘se identificar’ proposto nos PCN nacionais implica que devemos atribuir significados a aprendizagem, relacionando conhecimentos novos aos pré-existentes, pois aprender significativamente requer principalmente atribuição de significados ao processo de aprendizagem. Para que esse processo seja significativo é importante que ocorra uma interligação com a formação sociocultural do aluno.

A prática do Estudo Supervisionado proporciona aos estudantes desenvolver habilidades a partir de situações ricas em possibilidades de aquisição e ampliação dos conhecimentos por apresentarem significados dentro do seu desenvolvimento humano.

2.2 Aprendizagem Autônoma

Considerando que a presente pesquisa objetivava analisar a importância do Estudo Supervisionado no processo de aprendizagem na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, analisamos nesse tópico a importância da presença da autonomia no processo educacional, por esta ser uma das principais características presentes nesta prática educativa.

Barbot e Camatarri (2001, p 28) definem autonomia como o “*comportamento de um sistema que tem, em si, ou estabelece, por si mesmo, a sua própria validade ou as regras da sua própria acção.*” Num âmbito geral a autonomia está relacionada a um autogerenciamento, liberdade de escolhas, independência, autossuficiência. No campo educacional a autonomia encontra-se relacionada a capacidade dos alunos em administrar sozinhos e responsavelmente seus estudos, buscando eficazes estratégias de organização da aprendizagem para o desenvolvimento de seus conhecimentos.

Sousa e Fino (2008, p 10) nos alerta sobre a importância de *“insistir na autonomia e no reforço da autonomia dos jovens, permitindo-lhes que se treinem a serem autônomos. Tirando das escolas a carga de passividade que está subjacente à palavra aluno”*. Acrescentando ainda que *“Não tanto fornecer o peixe, mas proporcionar a aquisição de estratégias flexíveis de pescar”*. É preciso incentivar o aluno a assumir responsabilidade por seu processo de aprendizagem oferecendo-lhe condições para que este possa desenvolver o conhecimento de forma autônoma, tornando-o de fato o ator principal desse processo.

Nesse contexto, percebemos que o aprendizado requer autonomia. O indivíduo autônomo desenvolve habilidades como: organizar ideias, coordenar regras, tomar decisões e agir de forma harmônica dentro de seu grupo social, tendo assim a capacidade de regular suas atitudes e desejos para que o aprendizado não tenha limites.

O desenvolvimento da habilidade de autonomia nos estudos pode levar o aprendiz a plena interação com o processo de aprendizagem. A educação deve, portanto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, através da utilização de práticas educativas inovadoras.

Para Hunew apud Campbell (1994, p.6), *“para que os alunos se tornem autônomos, é necessário que eles tenham a oportunidade de se exporem e de arriscar, pois mesmo se o resultado for falho, ao menos os alunos podem aprender com a experiência, e com isso, descobrir novos meios de se tornarem autônomos”*.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2009), nos revela que, utilizar práticas didáticas que leve o aluno ao desenvolvimento da autonomia no seu processo de aprendizagem requer do professor a função de ‘desafiar’ as estruturas conceituais dos alunos provocar instabilidade cognitiva, causar sede. É necessário que os educadores busquem formas estimuladoras e criativas de desafios que gerem conflitos cognitivos nos alunos.

Para que ocorresse o domínio de diversas técnicas importantes e necessárias ao funcionamento das atuais sociedades, o ser humano necessitou aprendê-las. A aprendizagem necessária ao domínio de tais técnicas, possivelmente ocorreu a partir de uma motivação.

Como expõe Pozo (1999)

“[...] aprender implica mudar e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de uma certa quantidade de prática, aprender, principalmente de modo

explícito ou deliberado, supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal ou etimológico, de “mover-se para” a aprendizagem”.(POZO 1999, p 138).

É, portanto papel do professor proporcionar as práticas pedagógicas que irão promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio de contextos de aprendizagens prazerosas focados em mudanças de comportamentos, podendo utilizar como ferramenta para esse fim as novas tecnologias da informação e comunicação, para se chegar a novos produtos, ou seja, novos conhecimentos.

Sobre este aspecto Papert (1988) nos afirma que:

“Aceitar a idéia da educação orientada para o futuro é ingressar nas fileiras dos que crêem que a educação deva ser um agente da mudança cultural. É deste ponto de vista de ação que exploramos possíveis aperfeiçoamentos educacionais que prometem melhor escola para as nossas crianças através do ensino do futuro”. (PAPERT 1988, p 211)

Tornar a escola e o processo de aprendizagem em um ambiente e instrumento que gere a sensação de satisfação, proporcionado pelo contato com as novas tecnologias da informação, é encarada com um dos maiores obstáculos atual para a educação. Uma vez que o momento atual requer modelos educacionais em que os professores mantenham a responsabilidade na condução do processo ensino, mas que partilhe com os estudantes as decisões sobre percursos e critérios adotados nesse processo, o professor deve estar apto a acolher sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido, tornando o aluno “*sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento*” Demo (2004, p 60), e que é parte fundamental nesse processo dinâmico e complexo, que é a educação.

Fazer o aluno protagonista do seu processo de aprendizagem por meio da autonomia, assume importante condição na nossa sociedade ‘futurista’. A valorização da autonomia na aprendizagem do aluno, nos faz lembrar o que Seymour Papert expõe, em seu livro *A Máquina das Crianças*, sobre o construcionismo, “obter o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino”.

Um estudante com características e comportamento de aprendiz autônomo, apresenta grande interesse pessoal por seu aprendizado. Demonstrando muitas vezes escolher e administrar seu estudo a um nível muito melhor e maior do que ocorre quando é exclusivamente motivado por razões externas.

Para Freire (2006):

“[...] o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento.” (FREIRE, 2006, p 47).

No contexto da aprendizagem autônoma, os alunos devem atuar como sujeito ativo de sua aprendizagem, participando inclusive das decisões pedagógicas. Essa valorização da produção pessoal é um exercício do “assumir-se como educando”, proposto por Freire, podendo inclusive, estimular também processos intelectuais mais complexos, a partir da experiência particular e da estrutura cultural, cognitiva e afetiva de cada aluno, proporcionando o crescimento do aluno por meio da oportunidade de escolha.

Através do desenvolvimento da autonomia o indivíduo pode desenvolver também a capacidade de compreensão das contradições, estabelecer critérios de igualdade e justiça que o levarão a decidir entre o certo ou o errado de acordo com as tradições culturais e sociais presentes no seu meio.

Para Castro, (2008 p 2);

“Aprendizagem autónoma é caracterizada com base nos seguintes princípios: visão dinâmica do conhecimento; reconhecimento de um papel activo por parte do aluno; relevância da motivação intrínseca; promoção do desenvolvimento das capacidades de organização da aprendizagem; diversificação dos recursos na aprendizagem; criação de uma relação directa entre estes e o aluno e envolvimento dos alunos na avaliação”.(CASTRO, 2008 p 2)

Sendo sujeito ativo da sua aprendizagem, agindo e problematizando suas ações, os alunos podem construir novos conhecimentos a partir das ações embasadas nas estruturas que este já possui sobre o meio em que se encontra inserido.

Como aborda Barbot e Camatarri (2001 p 29) “*A responsabilidade que provém da autonomia [...] é a capacidade do sujeito responder pelas suas próprias acções, assumir a possibilidade de se enganar, aceitando as consequências dos seus erros, tal como dos seus êxitos*”

Em educação as mudanças dependem também dos alunos. Alunos motivados e curiosos, facilitam todo o processo educacional, estimulando o professor a desenvolver suas qualidades, e tornam-se parceiros ativos desse processo.

2.3 O Estudo Supervisionado enquanto Prática Pedagógica

A organização fabril de trabalho se refletiu por séculos na realidade educacional mundial. No entanto, observamos atualmente discursos sobre paradigmas educacionais que direcionem a formação mais completa do indivíduo, ou seja, uma escola que contemple a formação humana, que considere os diferentes aspectos dentro da atual perspectiva do desenvolvimento humano.

Para Kuhn (1990, p. 31) *“A aquisição de um paradigma e do tipo de pesquisa mais esotérico que ele permite é um sinal de maturidade no desenvolvimento de qualquer campo científico que se queira considerar”*.

A preocupação com as mudanças e novas possibilidades que se apresentam a cada instante abrindo janelas para novas perspectivas intrínsecas da atual revolução tecnológica vem exigindo da escola novos modelos educacionais e novas posturas que sejam capazes de acompanhar os atuais ritmos das inovações inerentes a essa nova fase.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, encontramos abertura para realização de transformações das concepções pedagógicas que aparecem diretamente vinculadas à aprendizagem dos alunos.

O Estudo Supervisionado é uma prática que foi implantada como ferramenta educativa na escola pública estadual de Pernambuco no ano de 2001, juntamente com a implantação do Programa de Centros de Ensino Experimentais. Sendo adotado pela primeira vez no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, localizada à Rua da Aurora em Recife-PE, tendo por objetivo instigar a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem.

O Estudo Supervisionado adotado pelo programa de educação integral de Pernambuco se apresenta como uma prática pedagógica que proporciona ao aluno liberdade e autonomia para que esse possa desenvolver novas técnicas de estudo, propiciando a participação mais ativa do discente no seu processo de aprendizagem. Por meio dessa prática, é possibilitado ao aluno organizar e administrar melhor seu tempo, podendo assim adquirir mais responsabilidade e autoconfiança durante a aquisição do conhecimento. Essa prática estimula a autonomia de estudos individuais e coletivos proporcionando ao aluno participar ativamente de seu próprio aprendizado através de estratégias que podem dinamizar e tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.

Durante o Estudo Supervisionado os alunos podem escolher a tarefa que deverá desenvolver naquele momento, bem como escolher um local de estudo dentre os disponíveis na escola para realizar algumas atividades escolares, podendo também optar por estratégias de aprendizagem que eles considerem mais adequada e eficaz. Desta forma, ao ter possibilidades de escolher suas atividades e estratégias de aprendizagens é proporcionado a este o desenvolvimento de sua autonomia, possibilitando inclusive ao aluno identificar e evitar possíveis situações que prejudicam a sua aprendizagem.

O Art. 3º inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/96 menciona o direito a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Como afirma Rêgo (2010)

“Um aluno que possui autonomia é aquele que assume o papel de coautor do processo educacional; que desenvolve habilidades para planejar, prever e de se autodisciplinar para estudar e produzir conhecimento. Torna-se capaz de comprometer-se com as pequenas responsabilidades no cotidiano escolar e permanece crescendo até que se perceba em condição de tomar decisões, criticar, questionar o que é transmitido pelos professores, pelos meios de comunicação, pelas leituras e pesquisas que venha a fazer sobre diferentes assuntos.” (RÊGO, 2010 p 91).

A prática do Estudo Supervisionado possibilita ao aluno a maior participação no seu processo de aprendizagem a partir da autoconfiança que geralmente o mesmo adquire através dessa prática pedagógica. Sendo uma atividade que permite ao discente desenvolver certo ‘controle’ do seu aprendizado e que possibilita também a automotivação deste, tornando-se ferramenta importante no processo de aprendizagem.

Sobre este aspecto Boruchovitch (2009 p 96) relata que “*O esforço, principal indicador da motivação, só é utilizado pelo estudante para ultrapassar suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações novas ou desafiantes caso este acredite na sua própria capacidade de obter êxito*”.

Nessa perspectiva, o Estudo Supervisionado estimula a atividade intelectual do aluno, pois o oportuniza participar de situações que o levam a aprender a partir de suas próprias escolhas de atividades e adequação de seu ritmo pessoal de estudo. Proporcionando também ao aluno o desenvolvimento de segurança pela possibilidade de criar, recriar, corrigir, aperfeiçoar, contribuindo para ampliar seus conhecimentos.

O Estudo Supervisionado presta-se aos propósitos expressos nos PCNs para o Ensino Médio nas orientações didáticas que propõe “*no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização*” (BRASIL/MEC, 2000). Nesse contexto, essa prática proporciona certo rompimento na histórica relação professor-aluno, reconhecendo que mesmo em posições diferentes ambos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O Estudo Supervisionado trata-se, portanto, de uma prática pedagógica em que participam como atores, alunos em plena atuação protagonista exercitando a autoaprendizagem, auxiliados por professores no desenvolvimento de seu papel de mediadores e incentivadores da aprendizagem.

Para Vieira et al (1999), “*Uma aproximação do aluno ao saber implica o acesso a diversas fontes de saber, em substituição de uma dependência quase exclusiva face ao professor*”. Assim ao permitir que o aluno assuma algum controle de suas atividades implica também em uma redefinição nas relações de poder na sala de aula bem numa redistribuição de direitos e deveres entre alunos e professores.

Embora o Estudo Supervisionado se apresente como técnica ou prática pedagógica externa e não intrínseca, proporciona o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade nos alunos. Através dessa prática, os alunos podem desenvolver habilidades de controle e gerenciamento de seu próprio aprendizado, perceber sua capacidade de conduzir e sequenciar seus estudos, projetando inclusive objetivos futuros a serem alcançados. Esta prática possibilita aos alunos desenvolverem experiências democráticas que podem conduzi-los ao desenvolvimento da autonomia, através da participação efetiva em decisões pessoais para realização de algumas atividades durante Estudo do Supervisionado.

Nesta mesma perspectiva de desenvolvimento da autonomia, Serafim (2007) apud Usuki (2002) sugere que “*a aprendizagem autônoma é aquela na qual o aprendiz percebe a sua individualidade e assume o controle sobre suas experiências, escolhas e tarefas*”.

Durante o Estudo Supervisionado, o aluno, ao perceber sua individualidade pode desenvolver e assumir o controle de suas escolhas, tarefas e experiências, tomando consciência da

importância de seu processo de aprendizagem, vindo daí a responsabilizar-se por sua melhoria.

Como afirma Barbot e Camatarri (2001, p 14) “*A autonomia não é uma condição de funcionalidade operacional presente no percurso do desenvolvimento humano, mas uma espécie de estatuto associado à maturidade espiritual do homem*”.

A autonomia proporcionada pela prática do Estudo Supervisionado visa enriquecer o processo de aprendizagem, uma vez, que favorece ao aluno o desenvolvimento de habilidades a partir do autocontrole de suas atividades pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento e descobrimento de técnicas eficientes de estudo como a concentração e observação, objetos de extrema importância na formação deste.

Esta prática oportuniza também o desenvolvimento da criatividade e do pensamento reflexivo, uma vez que, os alunos geralmente não tem atividades impostas pelos professores, ficam expostos a uma diversidade de situação, e de acordo com cada circunstância vivenciada pelos mesmos, são estimulados a buscarem modos pessoais de resolver o que lhes é proposto pela situação, criando conseqüentemente aptidões para resolver outros problemas que venham a surgir no futuro, proporcionando também aos alunos a aquisição de um certo cunho de pessoalidade e autenticidade.

Nessa mesma perspectiva, Fino (2004, p 1) apud Hatano nos afirma que: “*Quando o aprendiz se torna apto a resolver os problemas sem ajuda do professor, considera que o conhecimento foi transmitido com sucesso.*” O envolvimento pessoal conduz a uma aprendizagem mais efetiva, uma vez que as tomadas de decisões resultaram no desenvolvimento de novas habilidades como a autonomia, fruto da administração do seu próprio aprendizado.

Encontramos também algumas características construcionistas presente na prática do Estudo Supervisionado, uma vez que nesta prática o aluno aparece como agente ativo no seu processo de aprendizagem construindo conhecimento por meio de sua interação com a realidade que encontra-se exposto.

O Estudo Supervisionado pode também ser compreendido como uma prática didática que contribui para tornar o educando mais independente do professor, colaborando assim numa formação cidadã mais participativa.

O papel do professor/coordenador durante o Estudo Supervisionado é acompanhar e ajudar os alunos de acordo com a necessidade de cada aluno e mediante as possibilidades de encaminhamentos para a resolução de problemas.

Todavia, mesmo com a presença do professor-coordenador, durante o estudo supervisionado os elementos principais são, a autonomia, e a liberdade de escolha, pois é o aluno que seleciona suas atividades e administra o tempo destinado a essa prática de acordo com suas necessidades e objetivos para aquele momento.

Assim o papel do professor durante o supervisionado é caracterizado pela mediação e apoio. Esse apoio e mediação do professor contribuem no processo de desenvolvimento da autonomia nos alunos, uma vez que, o professor atua incentivando o aluno a reconhecer o seu papel de agente ativo no seu processo de aquisição do conhecimento. É também papel do professor, sempre que necessário criar contextos que leve o aluno perceber a importância da diversificação de recursos e situações que o conduza a aprendizagem, bem como a importância de administrar bem o tempo.

No atual momento em que vivemos, a habilidade de aprender autonomamente é bastante importante para o desenvolvimento pessoal do aluno, para melhor adaptação a um ambiente em contínua transformação, maior liberdade exterior e interior no desenvolvimento de um plano a ser alcançado, aplicando o esforço necessário para chegar ao resultado almejado.

Como nos diz Fino (2000 p.38), “*em situações práticas, é o contexto que provê informações e recursos que facilitam a solução apropriada para o problema com que se lida*”. Assim, o Estudo Supervisionado pode impulsionar a apropriação pelos docentes, de técnicas de estudo, de organização de tempo, bem como o desenvolvimento de atitudes que favorecem a utilização da autonomia como recurso para sua aprendizagem. Estando esta prática totalmente voltada ao desenvolvimento do ‘aprender a aprender’.

Essa autonomia, proporcionada pelo Estudo Supervisionado faz emergir a doutrina piagetiana “*de que o conhecimento simplesmente não pode ser ‘transmitido’ ou ‘transferido pronto’ para uma outra pessoa.*” (PAPERT 1994, p 127).

Outro elemento importante presente na prática do Estudo Supervisionado é o estímulo ao surgimento de grupos de estudos, nos quais alguns alunos descobrem que a participação nesses grupos os leva a aprimorar habilidades e resolver problemas que talvez sozinhos não conseguissem.

Portanto, fazer parte desses grupos pode proporcionar aos discentes um estímulo a pesquisa a partir da troca de ideias com outros pares, bem como despertá-los para a importância do trabalho cooperativo, onde ao perceberem dificuldades de assimilação em algum de seus pares se disponibilizam a ajudá-lo. Durante o estudo supervisionado o estudante tem oportunidade de desenvolver seus objetivos.

Como mostra Papert (1994);

“Os Inovadores educacionais [...] num passado muito recente [...] formularam, amplas perspectivas: por exemplo, a ideia de Jonh Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem verdadeiramente fizesse parte da experiência de vida; ou a ideia de Freire de que elas aprenderiam melhor se estivessem verdadeiramente encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem;” (PAPERT 1994, p. 21);

Os alunos devem assim ser inseridos em um processo de aprendizagem que lhes proporcionem o desenvolvimento de seu projeto de vida - seu caminho pessoal e profissional – por meio do desenvolvimento das habilidades de comunicação e compreensão que lhe permitirão encontrar seus próprios espaços sociais e profissionais, tornando-os cidadãos participativos e produtivos na sociedade.

Gadotti (2000, p.9) expõe que o aluno é o sujeito da sua própria formação. Conectar e enquadrá-lo no seu processo de aprendizagem é colocá-lo a favor de si mesmo, permitindo a participação mais ativa na construção de conhecimento. Nesse contexto, o Estudo Supervisionado possibilita o desenvolvimento das competências multidimensionais dos alunos, dando-lhes mais sentido ao ofício de aprender, tornando a aprendizagem um exercício prazeroso.

Entretanto, a prática do Estudo Supervisionado envolve outros aspectos. Se por um lado o aluno tem liberdade de escolha em relação às atividades que deseja realizar naquele momento, por outro lado ao terem liberdade de escolha os discentes também podem optar por não realizar atividades escolares, preferindo desenvolver atividades ‘extra curriculares’ interpretadas também como o exercício da sua autonomia.

A aquisição da autonomia proporcionada pelo Estudo Supervisionado possibilita também o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante, oportunizados pela liberdade de escolha de suas ações que o estimula a reflexão. E essa reflexão, por sua vez se transforma em instrumento que o conduz a escolha de melhores e mais eficazes estratégias de aprendizagem bem como maior otimização de tempo na busca do cumprimento de suas metas pessoais.

O Estudo Supervisionado pode incentivar a atividade intelectual do aluno, pois o força a descobrir seus próprios recursos mentais, propiciando desenvolvimento de habilidades significativas como: identificar, comparar, experimentar, analisar, selecionar, solucionar problemas e possibilitando-lhes executar tarefas para alcançar seus objetivos.

Portanto, o Estudo Supervisionado está fundamentado no princípio de ao ser oportunizado aos alunos situações em que estes podem desenvolver sua criatividade e reflexão através de seu ritmo pessoal, estes podem agilizar seu processo de aprendizagem através da possibilidade de desenvolvimento de algumas habilidades. Associado ainda a menor interferência do professor nesse processo.

2.4 Práticas Pedagógicas

As mudanças se sucedem e espalham-se por todo o globo, levando as diferentes sociedades e culturas a enfrentá-las, à sua maneira. Cada vez mais a espécie humana se confronta com inúmeros problemas diferentes e complexos, ninguém permanece imune à ação dessas mudanças.

Para Sacristán (2005 p 57), “*As mudanças sociais são guiadas por um ritmo acelerado que faz como que o tempo biológico não transcorra ao mesmo tempo em que as formas de viver, de pensar e de se relacionar com os demais, próprias de cada geração, vão sendo fixada*”. Essa aceleração no ritmo das mudanças pode inclusive gerar insegurança e deflagrar crises.

Questionar como tais mudanças interferem no processo educacional é fundamental para compreender e direcionar a prática do professor.

Toffler (1974) nos diz que essas mudanças, presentes em todos os setores da sociedade, em escala planetária, ocorrem através de vagas que se sucedem e vai alterando o cenário mundial. No campo educacional, essas ‘vagas’ tornam a aprendizagem um complexo e vasto processo, que implica encadeamentos de associações cognitivas entre ações passadas, presentes e futuras. A eficácia na soma destes encadeamentos é fundamental para a produção de novos saberes.

Diante das novas exigências sociais, sobressai-se o processo de formação humana, sobretudo aquele construído no espaço escolar, levando a escola uma nova fase de re-configuração da aprendizagem, em que esta é incumbida de desenvolver nos alunos competências como a capacidade de comunicação e criatividade.

Para adequar-se a nova fase vivenciada pela atual sociedade é urgente que a escola se submeta a uma renovação e reestruturação em suas práticas pedagógicas. Percebemos cada vez mais distantes as possibilidades de sobrevivência de modelos educacionais congelados ou enraizados em propostas pedagógicas obsoletas que privilegiam antigas formas de ensino e não conseguem atender as exigências dessa nova sociedade.

Sobre esse aspecto Moraes (2007), expõe que:

“Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma contínua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo a grande maioria dos professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.” (MORAES (2007, p 16)

As práticas pedagógicas assumem o papel importante no processo de desenvolvimento dos alunos, uma vez que, a ação educativa envolve atualmente uma ampla complexidade marcada por características como a diversidade de origens sociais e culturais, e pela democratização do acesso as tecnologias da informação e comunicação. Essas características dão margem a uma significativa imprevisibilidade referente ao processo de aprendizagem, pois propiciam aos alunos o desenvolvimento de habilidades que os ajudam a tomar suas próprias decisões.

Conforme afirmam Sousa e Fino:

“Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola.” (SOUSA e FINO, 2001 p 12).

A ruptura com a forma tradicional de ensinar significa compreender o conhecimento a partir de perspectivas inovadoras, construída por meio da adesão à ruptura paradigmática e pelo reconhecimento de outras formas de produção de saberes introduzida através de novas práticas pedagógicas.

Fino (2007) nos afirma também que:

“As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmo propósito de aprender alguma coisa em conjunto.” (FINO, 2007 p 3).

Refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras e muitas vezes desafiadoras, assume significativa importância para os atuais e futuros resultados do processo ensino-aprendizagem que a atual e futura sociedade requer. Principalmente nesse momento em que professores e aluno são reconhecidos como atores de um mesmo processo pedagógico.

Ao lançarmos um olhar sobre a multiculturalidade presente na escola percebe-se que as práticas pedagógicas devem também contribuir para viabilização da inclusão social. As diferenças relativas a gênero, classe social e etnias devem ser compreendidas como fatores potenciais de enriquecimento do processo de aprendizagem e da prática docente.

Os desafios e expectativas trazidas pelos avanços tecnológicos requerem dos profissionais de educação o desenvolvimento de diversas competências profissionais que possam contribuir para a formação mais dimensional dos jovens. A escola deve assumir o papel de democratizadora dos saberes, através do reconhecimento da necessidade de experimentar mudanças, já que esta é um ambiente onde se almeja o desenvolvimento das capacidades culturais, intelectuais e morais dos alunos.

O comprometimento com mudanças intencionais e positivas na educação deve ser premissa no processo de aprendizagem. Para contribuir com esse processo em que mudanças são necessárias, o professor deve repensar sua prática, buscando novas competências pedagógicas através da investigação da sua própria prática pedagógica e da reflexão sobre a mesma. À

medida que questiona sobre suas ações o professor está investindo na sua formação continuada e enfrentando conscientemente possíveis lacunas de sua formação inicial, se permitindo inovar e reformular suas ações através de novas estratégias.

A velocidade com que as mudanças ocorrem no atual momento vivenciado por nossa sociedade, em que as novas tecnologias da comunicação encurtam as distâncias através da velocidade no acesso a informações, contribui também para que haja uma invasão de novas oportunidades de reestruturação dos modelos educacionais. Essas mudanças vem proporcionando significativas alterações na interação aluno – professor e tem possibilitado um maior dinamismo nessa relação. Assim, perseguir práticas de ensino mais adequadas aos novos ambientes, ritmos de aprendizagens e interesses dos alunos, provenientes desse atual momento vivido pela sociedade é o novo e urgente desafio para escolas e professores.

Observamos uma verdadeira ‘crise’ nos paradigmas educacionais promovidos pela ascensão das novas tecnologias da comunicação e informação que vem ocasionando insatisfação com a permanência dos modelos anteriores. Como afirma Kuhn (1990, p 39), “[...] *a emergência de um paradigma afeta a estrutura do grupo que atua nesse campo*”. Para ajustar a suas práticas pedagógicas a nova realidade em curso o professor deve deixar de ser um mero transmissor de conhecimento para ser um verdadeiro mediador e orientador no processo de aprendizagem. Observamos então, que as práticas pedagógicas aparecem influenciadas pelos aspectos estruturais e conjunturais das diversas sociedades em cada momento histórico vivenciado.

A importância da constante reflexão sobre as práticas pedagógicas está na contínua busca pelo aperfeiçoamento da construção do saber, em que as formas de condução do processo educativo, implícitas nas práticas do professor, impulsionam o desenvolvimento deste processo.

Para Lefrançois (2008, p 28), a aprendizagem “*envolve mudanças relativamente permanentes, potenciais ou reais no comportamento, como resultado da experiência*”. Essa constatação reafirma a necessidade de mudança na concepção de ensinar, visto que o homem se encontra atualmente inserido no mundo rodeado de tecnologias e informações que lhes são oferecidas constantemente, as quais este pode decidir como utilizar para o seu crescimento.

Sobre esse aspecto, Carbonell (2002 p, 18) expõe que: *“A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos da escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”*. Para isso, o professor deverá diversificar sua prática e enriquecer o processo educacional, através da criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento, estando aberto a enfrentar as situações apresentadas a partir desses novos contextos.

As práticas pedagógicas devem provocar inquietações e indagações em busca do caminho mais adequado para a aprendizagem, em que a apropriação do conhecimento ocorra com significação. Devendo o professor ousar e permitir-se realizar mudanças, sair da sua ‘zona de conforto’, assumir o risco de testar novos modelos, utilizar novos recursos e procedimentos que poderão ser incorporados à prática pedagógica.

Assim, uma das premissas para mudança no paradigma educacional vigente deve esta atrelada à compreensão de que um dos principais papéis do profissional de educação hoje é de estimular os alunos a utilizar em as novas fontes de informações disponíveis da forma mais proveitosa possível para o seu processo de construção do conhecimento.

Como afirma Fino (2011): *“... só um professor reflexivo, capaz de usar pensamento crítico, e bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os seus alunos sejam os protagonistas.”*

Alguns estudos vem demonstrando que muitas vezes quando algumas mudanças são inseridas no contexto escolar elas duram um período muito curto. Como afirma Santos, s/d “Estudos realizados na década de 90 nos Estados Unidos comprovaram que as barreiras que as crenças dos professores erguem quando se começa a implementar uma “nova política” são as grandes responsáveis pelo fracasso da implementação”.

Pozo (1999, p 22) afirma que a deterioração da aprendizagem pode esta ligada à

“ [...] cada vez mais exigente demanda de novos conhecimentos, saberes e habilidades que propõe a seus cidadãos uma sociedade com ritmos de mudança muito acelerados, que exige continuamente novas aprendizagens e que, ao dispor de múltiplos saberes alternativos em qualquer domínio, requer dos alunos, e dos professores, uma integração e relativização de conhecimentos que vai além da mais simples e tradicional reprodução dos mesmos.” (POZO, 1999 p 22).

Percebemos que a educação necessita, atualmente, do desenvolvimento de práticas que privilegie a aquisição de conhecimento em que se adquira *“a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”* (Toffler, 1970 p. 125). A era da informação proporcionada pelas transformações tecnológicas que invadem nosso cotidiano como uma verdadeira avalanche grandes transformações nos torna ‘dependentes’ destas e exige também velocidade na capacidade de apreensão do conhecimento.

Desse modo, observamos que a atual revolução informacional vem colocando a disposição de educadores, nos mais diversos lugares do planeta, um verdadeiro arsenal de possibilidades para serem inseridas no processo de ensino aprendizagem através de novos paradigmas educacionais.

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) afirma que a efetiva aprendizagem ocorre quando o aprendiz dispõe e utiliza algumas ferramentas através da interação social, advinda de pares mais experientes, que vai exercer papel importante na função de compreensão e contribuindo para o desenvolvimento do aprendiz. Sendo, portanto o indivíduo resultado de um processo histórico-social, em que a aprendizagem ocorre através da mediação. Para Vygotsky, *“a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.”* (Oliveira, 1993 p. 27).

Vygotsky nos relewa assim que, enquanto sujeito do conhecimento, o homem tem um acesso mediado aos objetos. Para ele como a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é mediada e não direta, a aprendizagem ocorre através de interação com o outro. No processo educacional esse mediador é o professor. Vygotsky se empenhou em enfatizar o papel da interação social para o desenvolvimento humano.

Nessa mesma perspectiva, Seber, (1997, p 201) expõe que: *“Nas trocas indivíduo-indivíduo, ambos se modificam e nessa modificação não podemos dissociar fatores externos (proveniente do conjunto das ações do mundo físico e social sobre a criança) e fatores internos (referentes às suas atividades sobre esse mundo).”* Essas trocas indivíduo-indivíduo, favorecidas por esses fatores, propiciam uma progressiva interação da criança com um universo de coisas que a levará a compreensão de si e do mundo.

Para Sacristán (2005, p 11) *“O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores,*

legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos.” Nesse sentido, percebemos que Sacristán contrapõe a imagem do aluno como sujeito de sua educação e defende uma abordagem baseada na formação sociocultural.

É imprescindível analisar as estratégias de ensino, procurando sempre que possível utilizar práticas que privilegie o processo sociocultural do aluno, propiciando o avanço em suas formas de pensar e perceber a realidade, que pressupõe uma mudança de comportamento e a aquisição de novos conhecimentos.

As práticas educativas devem proporcionar aos alunos experiências que possibilitem criar uma interação entre a escola e as situações práticas fora da escola. O professor deve criar as condições necessárias para que o aluno possa aprender por intermédio de situações que contribuam para o aproveitamento de suas vivências anteriores. As ações educativas não devem implicar necessariamente em práticas pré-estabelecidas, estas podem ser motivadas por ações anteriormente vivenciadas pelos alunos. A implementação de práticas sincronizadas às experiências anteriores dos alunos favorece a quebra de paradigmas educacionais apenas instrucionistas e possibilita a participação ativa dos aprendizes no seu processo de aprendizagem.

A Educação pode ser considerada como um processo ininterrupto de desenvolvimento humano que envolve diversas influências internas e externas capazes de desenvolver cada ser a partir de sua individualidade. Esta possibilita ao homem descobrir-se como ser capaz de pensar e criar, que implica numa mudança pessoal e evolução contínua de si próprio, que facilita a plena realização da pessoa.

Para Dewey apud Westbrook e Teixeira, o resultado da educação se edifica pelos meios que é o processo, e todas as fases desse processo tem igual importância, pois colaboram para chegar aos resultados que é a experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no decorrer de sua elaboração. (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p 38).

Muitas vezes o professor propõe uma atividade ao aluno, este processa, avalia, amplia e reconfigura, e pode transformar em um novo conhecimento. Nesses termos a construção do conhecimento ocorre a partir da motivação promovida pelo contexto, que ao fazer sentido

para o aluno, desenvolve nesse interesse e o motiva a interagir com a situação e produzir novos conhecimentos.

Sobre isso Boruchovitch e Bzuneck, (2009, p 118) afirma que:

“ [...] o aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar.” (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009, p 118)

Entender o modo como as pessoas encontram as condições necessárias para a aprendizagem, permite reconhecer metodologias envolvidas no ato de ensinar e aprender. Uma prática pedagógica bem direcionada pode revolucionar a realidade da sala de aula e gerar resultados positivos, a partir da capacidade do professor de formalizar saberes e transformar experiências em conhecimento. *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*. (Freire, 1996, p. 39).

É papel do professor, reavaliar constantemente sua prática educativa ajustando-a a dinâmica social atual, para que possa transformar sempre que possível informação em conhecimento. É importante a análise de informações do contexto educacional social em que o aluno encontra-se inserido, pois a interpretação deste contexto social que certamente estará presente na bagagem cultural de cada estudante deverá ser consequentemente atrelada ao contexto da aprendizagem do aluno através de práticas pedagógicas adequadas.

Para Pozo (1999, p 268), os mestres deveriam basear sua intervenção no processo educacional nos dez mandamentos para direcionar a aprendizagem que estão inscritos nas Tábuas da Lei da aprendizagem, e são os seguintes:

- I- Partirás dos interesses e motivos dos aprendizes.
- II- Partirás dos conhecimentos prévios dos aprendizes.
- III- Dosarás a quantidade de informação nova apresentada em cada tarefa.
- IV- Farás com que condensem e automatizem os conhecimentos básicos que forem necessários para futuras aprendizagens.
- V- Diversificarás as atividades e os cenários de aprendizagem para um mesmo conteúdo.
- VI- Planejarás as situações de aprendizagens em função dos contextos e tarefas em que os aprendizes devam recuperar o que foi aprendido.
- VII- Organizarás e ligarás as aprendizagens umas as outras, o mais possível, de forma que o aprendiz perceba as relações explícitas entre elas.

- VIII- Promoverás entre os aprendizes a reflexão sobre seus conhecimentos, ajudando-os a criar e resolver os conflitos que forem propostos a eles.
- IX- Proporás problemas de aprendizagem ou tarefas abertas e promoverás a cooperação dos aprendizes para sua resolução.
- X- Instruirás os aprendizes no planejamento e organização de sua própria aprendizagem utilizando as estratégias adequadas.

Para ser mais criterioso, Pozo condensou esses mandamentos em apenas dois que são:

- I-Refletirás sobre as dificuldades que teus aprendizes enfrentam e buscarás meios de ajudá-los a superá-las.
- II- Transferirás progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que a meta última de todo mestre é se tornar desnecessário.

Ao analisarmos os dez mandamentos da aprendizagem proposto por Pozo, percebemos que as muitas das premissas a serem utilizadas pelos professores para alavancar o processo educacional estão ancoradas em:

- Valorizar as capacidades e interesses dos alunos;
- Aproveitar ao máximo os conhecimentos prévios dos alunos proporcionando uma automatização na condensação dos conhecimentos;
- Estimular os aprendizes a planejar, organizar e utilizar estratégias que favoreça o desenvolvimento de atitudes autônomas e adequadas ao seu processo de aquisição do conhecimento.

Observamos também que as estratégias propostas por Pozo nos dez mandamentos da aprendizagem para o desenvolvimento do processo educacional estão implícitas em propostas e pensamentos sobre educação defendidos também por outros autores aqui já citados como: Vygotsky com a proposta do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico-cultural e da interação do sujeito com meio; Freire com sua proposta de Educação voltada ao desenvolvimento da criticidade e consciência do aluno e Papert com sua teoria construcionista, defendendo que a verdadeira aprendizagem ocorre quando é proporcionado aos aprendizes oportunidades de construir.

Percebemos assim, cada vez mais a necessidade de ascensão de processos educacionais que priorize o caráter construcionista da aprendizagem e valorize a capacidade do aluno de selecionar, interpretar, assimilar e processar informações, e proporcione um processo educativo mais significativo para os alunos. E nessa perspectiva, observamos que a prática do Estudo Supervisionado proporciona o desenvolvimento dessas habilidades no aluno.

Segundo Brandão (2002, p 20):

“A modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento.” BRANDÃO 2002, p 20).

As informações que chegam a cada instante por ilimitados meios requerem cidadãos aptos a analisarem tais informações através de uma leitura crítica, elaborar conceitos para posteriormente transformá-los ou não em conhecimento.

Nesse processo, é papel do professor buscar a utilização de novas práticas que proporcione o desenvolvimento no aluno de abstração de informações, visão crítica, rapidez de raciocínio, ou seja, práticas que valorize o desenvolvimento de capacidades intelectuais para que a partir do desenvolvimento dessas capacidades, o aluno possa construir seu próprio pensamento. A educação deve ser o caminho de acesso ao ‘conhecimento significativo’ caracterizado por proporcionar o verdadeiro saber que liberta.

Segundo Papert (1994 p 55) *“O que é necessário é reconhecer que a grande questão no futuro da Educação é se a tecnologia fortalecerá ou subverterá a tecnicidade do que se tornou o modelo teórico e, numa grande extensão, a realidade da Escola”*.

Percebemos aqui a importância das práticas pedagógicas adequadas na utilização das tecnologias da comunicação e informação, pois determinadas práticas podem subverter o uso das tecnologias para cristalizar antigos modelos educacionais instrucionistas. Usar a tecnologia desvinculada dos reais objetivos da escola dentro da nova sociedade informacional é retornar a perspectiva tecnicista da educação.

A nova sociedade emergente requer sistemas educacionais que se apropriem das novas tecnologias para o desenvolvimento de atividades e ações, que possibilitem aos alunos a reflexão sobre a dinâmica dos diversos contextos socioeconômicos e culturais dentro dessa nova sociedade informacional.

2.5 Inovação Pedagógica

A escola ocupa, na sociedade atual, um complexo papel, contribuindo muitas vezes para a exclusão social ao reproduzir o sistema capitalista vigente por meio de práticas educativas discriminatórias. Entender como a escola está estruturada é de vital importância para compreendermos os mecanismos presente na organização dessa instituição.

O mundo atual nos coloca constantemente o desafio de escolhermos o que consumir, o que fazer e o que aprender. Essa facilidade de acesso massificado e possibilidades de escolhas que nos é colocado frequentemente podem trazer algumas consequências. O mesmo veículo de comunicação pode ser fonte de informação bem como virar ferramenta para criar um exército de alienados, tornando-nos também peritos em obter informações momentâneas e rejeitar o que não nos afeta diretamente.

A imensa capacidade de transformação tecnológica presente impõe grandes desafios a toda humanidade, levando as diversas sociedades a discutir sobre os rumos que deverão tomar para inserir-se no atual contexto vigente. Como afirma Fino (2007) *“Vivemos já numa sociedade em mudança, num planeta tornado subitamente muito pequeno pela acção das tecnologias digitais, da globalização, da pulverização das culturas locais.”*

Segundo Papert (1988) *“A educação está em crise. A escola, como instituição responsável pela disseminação de conhecimentos, já não consegue atender seus objetivos. [...] A questão, portanto, é como reviver a educação para que ela realmente cumpra os seus objetivos mais amplos.”*. A escola atual sofre o dilema de tentar se adequar ao desenvolvimento acelerado que ocorre ao seu redor, em que as informações são constantemente atualizadas, causando uma exaustiva corrida em busca de novas ações voltadas ao aperfeiçoamento do ensino, para tornar a escola e as salas de aulas ambientes atrativos e relevantes para a consolidação do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Sousa e Fino (2008, p 7) afirmam que:

“Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados.”

A facilidade de acesso a informações tornou-se um dos grandes desafios para a escola formal na atualidade que muitas vezes é possível perceber que os conteúdos não são objeto de apreciação pelos estudantes. Para estes as razões que justificam seus ensinamentos não geram o prazer, a agradabilidade, a satisfação instantânea que nos acostumamos a obter em nosso contato com a mídia. As mudanças ocorridas no mundo nas diversas sociedades que vem alterando todas as formas de relação exigem também transformações no processo educacional.

Nem todos os conteúdos propostos pela educação formal são necessariamente prazerosos de serem aprendido, mas sabemos que grande parte desses conteúdos é importante para tornar o estudante um membro qualificado na sociedade. Fazer o processo de aprendizagem atrativo e encontrar meios que faça o aluno adquirir satisfação pela aprendizagem, ou pelo processo que conduza a aquisição do conhecimento, talvez seja atualmente o maior desafio da educação.

Sobre isso Demo (2007, p. 85) coloca que: *“a escola resiste em reconhecer que, ela mesma, está a cada dia mais distante das motivações das novas gerações. O que se faz em sala de aula, sobretudo o que se estuda em sala de aula, como regra, não faz parte do futuro que espera os alunos.”*

É necessário desvelar que a roupagem utilizada pela escola favorece a alienação social e muitas vezes limita a introdução de práticas pedagógicas inovadoras por ‘medo’ da participação, da criatividade e da rebeldia que liberta. Desconsiderando o potencial destas práticas em gerar conhecimento, e formar pessoas críticas capazes de intervir na realidade.

Reconhecemos que, muitas vezes a organização do ambiente educacional emperra o desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam o agir transformador dentro de um sistema estruturado para reprodução.

Segundo Toffler (1970, p. 158), *“A revolução implica inovações. Ela despeja um dilúvio de novidades nas vidas de incontáveis indivíduos, confrontando-os com instituições desconhecidas e situações inéditas”*. Exige-se, hoje, cada vez mais respostas inovadoras aos inúmeros e complexos problemas que nos são apresentados a cada instante. É, portanto, inevitável, repensar o modo como muitas vezes a escola realiza a aprendizagem, devendo esta, caminhar integrada às novas culturas da aprendizagem representadas pelas novas tecnologias.

Todavia como expõe Fino (2007):

“[...] a inovação não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela nos permite fazer com o seu auxílio. A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola.” (FINO, 2007)

A ‘simples’ utilização por professores ou alunos dos recursos tecnológicos de informação e comunicação não assegura nem implica em mudança na qualidade da aprendizagem. É preciso utilizar as tecnologias como ferramentas de auxílio ao processo de aprendizagem, como mecanismo de transformação da prática pedagógica. Para que essa transformação seja possível, os professores devem aceitar o uso das TIC como desafio, propondo-se a explorar e até extrapolar as possibilidades de uso destas, para renovação e inovação de suas práticas mediante as oportunidades presente nesse imenso mar de informações.

Nessa mesma perspectiva, Toffler (1974 p 225) afirma que:

“As rápidas e espantosas mudanças que abalam hoje a nossa sociedade forçam o professor de sala a enfrentar o fato de que suas palavras não refletem necessariamente o saber e que, de fato, mesmo que represente saber no instante em que são pronunciadas, podem estar obsoletas no instante seguinte.”

Trabalhar a resistência de muitos professores que ainda agem como detentores do saber é um dos grandes desafios da escola, uma vez que estes ao se colocarem como únicos detentores do conhecimento acabam impedindo e não oportunizando ou ofertando ao docente a possibilidade de desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Paulo Freire (1987) fez críticas a tais modelos educacionais com características instrucionistas que denominou de ‘Educação Bancária’ em que o depósito dos conteúdos seria a principal característica desses modelos. O mesmo defendia uma proposta educacional voltada para a transformação social que denominou de ‘Educação Libertadora’ por ser centrada no sujeito que se apropria do processo educativo produz e vive a educação.

Não podemos continuar aplicando as mesmas práticas num contexto diferente. O professor deve encontrar um ponto de equilíbrio entre as expectativas do aluno ao que é proposto pelo currículo. Como afirma Papert (1994, p 24) “*Aqueles inovadores que anseiam por melhores meios de ensinar o que a Escola decretou que todos deveriam saber não aceitaram completamente a ideia de megamudanças*”.

O acesso ao conhecimento se expande numa velocidade espantosa fazendo desmoronar antigos paradigmas e emergindo a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento. Uma superação necessária para podermos atender aos princípios de totalidade presente nesse novo movimento paradigmático que rapidamente cresce e se espalha por meio das tecnologias da comunicação e informação.

A escola necessita urgente da relação teoria/prática que ainda aparece com um instrumento pouco presente nas práticas pedagógicas e que mais rompem com a lógica na escola tradicional. Nessa, a teoria sempre antecede a prática e assume uma posição de predominância sobre esta.

Sousa e Fino (2001) nos diz que:

“Ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade. Nem são já necessárias, como foram há duzentos anos, para operarem o prodígio de transformar hordas de indivíduos com um passado rural, unicamente habituados aos ritmos da natureza, em operários minimamente disciplinados e habituados a permanecerem concentrados, portas adentro, funcionando de forma sincronizada, sob a direcção de um capataz..”(SOUZA e FINO, 2001, p 8)

Percebemos a urgência de práticas que possam também transcender os limites da sala de aula envolvendo diversos ambientes e fatores que permitam a criação de oportunidades de aprendizagem dentro e fora dos muros da escola. Os educadores precisam adaptar-se às novas perspectivas da sociedade atual e propor metodologias que atendam aos paradigmas emergentes.

Alguns descompassos ainda presentes na educação, diante dos atuais ritmos das transformações históricas ocorridas, fazem muitas vezes da escola uma instituição com características mais tradicionais que inovadora, apresentando-se ainda resistente às constantes pressões por mudanças. O que é proposto pelo paradigma emergente se aproxima da compreensão global da totalidade, a partir do reconhecimento da existência de diferentes fontes de saber do ser humano.

A necessidade de inovar as práticas pedagógicas e de se conceber novas formas de promover a aprendizagem focando no desenvolvimento do aluno reconhecendo este como sujeito e ator

principal do processo de aprendizagem, já não é incomum a ninguém. A educação requer, portanto, experiências inovadoras que sejam capazes de fazer externar no educando suas potencialidades, tendo o educador como mediador ou facilitador desse processo.

Para Toffler (p. 258) a sociedade pode hoje usufruir do “*supremo prazer de tomar as rédeas da mudança, deslizar em cima dela, de mudar e crescer com ela*”. Num momento em que é possível muitas vezes ignorar espaços físicos, a educação precisa ser fortemente modificada, e somos desafiados a encontrar novos métodos e novas situações para aprendizagem.

Os jovens, hoje, pertencem à geração que já nasceu em meio a tecnologias digitais, que os acompanha, dentro e fora da escola, e estes dispõem, portanto de possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem que transcendem os ambientes físicos. A aprendizagem pode, portanto ser obtida em diversos espaços onde se objetive o conhecimento e não apenas na escola, “*O campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais.*” (Fino, 2007, p 3).

A sociedade atual requer cidadãos que tenham coragem de inovar e se necessário propor um ‘desvio de rota’ na busca por novos modelos mais eficazes e novos desafios. Requer também de seus membros autonomia para criar, recriar, produzir e resolver situações problemas. A escola, uma das instituições responsável pelo processo de aprendizagem não pode ficar alheia às múltiplas transformações que ocorre na sociedade, permanecendo inerte e reproduzindo as práticas tradicionais. Em educação não devemos ser seres passivos, aptos apenas a cumprir regras.

Fino (2007) expõe que “*A inovação pedagógica pressupõe a criação de contextos de aprendizagem contrastantes com os tradicionais contextos de ensino*” onde ocorra alterações “qualitativas nas práticas pedagógicas” que leve a uma ruptura com as práticas tradicionais.

Nesse contexto, o conjunto de intervenções, processos e decisões que almejem renovar culturas, práticas, modelos, ideias e principalmente atitudes é também campo de investigação da inovação pedagógica. Devemos, portanto utilizar práticas que contribuam para formação de sujeitos ativos, críticos e autônomos aptos a solucionar problemas, questionar e transformar sua sociedade, ou seja, sejam agentes de sua própria educação.

Fino (2006) nos afirma que:

“[...] há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril.” (FINO 2006 p 3.)

Diante desse contexto, a investigação da prática do Estudo Supervisionado na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, analisando as mudanças sociais proporcionadas aos sujeitos inseridos nesse processo é de suma importância, e objetivo principal deste trabalho.

Como aborda Papert em sua teoria construcionista, a aprendizagem é um processo ativo do aluno, em que o aprendiz constrói, modifica, enriquece, dá significado aos conteúdos que está aprendendo.

Fino, acrescenta que, o elemento em falta, o locus da aprendizagem, pode ser-nos sugerido pela tecnologia, na medida em que ela nos aponta alternativas viáveis à sincronização, à concentração, à homogeneização e à massificação.

Para Fino (2000 p. 50), “*O resultado de uma aprendizagem baseada na utilização de computadores é um ambiente onde existe colaboração entre os alunos, a compreensão de que a aprendizagem se centra em cada um deles, e o aumento das interações com os professores*”. Assim uma aprendizagem mediada pelo uso do computador estimula a participação ativa, a autonomia bem como proporciona o respeito aos ritmos cognitivos individuais.

No desenvolvimento da presente pesquisa sobre a prática do estudo supervisionado, observamos que mesmo no desenvolvimento da autonomia o aluno interage com o professor. Assim não podemos deixar de trazer uma breve discussão sobre algumas ideias de Vygotsky através de sua teoria sócio cultural.

“Vygotsky (1978) considerava a existência, na mente de cada aprendiz, de uma Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir com a ajuda de uma pessoa mais capaz, como o professor, ou em colaboração com outro(s) aprendiz(es) mais aptos na matéria.” (FINO, 2008).

Para Vygostky a aprendizagem e o desenvolvimento são processos ativos, nos quais as ações interacionistas existentes são mediadas por várias ferramentas. Sendo a comunicação, mais propriamente a linguagem, a ferramenta mais importante deste processo.

Essa é uma importante contribuição de Vygotsky, a percepção de que a interação entre os pares em seus meios sociais viabilizam o desenvolvimento do indivíduo por meio de relações com os outros, através de signos, essencialmente a linguagem. Observamos que a prática do estudo supervisionado também propicia o desenvolvimento dos alunos por meio dessa interação entre os pares.

Assim, é essencial proporcionar ao educando contextos que estimulem a aprendizagem a partir de diferentes vivências pedagógicas que estimule a autonomia e a descoberta do conhecimento. Para Papert (1988, p 50) *“O educador deve atuar como um antropólogo. E, como tal, sua tarefa é trabalhar para entender que materiais dentre os disponíveis são relevantes para o desenvolvimento intelectual. Assim, ele deve identificar que tendências estão ocorrendo no meio em que vivemos”*.

Conforme nos afirma Fino, para entendermos o real sentido da inovação pedagógica, é fundamental esclarecer que a inovação pressupõe, sobretudo transformações significativas na prática docente. Associando essa contribuição de Fino à proposta construcionista de Papert, em que o conhecimento não deve ser transmitido de forma estática, mas através de situações que leve o aluno assumir a criação de suas próprias estruturas cognitivas, reconhecemos que é também papel do professor criar situações que leve o aluno a desenvolver o conhecimento.

Assim, um processo de construção do conhecimento onde são utilizadas práticas pedagógicas inovadoras que possibilita a interação e mediação entre docentes e discentes, e que o professor aparece na função de mediador desse processo, pode gerar importantes mudanças e contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos.

Sacristán (2005) expõe que em educação.

“Tudo é para o aluno. Mas, apesar de sabermos que a política educacional, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, etc, são para os sujeitos-alunos, o ponto de vista a partir do qual os problemas são propostos mostra outras prioridades, tanto no discurso como nas práticas. Falar de Neoliberalismo, de compreensão ou de qualidade do sistema educacional é fazê-lo a partir de orientações, de preocupações ou de propostas que afetam os estudantes, mas é frequente não encontra-los nessas discussões”.(SACRISTÁN, 2005 p 16).

Não podemos continuar vendo o sistema educacional a partir da visão dos professores “*O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos*”. (SACRISTÁN, 2005 p 17).

A escola precisa cada vez mais proporcionar a formação de cidadãos aptos à efetivação de seu papel na sociedade como sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e participativos e verdadeiramente envolvidos com seu próprio bem estar. A prática pedagógica do estudo supervisionado com suas características de possibilitar e proporcionar desenvolvimento da independência, autonomia, liberdade de escolhas, autocontrole, pode contribuir para a formação de jovens capazes de desempenhar seu verdadeiro papel de cidadão.

Como propõe Papert em sua teoria construcionista, os alunos devem ser protagonistas de sua aprendizagem, ser sujeitos ativos nesse percurso, e assim tornar a aprendizagem um processo rico em significados a partir de pesquisas, iniciativas, reflexão, criatividade e desenvolvimento crítico configurando um processo participativo de construção do conhecimento.

É nesse contexto que o Estudo Supervisionado foi investigado nessa pesquisa, como prática que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem mais participativa autônoma, a partir da mediação.

CAPITULO III

3. CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 O Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, situada na Rua Manoel Xavier, s/n Timbaúba-PE, localizada na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. Em 2013, foram matriculados na escola 646 alunos, assim distribuídos: 235 alunos na Primeira Série do Ensino Médio, 212 na Segunda Série do Ensino Médio e 199 na Terceira Série do Ensino Médio.

Por fazer parte do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, que atende somente alunos do Ensino Médio, a referida escola atende apenas alunos dessa modalidade. Todavia durante o período noturno, funcionam na EREMT, projetos educacionais de correção de fluxo do governo federal como o PROJOVEM URBANO e cursos técnicos promovidos pela UFRPE (Universidade Federal de Pernambuco).

A Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba conta com uma equipe de funcionários composta por: um Gestor, uma coordenadora pedagógica, um chefe do núcleo administrativo, uma secretária, uma coordenadora de mobilização social, uma bibliotecária, duas laboratoristas, cinco agentes de serviços gerais e vinte e dois professores.

Anualmente, é desenvolvido pela Gestão da escola e outros representantes da comunidade escolar- pais, alunos, e professores - um Plano de Ação contendo metas, objetivos e premissas da escola, afim de assumir o compromisso de promover uma educação de qualidade. Para o ano de 2013, o Plano de Ação da EREMT foi assim estruturado:

Valores

- Democracia – como um caminho para a garantia dos direitos individuais e coletivos.
- Justiça, Disciplina e Confiança – como garantia de relações interpessoais mais humanizadas.
- Solidariedade – como instrumento de dignidade para todos.

- Responsabilidade – como condição para o exercício de poder compartilhar.
- Respeito – como condição de garantir uma relação harmoniosa.
- Ética – como fator essencial para a vida em sociedade.

Visão de Futuro - ser reconhecido no âmbito regional e nacional como uma escola de excelência na formação plena de jovens protagonistas, atuando como instituição inovadora no processo de ensino e aprendizagem e de gestão.

Missão - contribuir para a formação de jovens empreendedores, desenvolvendo a autonomia e a sua produção acadêmica, cultural e profissional como requisito primordial para sua inserção e permanência no mundo do trabalho, tornando-os cidadãos e profissionais competentes e com responsabilidade social.

PREMISSAS

Protagonismo Juvenil - O Jovem como centro das ações e parceria no processo de ensino aprendizagem.

Formação Continuada - Educadores em processo de preparação para efetivar as práticas educativas e serem multiplicadores do ensino de qualidade.

Atitude empresarial socioeducacional - Postura focada na comunicação visando gerar riquezas morais e materiais.

Co-responsabilidade pela educação - Todos os clientes e investidores alinhados com o projeto escolar.

PRIORIDADES

Para os educandos da primeira série, a integração dos quatro pilares do conhecimento: conhecer, fazer, conviver e ser; com os educandos da segunda e terceira série nossa prioridade é preparação do jovem para o acesso à universidade e o mundo do trabalho.

- Capacitação dos professores em conteúdo e educação interdimensional.
- Adoção de uma postura empreendedora, gerenciando recursos humanos e materiais.
- Implantação do Conselho Gestor e Conselho Escolar.

Para que toda equipe trabalhe de maneira articulada e integrada, no desenvolvimento do Plano de Ação da EREMT é estabelecido também os papéis e responsabilidades de todos atores responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem.

Gestor Administrativo –

Garantir uma gestão democrática, participativa e co-responsável, coordenando, integrando e apoiando as ações pedagógicas e administrativo.

Secretário –

Manter atualizados a vida escolar dos educandos e documentos relativos aos funcionamento da escola e de seus funcionários.

Educador de Apoio –

Planejar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da escola promovendo uma educação de qualidade.

Coordenação de Administração -

Administrar os recursos financeiros de forma transparente, prestando conta da aplicação dos recursos ao Programa de Educação Integral e a comunidade escolar.

Coordenação de Mobilização Social –

Desenvolver ações co-responsáveis que promova a integração entre a escola e a comunidade.

Coordenação de Biblioteca -

Organizar e otimizar o acervo bibliográfico, contribuindo para a construção do conhecimento dos usuários.

Coordenação dos Laboratórios –

Cuidar da manutenção dos equipamentos e viabilizar as práticas de laboratórios, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Educadores Escolares

Conduzir as aprendizagens na construção de habilidades e competências formadoras de um cidadão crítico, responsável e atuante.

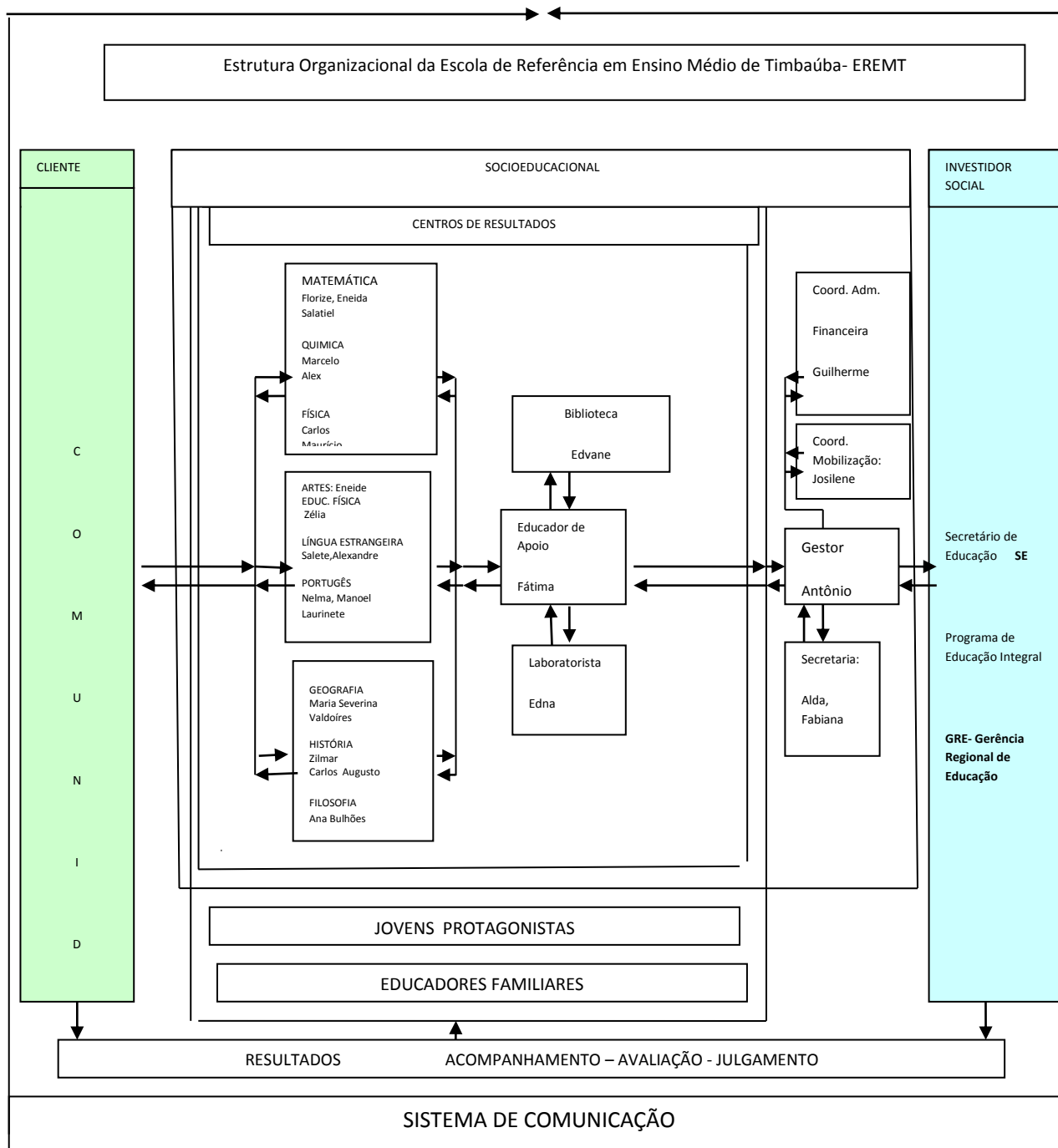
Educadores Familiares

Assistir os jovens durante o processo de ensino aprendizagem, acompanhando-os e redirecionando-os.

Jovens Protagonistas

Contribuir efetivamente para sua formação plena, na construção de valores e conhecimentos significativos.

O quadro abaixo mostra a Estrutura organizacional da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba-PE.



Quadro 01: Estrutura organizacional da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba-PE.

Em nível de recursos materiais a escola dispõe de vários instrumentos como, projetores de multimídia, televisores, máquinas fotográficas, filmadoras, que auxiliam no desenvolvimento das atividades previstas no atual Plano de Ação da EREMT.

A estrutura física da EREMT é composta por:

- Sala da Gestão;
- Sala de coordenação pedagógica;
- Sala de professores;
- Secretaria;
- Sala de Recursos tecnológicos;
- 15 salas de aula;
- Laboratórios de Química, Física, Matemática e Biologia;
- Laboratório de informática;
- Biblioteca;
- Quadra poliesportiva;
- Piscina;
- Sala do Grêmio estudantil;
- Cantina;
- Refeitório;



Figura 02 : Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba.

3.2 Acesso ao ambiente da pesquisa

Numa pesquisa etnográfica a negociação para entrada no campo de pesquisa é de especial relevância, como relata Francechini (2012, p. 94)

“A entrada no campo de um pesquisador etnográfico precisa ser cuidadosamente negociada com o grupo a ser observado por causa das questões teóricas, metodológicas e éticas. Sua introdução no espaço social e/ou geográfico precisa ser pelo menos aceita, se não bem-vinda, por aqueles que serão coparticipantes da pesquisa”. (FRANCECHINI, 2012, p 94).

Por fazer parte do corpo de profissionais que compõe a Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, na função de professora de Geografia, foi fácil o acesso ao ambiente em que a pesquisa foi realizada, bem como a documentos gerais pertencentes a escola, que também foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

Quando decidimos pesquisar as contribuições da prática do Estudo Supervisionado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, primeiramente fizemos uma comunicação verbal a gestão da escola, a coordenação pedagógica e em seguida fizemos uma exposição do projeto de pesquisa a equipe gestora e demais profissionais da escola, mostrando os objetivos e etapas necessárias a realização da mesma.

Durante o período em que estivemos observando e analisando a referida prática pedagógica recebi importantes contribuições dos professores e demais profissionais que compõe a Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba através de significativas informações e depoimentos sobre a prática pesquisada.

Antes de iniciarmos as observações em salas e demais ambientes utilizados pelos alunos durante o Estudo Supervisionado, fizemos uma exposição aos alunos sobre a pesquisa que estaria realizando. Deixei claro e que durante um determinado período iríamos realizar observações, recolher dados e algumas informações através de entrevistas, questionários e depoimentos sobre a referida prática.

3.3 Escolha das turmas

A prática do Estudo Supervisionado é desenvolvida em todas as turmas da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba. Optamos por trabalhar com os alunos e professores das primeiras e terceiras séries. A opção em pesquisar esses dois públicos advém do interesse em investigar a aplicação da prática do Estudo Supervisionado nos primeiros anos, como forma de analisar características, influências e consequências da prática do Estudo Supervisionado para este público que está chegando ao Ensino Médio e desconhecem a referida prática pedagógica, uma vez que o Estudo Supervisionado só é utilizado na Rede Pública Estadual de Pernambuco nas escolas de Ensino Médio em tempo integral e semi-integral. Assim sendo, as primeiras experiências e contato dos alunos da Rede Pública Estadual do Estado de Pernambuco-PE com o Estudo Supervisionado só ocorrem na primeira série do ensino médio.

Decidimos também por analisar esta prática nos terceiros anos do Ensino Médio para verificarmos a evolução das atitudes e estratégias de aprendizagens utilizadas pelos alunos durante o estudo supervisionado nessa série, uma vez que nessa fase os alunos já se mostram bem familiarizados com a referida prática.

3.4 O Tipo de Estudo

Nessa pesquisa, analisamos o Estudo Supervisionado como prática pedagógica na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa tendo em vista a importância de utilizar métodos de investigação que dê ênfase a observação, descrição e ao estudo de percepções pessoais, assim desenvolvemos uma análise fenomenológica, que como expõe Andaloussi (2004) “*A fenomenologia tenta responder ao como e ao porquê dos fenômenos que são dados imediatos sensíveis que se impõem a nossa atenção.*” A fenomenologia busca assim investigar a essência dos dados vivenciados pelo homem, para posterior descrição do fenômeno observado e seus significados.

Para analisar a prática do Estudo Supervisionado como ferramenta pedagógica recorreremos à etnopesquisa, pois como nos diz Macedo (2000), trata-se de “*um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa*”, tendo assim os interesses voltados para compreensão de fenômenos socioculturais.

Fino (2006, p 1) *apud* Spradley, afirma que:

“a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.”

Nesse sentido, a etnografia se enquadrou na abordagem do presente trabalho, pois esta busca analisar os significados desenvolvidos e descritos pelos próprios sujeitos do seu contexto. Sendo característica da etnografia a inserção no contexto natural dos sujeitos com acesso aos comportamentos, às experiências e interações possibilitando a compreensão da dinâmica desenvolvida pelo grupo em estudo.

André (1995, p 27) afirma que “*A etnografia, é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade*”. Significando etimologicamente, descrição cultural.

A etnografia propõe o estudo de fenômenos sociais por processos de investigação em que o pesquisador participa ativamente no contexto pesquisado, buscando compreender os significados dos comportamentos e das ações dos sujeitos que convivem e se relacionam num ambiente. Na etnografia, é importante estudar as ações dos sujeitos da forma mais natural possível, objetivando a melhor compreensão dos comportamentos desses indivíduos, de como esses vivem e dão sentido a seu mundo. Assim, os estudos etnográficos são caracterizados pelo envolvimento do pesquisador no ambiente natural da pesquisa e exige deste uma observação e interpretação que contemple a totalidade das ações humanas, ou seja, uma interpretação holística dos dados coletados.

Fino, 2008, afirma que:

“A etnografia da educação, sobretudo por recusar possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que não as práticas pedagógicas.” (FINO, 2008, p.4).

A análise cultural proporcionada pela pesquisa etnográfica propicia a captação de informações através da observação direta que poderão servir como verdadeiras fontes antropológicas. A etnopesquisa se apresenta com uma natureza qualitativa, já que visa à compreensão de uma realidade vivida por atores sociais. Preocupando-se primordialmente com processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana. (Macedo, 2006).

Trata-se, portanto, de uma forma investigativa que requer um determinado período de observação necessário para analisar, ouvir e registrar os eventos, buscando entender os significados das ações para posterior e interpretação dos dados que deverão ser organizados, analisados e em seguida, serem expostos os resultados.

Bogdan e Biklen (1994), expõem que a investigação qualitativa possuem cinco características, embora nem todos os estudos considerados qualitativos permeiem tais características. São elas:

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

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa abrange uma abordagem interpretativa do mundo circundante. Os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, tentando interpretar tais fenômenos a partir dos significados que as pessoas lhes conferem. Essas abordagens interpretativas dão visibilidade ao mundo, por meio de uma série de significações e representações realizadas pelos próprios sujeitos da ação.

Bogdan e Biklen (1994, p 49) afirmam que, *“a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”*. Devemos buscar a compreensão mais profunda do objeto pesquisado, portanto, nenhum dado deve ser desprezado, todos os dados devem ser minuciosamente pesquisados afinal tudo pode ser uma ‘pista’ fundamental para a explicação do fenômeno.

3.5 Estudo de Caso

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da análise da prática do Estudo Supervisionado, e de suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, constituindo em observação e interpretação de como esta atividade vem sendo desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba. Caracterizando-se como um estudo de caso por proporcionar a construção de uma investigação empírica, que permitiu pesquisar o fenômeno dentro de seu contexto real, em que o pesquisador não exerceu controle sobre os eventos e manifestações do fenômeno.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso compreende um método abrangente e representa uma investigação empírica, com a lógica do planejamento, da coleta e análise de dados.

Bogdan e Biklen (1994), ao abordarem o estudo de caso, expõem que; *“Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo*

centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização.” Assim o pesquisador poderá escolher locais específicos dentro da organização escolhida.

Para Lúdke e André, (1986, p 18-20) os estudos de caso apresentam algumas características como:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Assim, para o estudo de caso em que priorizamos a abordagem qualitativa é importante o uso de uma variada fonte de informações e da busca constante de respostas às indagações surgidas, para a retratação completa e profunda da realidade investigada.

Para Macedo (2006, p 89) na realização de um estudo de caso “ *o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda.* ” Mediante a característica de buscar sempre novas respostas, o estudo de caso pode estimular novas descobertas.

3.6 Coletas de dados

Bogdan e Biklen (1994, p 48) “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em formas de palavras ou imagens e não de número. [...] Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”.

A importância da escolha criteriosa das técnicas de coletas de dados a serem utilizadas em uma pesquisa etnográfica, requer coerência em relação ao objeto de estudo.

Para obtermos os dados relativos a prática do Estudo Supervisionado apresentados neste trabalho, realizamos levantamento de informações através de alguns instrumentos como: análise de documentos, observações, registros fotográficos, registro em diário de campo, entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores das primeiras e terceiras séries do Ensino Médio da EREMT. Os dados obtidos nos permitiu obter informações a partir de pontos vista diferentes dos indivíduos envolvidos na ação.

3.7 Análise de documentos

A análise de documentos constitui uma importante fonte de pesquisa para a validação de informações adquiridas através de técnicas de coleta de dados. Para Ludke e André (1986),

“Os documentos constituem também em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986 P 39).

A análise documental mostra-se tecnicamente eficaz como subsidio a estudos que pretendam utilizar-se da abordagem qualitativa para compreensão de diversos fenômenos sociais. Numa pesquisa qualitativa a análise documental constitui uma valiosa técnica de obtenção de dados uma vez que pode complementar informações obtidas a partir de outras técnicas bem como acrescentar novos aspectos à pesquisa. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Durante a realização da pesquisa na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba, foram analisados alguns documentos internos da escola, como: o plano de ação da EREMT, regimento interno, documentos e leis que regulamentam o funcionamento da referida unidade escolar (mencionadas no capítulo I- Item 1.2) que nos forneceram importantes informações sobre alguns aspectos da organização, estruturação e funcionamento da referida escola, que nos proporcionou conhecer também a visão de futuro, premissas, metas e prioridades da equipe de profissionais dessa instituição de ensino para alcançar seus resultados.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994),

“Os documentos internos podem nos revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização. (BOGDAN E BIKLE, p. 181.)

A análise de documentos internos ganha relevância, pois, podem revelar características e detalhes de informações importantes sobre o ambiente pesquisado.

Ter acesso a documentos internos da instituição pesquisada como: o plano de ação e regimento interno, nos permitiu obter informações sobre normativas que regulamentam todo funcionamento administrativo, pedagógico e institucional deste estabelecimento educacional, bem como outras relevantes informações que nos ajudou a conduzir a pesquisa, tais como:

- Identificação do estabelecimento educacional;
- Modalidades de ensino oferecido;
- Funções, atribuições e responsabilidades de cada cargo administrativo;
- Composição da equipe pedagógica, corpo docente, equipe pedagógica e administrativa;
- Conselho de classe, com as atribuições e regras de funcionamento;
- Critérios de avaliação e frequência;
- Composição curricular;
- Descrição dos encaminhamentos por atos irregulares praticados durante as atividades educacionais e a respectiva forma de tramitação de cada situação ocorrida, baseado em normas previstas em leis estaduais e federais a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Vinculação do regimento escolar com as normas legais estaduais e federais a exemplo da LDB, atinentes e sua obrigação de cumprimento;
- Direitos e deveres dos participantes responsáveis pelo processo educativo – pais ou responsáveis, alunos, gestão, docentes e auxiliares administrativos em geral;

Assim, os documentos internos proporcionam um diagnóstico mais aprofundado da estrutura de funcionamento do ambiente onde a pesquisa é desenvolvida.

3.8 Observação Participante

Utilizamos a observação participante para levantamento de dados, uma vez que esta é uma “técnica fundamental da investigação etnográfica” (LAPASSADE 2005, p 69). E principalmente por perceber que nesse tipo de pesquisa o investigador deve manter um grau de interação com o ambiente estudado enquadrando-se nas características da presente pesquisa.

Lapassade, (2005) afirma que:

“Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da observação participante” propriamente dita o que o observador nota, ‘observa’ ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades, das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, dos estudos dos documentos oficiais e dos documentos pessoais.”(LAPASSADE, (2005, p 69)

O fato de ser professora da instituição educacional onde a pesquisa foi realizada e participar mais ativamente de diversas atividades cotidianas da escola proporcionou-me um maior período de observação da prática pesquisada, bem como maior liberdade para frequentar constantemente os locais da pesquisa e observar mais detalhadamente o desenvolvimento dessa prática. Caracterizando-se assim, como Observação Participante Interna (OPI) em que “*o pesquisador é, em primeiro lugar, “ator” no grupo no qual já tem o seu lugar, no meio que ele vai estudar, ou na instituição onde exerce uma função.*” (LAPASSADE 2005, p 75).

A oportunidade de poder observar atentamente o fenômeno estudado proporciona ao pesquisador aplicar os sentidos e obter uma noção mais real do ambiente, tornando-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por planejamento, sistematização e controle da prática. Dessa forma o pesquisador não fica apenas olhando o que está acontecendo, mas observando e examinando o fenômeno em busca de certos acontecimentos específicos. Foram realizadas em média 34 observações nas salas e outros ambientes utilizados pelos alunos durante o Estudo Supervisionado entre os meses de fevereiro a setembro de 2013.

Macedo (2006 p 96) afirma que: “*Uma das bases metodológicas da etnopesquisa, a observação participante(OP), termina por assumir sentido de pesquisa participante, tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa*”.

Uma das vantagens da observação participante está relacionada com a possibilidade de se obter a maior quantidade de informações a partir da ocorrência espontânea dos fatos. A inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa proporciona detectar minuciosos acontecimentos que é fundamental ao resultado da pesquisa.

A pesquisa de campo provém de observações de fenômenos e fatos em seu ambiente real objetivando sua compreensão e explicação. Numa pesquisa etnográfica a qualidade das observações depende de características como sensibilidade e capacidade de entendimento do contexto estudado pelo pesquisador etnógrafo.

Por outro lado, Lapassade (2005) expõe que, *“ao ter acesso ao novo papel, de pesquisador, este deveria adquirir certo distanciamento a partir de uma posição inicial, e não profissional, de “participação” completa, de imersão no seu “campo””*. Grifo do autor.

Essa inserção no ambiente natural do grupo investigado, com um convívio continuado, proporcionou a captação dos acontecimentos e compreensão da essência de várias dimensões do fenômeno pesquisado, para posterior descrição da prática cultural observada.

Para Fino (2006), *“durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades”*.

Nesse sentido, os dados recolhidos foram fruto das observações das turmas, que serão apresentadas separadamente em forma de texto, enquanto que os questionários e entrevistas serão analisados e apresentados conjuntamente com gráficos de forma comparativa.

3.9 Entrevista semi-estruturada.

A entrevista é um instrumento de coleta amplamente utilizado em pesquisas etnográficas e favorece os processos de investigação de diversas práticas sociais, principalmente referente a educação, em que os dados provenientes deste instrumento de pesquisa favorece a compreensão do cotidiano dos sujeitos envolvidos em determinadas práticas.

No que se refere a entrevistas, Bogdan e Biklen (1994, p 134) afirmam que:

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análises de documentos e outras técnicas.”

Para Bogdan e Biklen uma entrevista deve ser utilizada para recolher dados descritivos a partir da linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

O estudo em que foram observados alunos das Primeiras e Terceiras Séries do Ensino Médio da EREMT no desenvolvimento de atividades durante o Estudo Supervisionado, decorreu durante o primeiro e parte do segundo semestre do ano letivo de 2013. Neste período, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos e professores-coordenadores envolvidos na referida prática.

As entrevistas assim como os questionários de pesquisa passaram por um período prévio de preparação e elaboração e posteriormente foram agendadas as datas em que iriam ocorrer. Na elaboração das entrevistas semiestruturadas foram priorizados questionamentos referentes às atividades dos alunos e professores durante esta prática almejando verificar as reais contribuições do Estudo Supervisionado, bem como identificar valores e outros elementos presentes nessa prática pedagógica.

Como afirma Macedo (2006, p 102) “*Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo*”. Sendo este um poderoso recurso na captação de representações, pois os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve.

3.10 Registro fotográfico

Recorremos também a dados através de registros fotográficos, pois como nos diz Macedo (Opus cit .p. 122), “*O não verbal não substitui o verbal mas convive com ele*”, e a fotografia contribui na tradução do espaço através da linguagem privilegiada da imagem. Enriquecendo o referencial metodológico de caráter qualitativo na construção da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p 183) “*A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa [...] pode ser usada de maneiras diversas, [...] dão fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente*”.

Os registros fotográficos geram dados que podem fornecer subsídios para identificar ou contribuir para a comprovação de algum fenômeno. Assim a fotografia pode fornecer importantes informações representando pistas ou provas de uma realidade. Embora não seja um elemento imprescindível numa pesquisa etnográfica, a fotografia adquire sua importância pela relação que é possível estabelecer com o fenômeno analisado podendo servir inclusive como um testemunho, apoio ou reforço da informação, ajudando o leitor a entender a situação analisada.

Como afirmam Bogdan e Biklem “*As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades*”. Assim numa pesquisa etnográfica durante a estada em campo é importante os registros fotográficas para posteriores análises mais minuciosas e interpretação do contexto observado.

3.11 Análise de dados

Com o propósito de expor um resultado mais aprofundado do estudo realizado, apresentamos a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Como afirmam André e Ludke (1986) :

“A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.” (ANDRÉ e LUDKE, 1986 p 48).

Sobre esse mesmo aspecto Bogdan e Biklen (1994):

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulado, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p. 205).

Considerando esses parâmetros, a coleta de dados foi realizada a partir de observações e pesquisas através da aplicação de questionários a alunos e professores-coordenadores. Os dados obtidos foram analisados e os resultados expostos serão apresentados de maneira descritiva e por meio de gráficos e tabelas.

3.12 Diário de Bordo

Como afirmam (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p 150). *“O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisa e extensiva”*.

No diário de bordo devem ser anotados por meio das notas de campo os fenômenos sociais observados, relações verificadas, acontecimentos, suas reflexões, experiências pessoais do investigador e comentários, sendo, portanto este um instrumento de alto valor metodológico na pesquisa qualitativa.

Como afirma Macedo (2006, p 110) o diário de bordo descreve “a implicação do pesquisador, contém detalhes sobre a maneira como ele concebeu a pesquisa ao longo do processo de investigação, sobre a negociação de acesso ao campo, sobre a evolução dele ao longo dos estudos, sobre os fracassos e erros”.

Este é um instrumento que propicia também à criação de hábitos como: observar com atenção, refletir sobre os acontecimentos observados e os descrever buscando a precisão. Nele além de constar os registros das observações realizadas em campo o pesquisador busca promover a interação entre o que está sendo observado e as questões teóricas, no sentido que esse instrumento possa colaborar ao mesmo tempo para descrição e análise do objeto de estudo.

O diário de bordo propicia também o monitoramento do andamento da pesquisa, uma vez que nele o pesquisador deve registrar detalhes, incluindo datas e locais, de todos os fatos, passos, descobertas, indagações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises, e nesse sentido esse instrumento possibilita o registro da construção do conhecimento.

CAPÍTULO IV

4. A ESCOLA DE REFERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E O ESTUDO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE

4.1 Análise da Observação Participante

Nesse item, foram descritos e discutidos dados obtidos mediante as observações realizadas no Estudo Supervisionado das turmas de primeiras e terceiras séries de Ensino Médio da EREMT, durante o período de fevereiro a setembro de 2013. Para enriquecer e subsidiar as discussões, sempre que pertinente, resgatamos aspectos teóricos defendidos por autores de referência da pesquisa.

Nessa etapa, buscamos informações *in loco* através de inserções nas salas e demais espaços utilizados pelos alunos para realização de suas atividades durante a prática do Estudo Supervisionado, bem como pelos professores supervisores. Durante o período em que as observações foram realizadas, utilizou-se incessantemente o ver e ouvir com a intenção de investigar e identificar se há inovações pedagógicas presentes nessa prática.

Empregou-se também entrevistas, questionários, conversas informais e registros fotográficos das ações desenvolvidas para complementar as informações colhidas durante a observação participante, sempre acompanhado do registro em um diário de campo.

Na EREMT, é denominada de Estudo Supervisionado, a prática pedagógica que apresenta características semelhantes com a prática do Estudo Dirigido desenvolvida nos antigos CIEPs – Centros Integrados de Educação – que funcionaram no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 60 e 70, e utilizavam o horário integral em suas escolas. Nos CIEPs, o Estudo Dirigido, a princípio, causou grande impacto, tanto aos professores quanto aos alunos, por suas características de liberdade e dinamismo inerentes a essa prática.

O Estudo Supervisionado, realizado na EREMT, é caracterizado como uma prática pedagógica que acontece em horários pré-determinados entre as aulas das demais disciplinas propostas na grade curricular da escola, num total de quatro horários de cinquenta minutos cada, distribuídos em dois dias distintos.

Constatamos que nos horários reservados para a prática do Estudo Supervisionado, os alunos podem permanecer em sala para realizar suas atividades ou utilizar alguns dos espaços disponíveis na escola, caso necessitem de ambientes mais adequados para realização de suas atividades, não sendo reservados espaços exclusivos para a realização desta prática.

Na EREMT, os alunos contam com a presença de um professor que, durante o Estudo Supervisionado, tem a função de coordenar/supervisionar e dar apoio aos alunos nas atividades realizadas por esses durante a referida prática.

A distribuição dos horários destinados à prática do Estudo Supervisionados ocorre por séries, havendo, portanto, dias e horários reservados para cada série. Assim, nos horários reservados para as primeiras séries, todas as turmas encontram-se realizando a mesma prática. O mesmo ocorre também com as segundas e terceiras séries.

Percebemos que essa organização ou distribuição de horários por séries, durante a prática do Estudo Supervisionado, favorece o desenvolvimento de algumas atividades e estratégias de aprendizagem. Apresentando-se como fator positivo para o desenvolvimento de diversas interações entre os alunos da mesma série, mas, por outro lado, limita ou reduz a interação entre os estudantes das diferentes séries, o que poderia ser um elemento positivo, pois proporcionaria trocas de informações e relacionamentos com pares de séries diferentes. Isso, possivelmente, traria contribuições positivas para o processo de desenvolvimento da aprendizagem e aquisição do conhecimento dos estudantes.

Em algumas ocasiões, os horários destinados ao Estudo Supervisionado são utilizados para realização de atividades que também fazem parte do cronograma escolar como: revisões para o SAEPE, ENEM, Olimpíadas e simulados de vestibulares.

Foi possível constatar que, mesmo nessas ocasiões em que ocorre o redirecionamento dos horários reservados para o Estudo Supervisionado, revisão ou reforço de alguma disciplina, verificamos que mesmo não escolhendo as atividades a serem realizadas, como normalmente ocorre durante esta prática, os alunos continuam desenvolvendo algumas estratégias de estudo como: trabalho em equipe, monitorias, pesquisas individuais. Geralmente, quando ocorrem as revisões de conteúdos para algumas avaliações internas ou externas, os alunos não contam com a presença em sala dos professores que ministram as respectivas disciplinas dos

conteúdos revisados, exigindo do aluno a utilização de algumas estratégias de estudos autônomos.

Algumas vezes, os horários reservados à prática do Estudo Supervisionado são também preenchidos com momentos de sensibilização e motivação para os alunos. Em algumas ocasiões ocorrem, também, visitas a instituições como creches e asilos, ação que na EREMT é denominada de Gesto Concreto. Durante essas visitas, os estudantes desenvolvem atividades recreativas e reflexivas com os membros dessas comunidades. Essas ações, além de visar à confraternização e interação da escola com a comunidade em que vive, proporcionam uma reflexão sobre o papel do homem na comunidade, contribuindo na formação cidadã dos alunos.

4.2 O Papel do Aluno como Sujeito no Estudo Supervisionado

Ao olharmos para a complexidade presente com o atual contexto global, percebemos o processo contínuo de mudanças no qual nossos alunos estão inseridos e, na contramão dessas, encontramos a escola que, muitas vezes, mantém distância desse dinamismo.

Fora do contexto escolar, grande parte dos alunos são ativos, conhecedores e usuários dos avanços tecnológicos. É dever da escola se vestir de metodologias e práticas ativas, uma vez que a modernidade requer alunos sujeitos do próprio conhecimento.

Constatamos que a prática do Estudo Supervisionado realizada na EREMT, pode proporcionar ao aluno diversificar e dinamizar seu processo de aprendizagem, mediante as possibilidades de diversificação das estratégias de estudo, bem como do desenvolvimento de hábitos autônomos de busca por informações.

Percebemos uma considerável diversificação de atividades desenvolvidas pelos alunos durante a prática do Estudo Supervisionado, como:

- Consulta a internet;
- Resolução de atividades;
- Resolução de questões de vestibulares;
- Trabalhos de monitoria para reforço de conteúdos de diversas disciplinas;
- Realização de experimentos em laboratórios;

- Pesquisas em livros e internet
- Estudo para testes;
- Desenvolvimento de atividades relacionadas a projetos escolares;
- Ensaios de danças e peças a serem apresentados em trabalhos de algumas disciplinas;
- Organização de eventos realizados na escola;
- Organização e desenvolvimento de projetos;
- Jogos e outras;

Nas observações realizadas durante o Estudo Supervisionado na EREMT, ocorreram algumas conversas informais com alunos e professores que, mesmo sem pretensões de uma entrevista, nos trouxeram relevantes informações sobre esta prática. Registramos algumas informações obtidas durante essas conversas como, por exemplo, o questionamento direcionado a alguns alunos sobre “o que eles achavam da prática do Estudo Supervisionado?”. Em que obtivemos algumas respostas como:

- “O melhor do Estudo Supervisionado, é não ter obrigação de fazer atividade específica, nós podemos estudar qualquer coisa” (Eduarda, primeira série).
- “De certa forma, é também um jeito de descansar das aulas. Pois, mesmo fazendo outras atividades, a pressão é menor” (Mateus, primeira série).
- “As aulas, em geral, deveriam ser ‘assim’, sem a obrigação de fazer o que o professor quer” (Lucas, primeira série).
- “Acho muito bom porque podemos dialogar mais com os colegas e debater sobre alguns assuntos” (Gustavo, Primeira Série). (Diário de Bordo, 05 de Março de 2013).

Os relatos acima, bem como outros obtidos em conversa com os alunos, revelou-nos que um dos aspectos importantes presentes no Estudo Supervisionado, é a “sensação de liberdade” de poder “escolher” o que fazer, e sem ter que, obrigatoriamente, seguir uma atividade direcionada ou imposta. Caracterizando-se, portanto como uma prática onde os jovens aprendem trabalhando com atividades geralmente escolhidas por eles.

Observou-se que alguns alunos registram em suas agendas as atividades que irão desenvolver durante o Estudo Supervisionado. Ao questionar a aluna Alanna sobre como a mesma seleciona as atividades que serão realizadas no Estudo Supervisionado, ela respondeu: “Sempre coloco na agenda as atividades que acho prioritárias, como: exercícios, desenvolver

algum texto ou outras atividades, e também as que gosto mais de fazer” (Diário de Bordo, 05 de Março de 2013).

Essa atitude de escolher o que julga prioridade, bem como as atividades que gosta de fazer, presente no discurso da aluna, há consonância com o que presenciamos na prática do Estudo Supervisionado, quando os alunos podem escolher que atividades desejam realizar.

Acreditamos que esses comportamentos podem favorecer a aprendizagem dos alunos, pois poder optar sobre o que irão desenvolver gera motivação, impulso importante para a construção do conhecimento. Constatou-se, assim, que quando é proporcionado aos alunos oportunidades destes escolherem o que irão realizar, podemos verificar mudanças no comportamento dos aprendizes, que se envolvem mais profundamente quando as atividades são selecionadas por esses.

As tabelas abaixo, cujos dados foram obtidos mediante análise de questionamentos realizados através de questionário – Anexo 03, questão 02, apresentam as principais atividades realizadas pelos alunos das primeiras e terceiras séries do Ensino Médio da EREMT durante o Estudo Supervisionado.

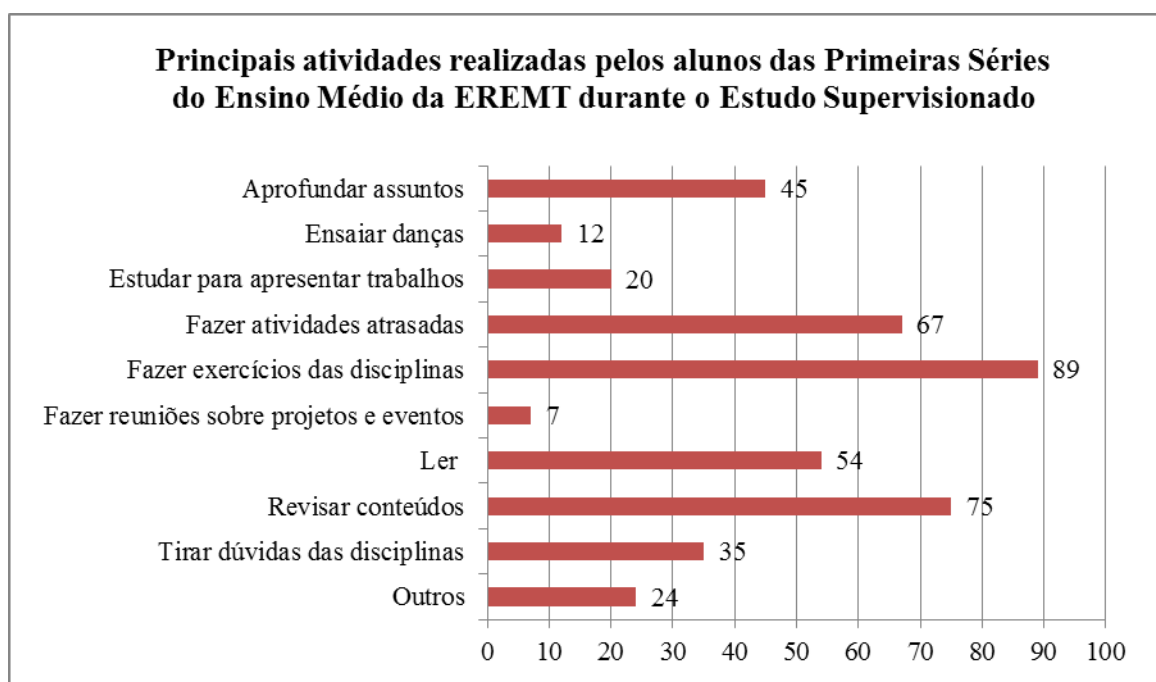


Gráfico 1: Principais atividades realizadas pelos alunos das Primeiras Séries do Ensino Médio da EREMT.

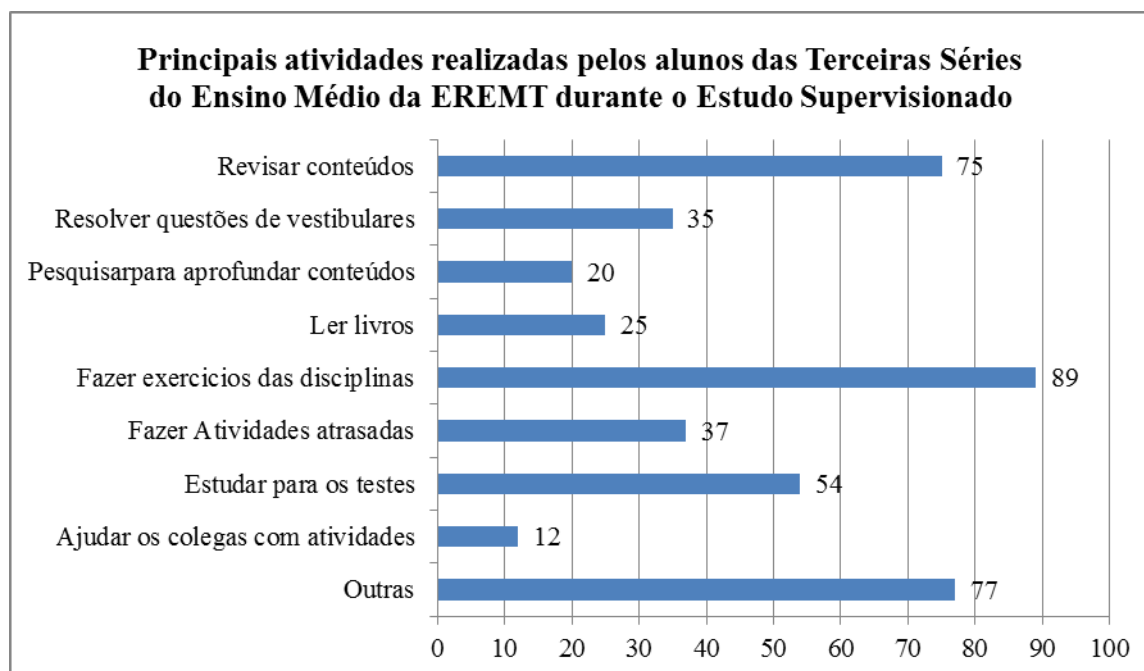


Gráfico 2: Principais atividades realizadas pelos alunos das Terceiras Séries do Ensino Médio da EREMT.

Analizando os dados expostos nos gráficos acima, em que constam as diversas atividades que os alunos costumam desenvolver durante o Estudo Supervisionado, percebemos que a maior parte destas atividades está relacionada à resolução de exercícios e aprofundamento dos conhecimentos das disciplinas que constam na grade curricular, mostrando que grande parte dos alunos utilizam os horários reservados ao Estudo Supervisionado como um reforço ou complemento dos horários das aulas. Percebemos que, apesar dos alunos pertencerem a duas séries distintas, prevalece sempre a maior opção por desenvolver atividades de complemento ou reforço das disciplinas curriculares durante o Estudo Supervisionado.

Verificamos que é considerável a parcela de aprendizes que escolhem atividades como: revisar conteúdos, tirar dúvidas disciplinas, aprofundar assuntos. A seleção dessas atividades por cada estudante pode indicar que os aprendizes almejam adquirir uma profundidade mais ampla de determinados conteúdos, ou seja, entendemos que há um desejo nesses jovens em aprender determinado assunto ou tema de forma mais aprofundada.

Percebemos que a liberdade de escolhas de atividades durante o Estudo Supervisionado favorece a diversidade de atividades citadas pelos alunos. Essa diversidade de atividades mencionadas pelos estudantes pode proporcionar também o desenvolvimento de habilidades e

valores adquiridos através da realização destas, e podem favorecer também o desenvolvimento da autonomia, que segundo Barbot:

A autonomia é apresentada como um fim do processo de formação e como valor, e inserida numa sequência de valores gerais (“inserção social”, “desenvolvimento pessoal”, “partilha de valores comuns”, “transmissão do património cultural”). Além disso, somos forçados a reconhecer que este fim corresponde, não só a um saber, mas também a um saber-fazer, a um método que, interiorizado de forma pertinente, permite “aprender por si próprio” (BARBOT, 2001, p. 14).

Na prática pesquisada, o aluno geralmente não é exposto a situações de imposição de atividades, cabendo a este, na maioria das vezes, a tarefa de escolher as atividades que ele deseja realizar e como afirma Barbot (2001, p. 34): “A autonomia [...] coloca o sujeito em situação de poder (e não de dever, no sentido de obrigação) sempre responder pelas suas ações, e, antes de mais, perante si próprio”. Essa autonomia é um elemento que pode inclusive tornar o hábito de estudar mais prazeroso mediante a não imposição de ações. Quando é oportunizado ao aluno escolher a atividade ou disciplina que deseja estudar, o processo educacional se torna mais dinâmico e participativo.

Em conversa informal realizada com alunos, solicitei a estes que fizessem uma pequena explanação sobre a prática do Estudo Supervisionado. Abaixo exponho trechos de relatos dos alunos sobre a referida prática.

-“Acho importante. Nós ficamos livres para fazer coisas diversas. Podemos estudar, revisar, realizar exercícios... mas sem termos uma obrigação específica. Dá para se organizar, estudar e também relaxar um pouco. Só não gosto muito das conversas, pois atrapalham quem quer estudar” (Bruno, terceira série).

-“Gosto bastante, consigo desenvolver algumas atividades. Geralmente reviso conteúdos e ponho atividades em dia. Acho que seria importante a escola disponibilizar salas reservadas com cabines individuais para estudo. Quando temos que produzir textos, muitas vezes não consigo na sala, pois com muitos alunos é comum ter conversas” (Fidel, terceira série).

-“Gosto muito de poder escolher o que vou estudar. Prefiro sempre realizar atividades no tablete. Também gosto de realizar atividades como ensaios de danças e músicas. Aproveito também para conversar com meus colegas sobre assuntos diversos, inclusive planejar algumas coisas” (Victor, terceira série). Diário de Bordo, 16 de Agosto de 2013.

Percebemos nas falas dos alunos, que esses valorizam a oportunidade de estudar sem ter atividades impostas e de poder realizar diversas atividades. Outro item verificado foi a preocupação com as conversas que acabam atrapalhando os demais colegas.

Verificamos, durante as observações, que as conversas entre os alunos geram incômodo em alguns colegas, pois atrapalham o desenvolvimento de algumas atividades. Geralmente, o professor coordenador atua garantindo o equilíbrio do volume das conversas entre os alunos, para que não ocorram excessos de barulhos. Todavia, o caráter dinâmico presente na prática do Estudo Supervisionado favorece debates e discussões, que naturalmente geram barulho. Como alternativa, muitos alunos utilizam outros locais dentro da escola para realizarem suas atividades.

Proporcionar aos alunos decidir as atividades que estes desejam realizar possibilita também o desenvolvimento de algumas habilidades que os estudantes já trazem consigo e que requer oportunidades para o aperfeiçoamento. Constatou-se que ao terem mais tempo e oportunidade de discutirem suas atividades, favorece também a criatividade, pois verificamos algumas discussões sobre apresentação de trabalho, resultando no surgimento de ideias para apresentação destes por meio de peças teatrais, que além de organizadas, são ensaiadas durante o Estudo Supervisionado.



Figura 3: Alunos da EREMT ensaiando cena de peça teatral sobre a Independência do Brasil durante o Estudo Supervisionado, utilizando a sala de reuniões.

Durante as entrevistas, solicitou-se que os alunos falassem sobre “a contribuição da prática do Estudo Supervisionado no seu processo de aprendizagem” (Anexo 2. Item 1). E, sobre esse questionamento, obtivemos algumas respostas, como as descritas abaixo:

- “O incentivo ao estudo autônomo, que gera a vontade de pesquisar por si próprio” (Fidel, terceira série).
- “Contribue para aflorar os meus conhecimentos, pois esse tempo estimula a pessoa a aproveitar o tempo livre” (Elysângela, terceira série).
- “É uma forma melhor para aprender, onde você faz atividades, estuda as matérias que tem dificuldades e você tira suas dúvidas” (Camyla, primeira série).
- “O Estudo Supervisionado me ajuda porque tenho aquele tempo determinado para estudar alguma matéria que eu esteja com dificuldade” (Fabiana, primeira série).
- “Eu antes não dava muita bola não, só fazia conversar. Mas agora estou dando mais importância, estudando para os vestibulares e fazendo tarefas escolares” (Wellington, terceira série).

De maneira geral, percebemos que as respostas referentes ao questionamento sobre a contribuição do Estudo Supervisionado no processo de aprendizagem dos alunos tiveram sempre como eixo principal, o desenvolvimento do autodidatismo, a busca de aprofundamento do aprendizado e do despertar por novos conhecimentos. Foi possível constatar, durante as entrevistas, um entusiasmo quando os alunos falavam sobre a importância desta prática para o seu aprendizado.

Todavia, é relevante ressaltar que, durante a prática do Estudo Supervisionado, observamos também que na maioria das salas observadas, pequenos números de estudantes optam em não fazer nenhuma atividade escolar, preferindo utilizar esses horários para realizarem acesso livre a internet, juntar-se em pequenos grupos e conversarem sobre assuntos diversos, e até desenvolverem algumas atividades lúdicas como jogos de xadrez, dominó e outros. Atitudes que, na grande maioria das vezes, são observadas e avaliadas negativamente pelos demais colegas de sala, bem como por alguns professores.

Esses pequenos grupos acabam, muitas vezes, sendo o principal alvo de maior direcionamento da atenção dos professores-coordenadores que além da função de mediação das atividades, usam mecanismos ou técnicas como sensibilização para despertar a busca por novos conhecimentos de forma autônoma e responsável, como exposto pela Professora de filosofia, Ana Bulhões: “Os professores, em sua maioria, tentam a partir dessas atividades escolhidas por esses alunos, redirecioná-las para que estas adquiram a função de produzir novos conhecimentos”.

Essa dispersão, observada em alguns alunos durante o Estudo Supervisionado, é um tema que geralmente motiva debates nas reuniões de professores da EREMT. Alguns professores relatam que se sentem incomodados em observar alunos sem realizar nenhuma atividade e não poder “obrigá-los” a fazer algo (Diário de bordo, 17 de Julho de 2013).

Tais posicionamentos nos faz contatar a posição tradicionalista ainda presente em um pequeno grupo professores da EREMT. Esses defendem o direcionamento de atividades durante o Estudo Supervisionado. Todavia, a maior parte do grupo desaprova a imposição de atividades e valorizam o dinamismo presente nesta prática. Como expôs a Professora Ana Bulhões, durante uma reunião de professores: “Valorizo o Estudo Supervisionado por algumas características presentes nesta prática, como: permite uma maior socialização entre

os alunos; proporciona o maior envolvimento dos alunos em diversas atividades; possibilitam os alunos se reunirem, organizarem melhor seus trabalhos, peças e até eventos. É uma prática muito dinâmica” (Diário de bordo, 17 de Julho de 2013).

O Professor Carlos Augusto também expressou: “Tem muitos alunos que conversam, mas fazem suas atividades” (Diário de bordo, 17 de Julho de 2013).

Percebemos na fala da Professora Ana Bulhões, um olhar inovador sobre a prática do Estudo Supervisionado e das possibilidades de transformação no cotidiano dos alunos e professores presentes nesta prática.

Nesse contexto, ao dispensar certa atenção a esses pequenos grupos de alunos, foi possível identificar e analisar que esses ao realizarem atividades não diretamente relacionadas às atividades escolares convencionais, não significa que os mesmos não almejem ou desejem adquirir novos conhecimentos. Pois, foi possível constatar que esses estudantes, geralmente, se mostraram bem motivados a desenvolverem algumas práticas escolares quando essas foram produzidas por meio de teatros, danças, jogos ou outras, mostrando muito empenho para realização de tais atividades.

Esse fato nos revela a necessidade de observação e valorização das diversidades presentes no interior da escola. Existe, no espaço escolar, uma grande diversidade cultural, cognitiva, ritmos de aprendizagens e perspectivas de futuro apresentadas pelos estudantes, que devem ser respeitadas, analisadas e trabalhadas para que a escola possa atender a todos os públicos. E a partir desse contexto, constatamos a importância da dinamização das práticas pedagógicas para que se possa alcançar a multiculturalidade presente nas escolas.

4.3 Estratégias de Aprendizagens utilizadas durante o Estudo Supervisionado

Constatamos que, ao ser oportunizada aos alunos a opção de escolher que atividade eles irão desenvolver, estes também se utilizam de variadas estratégias para realizarem suas atividades.

Sabemos que muitas das dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos, podem estar atreladas ao uso de práticas pedagógicas inadequadas ou da ausência de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Segundo Boruchovitch e Bzuneck:

O ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem têm contribuído para ajudar o aluno a aprender a aprender e, portanto, processar, armazenar e utilizar melhor a informação. Consequentemente, o estudante consegue desenvolver um maior controle sobre seus próprios processos de aprendizagem (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009, p. 110).

Através de estratégias utilizadas durante o Estudo Supervisionado, é proporcionado ao aluno planejar e utilizar diferentes meios que o conduza a aprendizagens.

Os gráficos, a seguir, mostram os dados obtidos mediante questionamento sobre que estratégias de aprendizagens os alunos das primeiras e terceiras séries da EREMT utilizam durante a prática do Estudo Supervisionado (Anexo 03 - Item 03).

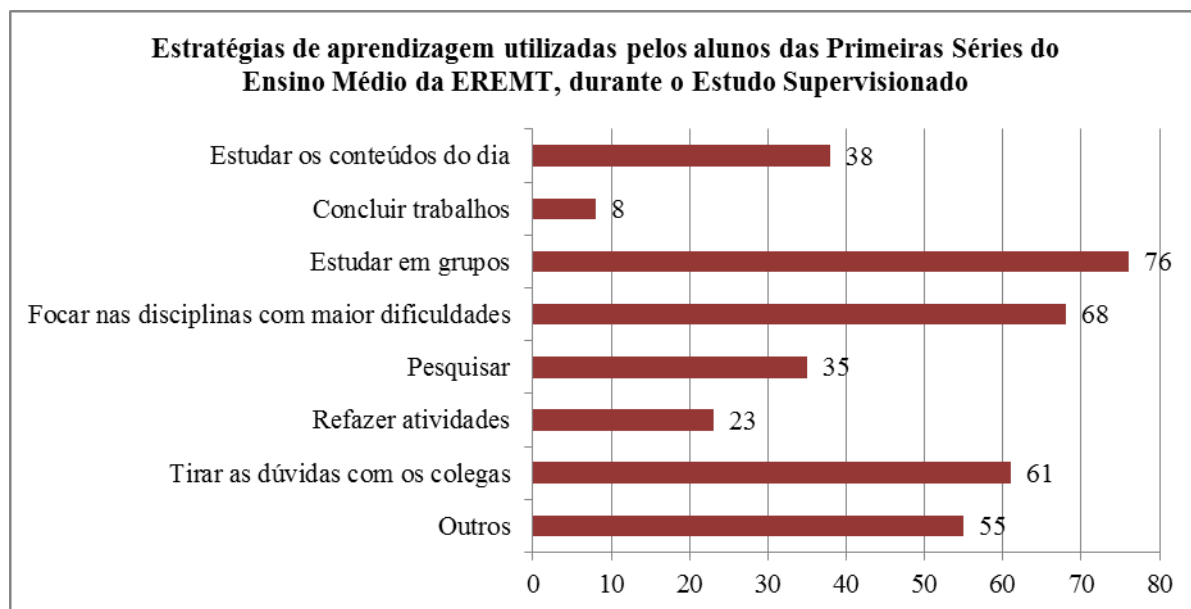


Gráfico 03: Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos das Primeiras Séries do Ensino Médio, durante o Estudo Supervisionado.

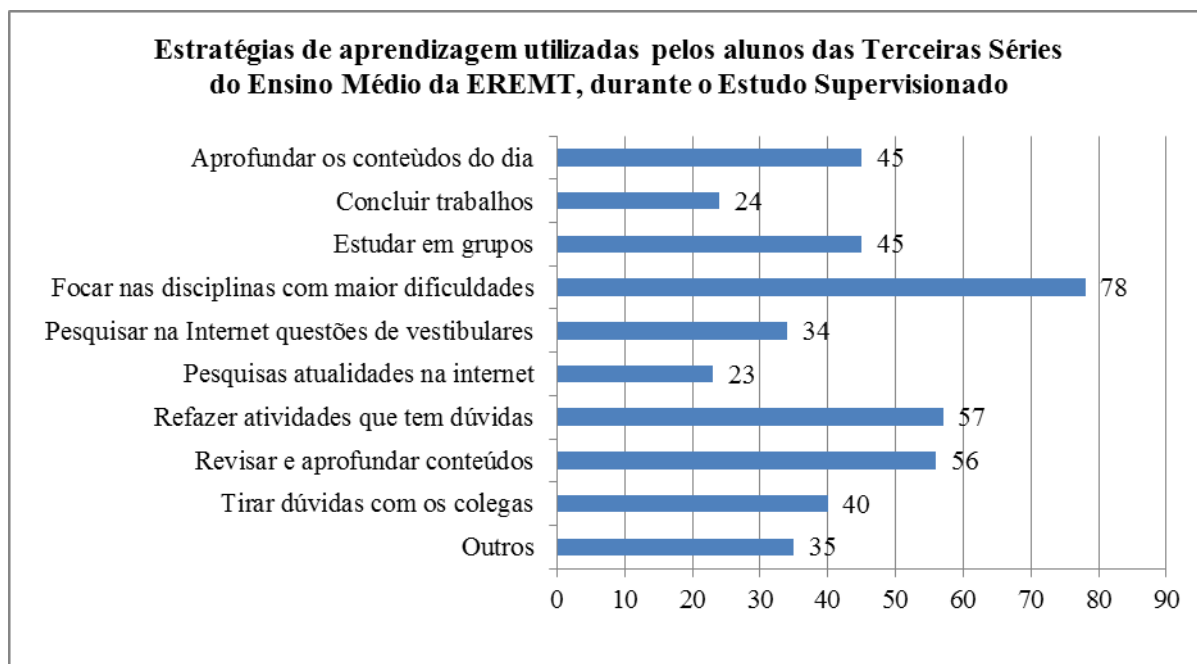


Gráfico 04: Estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos das Terceiras Séries do Ensino Médio, durante o Estudo Supervisionado.

Os dados presentes nos gráficos foram organizados a partir do quantitativo de vezes que cada estratégia foi citada pelos alunos participantes da pesquisa, mediante ao fato de que vários alunos citaram, neste questionamento, mais uma estratégia de aprendizagem utilizada durante o Estudo Supervisionado.

Nos gráficos acima, observamos que entre as principais estratégias utilizadas pelos alunos da EREMT durante o Estudo Supervisionado destacam-se: estudar em grupo; reforçar as disciplinas com mais dificuldades, refazer atividades, tirar dúvidas com colegas, pesquisar, e outras. Consideramos importantes que as estratégias apresentadas pelos alunos, e que as mesmas podem trazer significativas contribuições ao seu processo de aquisição do conhecimento.

Verificamos que embora muitos alunos se utilizem de um repertório maior de estratégias, como por exemplo, as monitorias, tirar dúvidas com professores das disciplinas, assistir vídeo-aulas, e outras, observadas durante a pesquisa, os mesmos não relataram como estratégia de aprendizagem.

Percebemos, entretanto, que alguns alunos interpretaram como semelhante o questionamento referente às “estratégias de aprendizagem” utilizadas durante o Estudo Supervisionado com o

questionamento referente “as atividades realizadas durante esta prática”, pois muitos deles utilizaram algumas respostas iguais ou semelhantes para os dois questionamentos. Houve, portanto, itens que foram citados como estratégias de aprendizagem e foram repetidas no item sobre atividades desenvolvidas durante o Estudo Supervisionado.

As estratégias utilizadas pelos alunos durante o Estudo Supervisionado são mecanismos, ferramentas ou instrumentos utilizados pelos estudantes para dinamizar e otimizar seu processo de aprendizagem, contribuindo para uma melhor e mais eficaz administração do processamento das informações adquiridas.

Conforme Andrade (*apud* POZO):

As estratégias requerem planejamento e controle da execução. O aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que o está fazendo, o que por sua vez exigirá uma reflexão consciente, um metac conhecimento sobre os procedimentos empregados. Além disso, implicariam um uso seletivo dos próprios recursos e capacidades disponíveis. Para que um aprendiz ponha em andamento uma determinada estratégia, deve dispor de recursos alternativos, entre os quais devem ser utilizados aqueles que considerar mais adequados, em função das demandas da tarefa que lhe seja apresentada (POZO, 2002, p. 235).

Destacamos, assim, a importância do Estudo Supervisionado como prática pedagógica que possibilita ao aluno o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem mediante a característica de não se impor aos discentes atividades preestabelecidas, promovendo a formação de indivíduos mais autônomos, capazes de desenvolver rotas de aprendizagem que reflitam suas necessidades e interesses.

Como afirma Pozo:

[...] em nossos tempos pós-modernos, nós os alunos e professores, necessitamos adquirir muitas ferramentas diferentes para enfrentarmos tarefas bem diversas. [...] As estratégias de aprendizagem devem ser um dos conteúdos fundamentais da educação básica nas sociedades presentes e futuras. Para que seja mais fácil aprender coisas distintas é preciso aprender a aprendê-las. Certas estratégias de aprendizagem mais gerais nos permitirão controlar ou ao menos selecionar a avalanche de informações que nos cai em cima (POZO, 2002, p. 30).

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante o Estudo Supervisionado possibilitam o desenvolvimento da criatividade, iniciativa, dinamismo, auto-direção e

responsabilidade, características importantes nesses tempos pós-modernos. E essas características, respeitáveis no atual cenário mundial, requerem modelos educacionais que possam proporcionar autonomia e protagonismo aos alunos.

Mediante as perspectivas presentes no atual contexto socioeconômico global, é imprescindível que a escola promova práticas pedagógicas que proporcionem aos alunos o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que conduzam o estudante a buscar novas formas de aquisição do conhecimento.

Uma das estratégias mais utilizada pelos estudantes e verificada durante as observações realizadas, é a formação de duplas e pequenos grupos para a realização de algumas atividades, discussão de questões, pesquisas, organização de trabalhos, peças, danças, eventos, etc. Nessa perspectiva, foi possível constatar que o Estudo Supervisionado proporciona uma melhor interação aluno-aluno, bem como aluno-professor,

Sobre esse aspecto, Vygotsky nos revela a importância das interações sociais como impulsionadoras do conhecimento e a intermediação com o outro como mola propulsora da aprendizagem. Para Vygotsky, “qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, de forma produtiva na situação escolar” (OLIVEIRA, 1993, p. 64).

Percebemos que, muito além das discussões sobre atividades relacionadas das disciplinas, a possibilidade de organizar-se em grupos proporciona, mesmo que inconscientemente, novas aprendizagens, a partir da interação entre os estudantes e da realização de outras manifestações atitudinais e comportamentais espontâneas.

Durante as observações, percebeu-se que havia alguns grupos ou duplas mais ou menos fixos, e alguns que modificavam seus pares de acordo com a atividade realizada ou disciplina estudada. Percebeu-se ainda que havia grupos mistos formados por homens e mulheres, outros formados apenas por homens ou só por mulheres.

O elevado quantitativo de alunos que preferem estudar em grupos durante o Estudo Supervisionado despertou a curiosidade em descobrir as razões pelas quais os alunos das primeiras e terceiras séries do Ensino Médio da EREMT optam por estudar em grupos.

Nas entrevistas semiestruturadas, levantou-se um questionamento sobre as vantagens de se estudar em grupos durante o Estudo Supervisionado (Anexo 02 – item 03). E sobre esta questão obtivemos respostas variadas, como as expostas abaixo:

- “Trocamos conhecimentos, aprendemos de várias formas, adiantamos atividades propostas e estudamos para a prova” (Luana, primeira série).
- “Às vezes você tem algo que não sabe e seu amigo sabe, então ele tira suas dúvidas, e vice-versa. Estudando em grupo você aprimora seus conhecimentos e de seu amigo” (José Gabriel, primeira série).
- “Trocar ideias com amigos, às vezes, o que não sabemos, nosso amigo sabe e um ajuda o outro. Debates e discutimos os assuntos” (Maria Eduarda, primeira série).
- “Tem uma grande vantagem, porque você compartilha seus conhecimentos e também recebe novos conhecimentos. É basicamente uma troca de informações entre você e seus amigos” (Júlia Gabrielle, primeira série).
- “Poder aprender o que ainda não sei e ajudar meus amigos” (Julianny Lira, terceira série).
- “Em grupo, as dúvidas são mais fáceis de serem tiradas” (Maria Maryelle, terceira série).
- “Estudar em grupo faz com que nós possamos expor e discutir nossas ideias, podendo chegar a uma conclusão melhor do tema ou assunto que iremos discutir” (Paula, terceira série).

Constatamos que as falas dos alunos estão revestidas das possibilidades da construção coletiva do conhecimento, proporcionada pela estratégia de trabalho em grupos, pois esta favorece a realização de trocas de informações, constituindo também um instrumento de desenvolvimento das relações interpessoais, preponderante no processo de aquisição do conhecimento.

A partir dessas e de diversas outras respostas obtidas dos alunos, percebemos que o principal motivo que leva os alunos a optarem por estudar em grupos, durante o Estudo Supervisionado, está relacionado ao fato desses terem mais oportunidades de esclarecer dúvidas, somar conhecimentos, interagir expondo seus posicionamentos ou opiniões, desenvolverem monitorias e outras atividades que contribuem para sua aprendizagem.

Observou-se que os alunos formam grupos de estudo com os colegas de sua própria sala e com colegas de salas distintas. Remetemo-nos aqui à teoria de Vygotsky, que nos releva a importância do próximo no desenvolvimento intelectual, e da natureza social do ser humano, que desenvolve suas funções intelectuais a partir da interação com aqueles que os rodeiam.

Verificamos que a formação de grupos durante o Estudo Supervisionado, é uma estratégia utilizada pelos alunos para realização de diversas atividades, como: organização de peças, danças, eventos, discussão de atividades, organização de apresentação de trabalhos, atividades de artes e troca de ideias em geral. Percebemos, assim, que a formação de grupos não ocorre exclusivamente para realização de tarefas relacionadas às disciplinas.

Ressaltamos aqui, que alguns alunos (num total de oito) participantes da entrevista mencionaram que não gostam de estudar em grupos. Para estes, fizemos um redirecionamento das perguntas presentes no guião das entrevistas e questionamos por que os mesmos não gostam ou não optam por desenvolver estudo ou trabalho em grupos. Obtivemos algumas respostas, como as expostas abaixo:

- “Eu até gosto, mas como sou tímida, geralmente fico só escutando. Muitas vezes discordo e não tenho coragem de falar, e outras vezes não entendo algo discutido no grupo e não tenho coragem de perguntar. Assim prefiro estudar a sozinha” (Lívia, terceira série).
- “Não gosto de estudar em grupo nem em dupla porque me concentro mais sozinho. Prefiro tirar dúvidas com o professor. Acho que perco menos tempo assim” (Bruno, terceira série).
- “Prefiro estudar só por uma questão de concentração. Não me concentro num grupo grande” (Itaury, terceira série).
- “Só gosto de estudar em grupos quando é monitoria. Não gosto de discussões ou de debater textos. Não me concentro e acho que estou perdendo tempo” (Márcia, terceira série).
- “Acho que perco muito tempo quando estudo em grupo, pois sempre ocorrem muitas conversas que não têm relação nenhuma com os conteúdos que estamos estudando” (Walesca, terceira série).
- “Não gosto de estudar em grupos, pois nem sempre os membros do grupo apresentam objetivos iguais ou semelhantes. Tem alguns colegas que se dispersam fácil” (Eduarda, primeira série).

Analisando as respostas proferidas pelos alunos que afirmam não gostar de estudar em grupos durante o Estudo Supervisionado ou que preferem estudar a sós, percebemos que os motivos mais comuns são: timidez, dificuldade de concentração em grupos, impaciência com discussões e individualidade.

Destacamos aqui a individualidade como principal fator que leva alguns alunos optarem por realizar tarefas a sós. Algumas pessoas apresentam dificuldade de desenvolver tarefas em grupos, por motivos diversos. Em virtude da liberdade de escolha presente na prática do Estudo Supervisionado, alguns estudantes optam por realizar suas atividades individualmente. Essas características, geralmente, não são respeitadas durante as aulas, onde é comum presenciarmos professores direcionando atividades para que sejam “obrigatoriamente” realizadas em duplas ou em grupos, mesmo quando tais atividades poderiam ser executadas individualmente, desrespeitando as características de cada educando.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da liberdade de escolha, presente na prática do Estudo Supervisionado, que permite ao aluno optar que atividades vai realizar, e que estratégia esse irá utilizar na realização de tais atividades.

4.4 As Monitorias como Estratégia de Aprendizagem

Uma estratégia também presente e observada durante o Estudo Supervisionado é a monitoria. Os alunos que apresentam mais facilidade de compreensão em algumas disciplinas e conteúdos, geralmente são convidados por colegas para ajudá-los em questões mais complexas. Essa prática ocorre também entre colegas de salas distintas. Percebeu-se que são as disciplinas de exatas que estão mais presentes nas monitorias, embora possamos observar também esta prática para o estudo de outras disciplinas.

Foi possível verificar que o incremento das monitorias entre os alunos, possibilita o desenvolvimento da autonomia, aumento do senso de responsabilidade dos alunos e principalmente, melhoria no processo de aprendizagem, tanto para os alunos das disciplinas, quanto para os alunos monitores. Muitas vezes, os alunos se apresentam mais “à vontade” nas

trocas de ideias e discussões ocorridas durante as monitorias com os colegas, que com os professores durante as explicações nas aulas.



Figura 4: Alunos estudando através de monitorias realizadas por colegas durante o Estudo Supervisionado.

Percebemos, também, que as monitorias praticadas pelos estudantes durante o Estudo Supervisionado promovem a ampliação das relações interpessoais entre os alunos, bem como a maior perspectiva de amadurecimento pelos alunos monitores por meio da experiência proporcionada por essa prática, funcionando como ambiente que possibilita a expressão de diferentes aspectos da personalidade dos alunos. Uma vez que proporciona interações e troca de ideias com colegas, favorecendo a dimensão cognitiva, pessoal e relacional dos alunos.

Percebemos que o Estudo Supervisionado pode favorecer também aos alunos, o desenvolvimento ou ampliação de algumas competências comportamentais, importantes para o convívio social, como: o trabalho em equipe, prudência, liderança, comunicação, compartilhamento de conhecimentos e outras.

4.5 A Utilização de Espaços durante o Estudo Supervisionado

Outro aspecto observado durante a prática do Estudo Supervisionado refere-se à utilização de diversos espaços físicos da escola pelos alunos, para a realização de suas atividades, que torna os horários destinados a referida prática, bem dinâmicos.

Embora a sala de aula seja também um bom espaço para o desenvolvimento da aprendizagem, sabemos que esta ocorre em vários espaços, não apenas dentro dos muros das instituições, nem restrita ao espaço físico da sala de aula.

Na EREMT, verificou-se que é comum a utilização de espaços variados com atividades voltadas a aprendizagem principalmente durante o Estudo Supervisionado. Nas observações realizadas percebeu-se que os estudantes utilizam diversos espaços da escola como: biblioteca, refeitório, laboratórios, quadras, pátio, sala de vídeos e outros, para realização de diversas atividades. É comum durante essa prática encontrar grupos de alunos utilizando algum espaço da escola, fora da sala de aula.

Em conversa realizada com alunos que se encontram reunidos no refeitório da escola realizando discussões sobre um trabalho de espanhol, questionei:

- Investigador: “Posso saber sobre o que vocês estão discutindo?”
- Aluna: “É um trabalho do Professor Alexandre (professor de espanhol). Ele pediu que pesquisássemos um prato típico da culinária espanhola e preparássemos o prato. Na apresentação devemos explicar o processo de preparo da receita e os ingredientes utilizados, tudo em espanhol”
- Investigador: “Que legal! E aí, já escolheram que receita irão fazer?”
- Aluna: “Sim. Iremos fazer rosquinha de laranja, já fizemos a lista de ingredientes. Estamos discutindo agora em que casa iremos fazer as rosquinhas”. Diário de bordo, 26 de Fevereiro de 2013.

As tabelas 3 e 4, abaixo, mostram os locais, dentro da escola, onde os alunos das primeiras e terceiras séries do Ensino Médio da EREMT preferem desenvolver suas atividades durante o Estudo Supervisionado. Dados obtidos mediante questionamento (Anexo 03 – item 06).

AMBIENTES	TOTAL DE ALUNOS	%
Sala de aula	107	49,3%
Biblioteca	61	28,1%
Refeitório	14	6,5%
Pátio	8	3,7%
Espaços variados (incluindo laboratórios, quadra e outros)	27	12,4%

Tabela 3: Locais onde os alunos das Primeiras Séries do Ensino Médio da EREMT preferem realizar o Estudo Supervisionado.

AMBIENTES	TOTAL DE ALUNOS	%
Sala de aula	76	51,4%
Biblioteca	29	19,6%
Refeitório	31	20,9%
Pátio	7	4,7%
Espaços variados (incluindo laboratórios, quadra e outros)	5	3,4%

Tabela 04: Locais onde os alunos das Terceiras Séries do Ensino Médio da EREMT preferem realizar o Estudo Supervisionado.

Os dados apresentados nas tabelas acima revelam que, apesar de poder escolher entre outros ambientes, a maior parte dos alunos das primeiras e terceiras séries preferem desenvolver suas atividades na sala de aula. A pesquisa revelou também que os estudantes optam também por ambientes diversificados como biblioteca, pátio, refeitório e outros ambientes da escola para realizarem suas atividades.

As tabelas revelam também um aspecto de dinamicidade no Estudo Supervisionado proporcionado pela liberdade de escolha de ambientes pelos alunos para realização de algumas atividades. Essa flexibilidade de locais em que esta prática pode ser desenvolvida proporciona aos alunos escolherem alguns locais que consideram mais adequados à realização de algumas tarefas, relevando também a importância de utilizar diversos ambientes como espaços de aprendizagem.

As tabelas mostram, ainda, que há um equilíbrio nas escolhas de ambientes para realização das atividades durante o Estudo Supervisionado, pois, mesmo com a flexibilização de locais para realização das atividades em outros locais, a maioria prefere realizar tais atividades em suas salas de aula. Este dado foi também constatado durante as observações de campo, em que

era comum a permanência da maioria dos alunos em suas salas, realizando atividades, pesquisando em livros ou internet, estudando em grupos ou individualmente.

A disponibilização de ambientes diversos para realização de algumas atividades é um importante elemento de integração, muitas vezes inutilizado ou pouco utilizado como espaço para o desenvolvimento da aprendizagem.



Figura 05: Alunos realizando trabalhos em ambientes externos durante o Estudo Supervisionado.



Figura 06: Alunos realizando trabalhos de Matemática no refeitório da EREMT durante o Estudo Supervisionado.



Figura 07: Alunos realizando trabalhos em ambientes externos durante o Estudo Supervisionado.

A opção de realizar atividades em locais variados durante o Estudo Supervisionado permite aos estudantes adequarem algumas atividades aos ambientes mais favoráveis para a realização das mesmas. Foi comum observar grupos de estudantes realizando suas atividades em diversos ambientes, como este grupo presente na imagem acima, que utilizava o refeitório para desenvolver uma atividade da disciplina Matemática.

Proporcionar aos alunos escolha de ambientes para estudo dentro da escola contribui positivamente para o desenvolvimento do sentimento de independência e autonomia, podendo também colaborar positivamente em outros aspectos na vida destes estudantes.

As imagens, a seguir, mostram os alunos da EREMT utilizando ambientes durante a prática do Estudo Supervisionado.



Figura 08: Alunos desenvolvendo atividades em suas salas durante o Estudo Supervisionado.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas, procurou-se também saber se os alunos consideram que deveria mudar algo na prática do Estudo Supervisionado (Anexo 02 – item 04). Abaixo apresentamos algumas das respostas dadas pelos alunos para esse questionamento.

“O Horário, pois deveria ser uma aula de Estudo Supervisionado por dia,... seria mais proveitoso” (Gilderson, terceira série).

“Deveria haver mais tempo disponível para o Estudo Supervisionado” (Jéssica Beatriz – primeira série).

“Uma maneira para separar as pessoas interessadas realmente em aproveitar o tempo, pois muitas vezes o barulho incomoda” (Ryckia, primeira série).

“Deveria ter mais locais disponíveis. Os ambientes ficam sempre cheios” (Paloma, terceira série).

As respostas dos alunos sobre a possibilidade de mudanças na prática do Estudo Supervisionado estiveram bem variadas. Todavia, dois pontos foram os mais expressados pelos alunos, são eles: aumento do tempo destinado à referida prática e mais espaços disponíveis para realização das atividades.

A quantidade de horários disponibilizados para a prática do Estudo Supervisionado é uma questão pré-determinada em normas do regimento das escolas estaduais em horário integral de Pernambuco, portanto não depende da gestão disponibilizar outros horários.

Com relação à disponibilidade de mais espaços físicos para a realização de atividades, percebemos que na EREMT a ocupação dos espaços disponíveis ocorre em virtude da grande quantidade de alunos por série, média de 200 (duzentos), contribuindo para concentração de estudantes nos diversos espaços, como: biblioteca, pátio, refeitório, salas de aulas, etc., sendo este um problema relacionado à infraestrutura da escola e que influencia no desenvolvimento da prática pesquisada.

4.6 Participação dos Professores e Coordenação da EREMT durante a Prática do Estudo Supervisionado

Procuramos analisar o papel do professor e outros funcionários da EREMT durante o Estudo Supervisionado.

Percebeu-se que, para que ocorra uma boa organização dessa prática, há um alinhamento entre a coordenação pedagógica da EREMT com os professores do Estudo Supervisionado, visando o melhor encaminhamento e desenvolvimento das atividades dos alunos.

Verificamos que há uma verdadeira cooperação entre os funcionários buscando a superação de possíveis problemas ou dificuldades surgidas, bem como uma melhor organização e encaminhamento dos alunos aos espaços disponíveis, como: quadra, laboratórios, sala de vídeos, refeitórios, pátios e outros, para a realização de algumas atividades durante estes horários. Sobre esse aspecto, Fullan e Hargreaves (2000) chamam a atenção para a importância do envolvimento conjunto entre os professores, como comunidade, para a real implementação de melhoras significativas nas escolas.

A introdução de novos paradigmas, que objetive redirecionar a aprendizagem, requer de toda equipe escolar, alunos, professores, pais e gestão escolar, novas atitudes que possam contribuir para a criação de um ambiente motivador e favorável a mudanças, e que só através do envolvimento de todos os membros é possível a realização de um trabalho cooperativo e solidário que possibilite a transformação de vidas.

Destacamos, aqui, a relevância da comunicação interna entre gestão, coordenação e docentes da EREMT, como estratégia de organização e potencialização da prática do Estudo Supervisionado. A presença dos professores supervisores e coordenação pedagógica apresenta-se como instrumento relevante para o bom desenvolvimento desta prática pedagógica sendo principalmente uma importante fonte de mediação para os alunos e de apoio a algumas atividades quando necessário.

Sobre esse aspecto, Thurler expõe que:

O grau e modo de cooperação profissional determinam, em parte, a maneira de tratar as novas ideias na escala da totalidade do estabelecimento, de discuti-las, de afiná-las ou enriquecê-las por um diálogo formal ou informal; portanto, de favorecer a apropriação coletiva da mudança na escala local (THURLER, 2001, p. 60).

Durante as observações realizadas na estada em campo, nos deparamos com diversas situações de interações estabelecidas entre alunos-professores, alunos-alunos, alunos-gestão, professores-gestão, coordenação-alunos. Consideramos essas interações presente no ambiente educacional da EREMT, um importante elemento que contribui positivamente para o desenvolvimento de todo o processo educacional nessa instituição.

Observamos, inclusive, que o gestor Sr. Antônio José Barboza dos Santos é carinhosamente chamado pelos alunos da EREMT como “Gestor Bacana” pela maneira atenciosa que trata todos os membros da comunidade escolar, principalmente os alunos.

Essa interação e proximidade entre os membros da comunidade escolar da EREMT contribui também para o desenvolvimento nos alunos do sentimento de pertencimento a escola e resulta num maior envolvimento destes com o ambiente e, conseqüentemente, com o processo educacional, o que favorece a aquisição do conhecimento.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a um total de doze professores sendo cinco mulheres e sete homens. Adotamos a seguinte nomenclatura P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12, para nos referirmos a estes professores durante a análise das entrevistas.

A partir das entrevistas, constatamos que todos os professores-coordenadores do Estudo Supervisionado consideram esta uma prática significativa no processo de aprendizagem dos estudantes da EREMT.

Constatou-se também que os professores participam ativamente desta prática didática, observando que atividades os alunos estão realizando, bem como procurando saber que atividades estão sendo realizadas pelos alunos e orientando-os quando necessário. Foi possível identificar, também, que durante o Estudo Supervisionado, frequentemente, os professores são procurados pelos alunos para esclarecer algumas dúvidas, quando possível, ou para orientações em determinadas atividades que os alunos não conseguem realizar.

Quanto às estratégias de aprendizagens utilizadas pelos estudantes durante o Estudo Supervisionado, mediante os dados obtidos através das entrevistas, os professores revelaram que estes geralmente desenvolvem diversas atividades como: leituras silenciosas; grupos de estudo; monitorias; pesquisas virtuais, em livros ou outras fontes; resolução de exercícios; troca de informações entre os alunos e discussões sobre assuntos diversos.

Percebemos que as estratégias de aprendizagem relacionadas pelos professores assemelham-se com as estratégias citadas pelos alunos e relacionadas no item 4.2.1 deste capítulo. Esse dado nos reforça a constatação de que uma das principais características do Estudo Supervisionado é a realização de atividades que visam reforço e ampliação de conhecimentos obtidos através das aulas nas diversas disciplinas da grade curricular.

Constatamos também, por meio de entrevistas, que os professores consideram que os alunos fazem uso da liberdade de escolhas proporcionada por essa prática didática para o desenvolvimento da autonomia em seus estudos, pois muitas vezes estes buscam soluções de alguns problemas de forma bem independente.

Todos os professores participantes da pesquisa consideram significativo o quantitativo de alunos que aproveitam o Estudo Supervisionado com atividades que contribuem positivamente para seu aprendizado. Para estes, é possível perceber que a maioria dos alunos sempre utiliza o tempo destinado à prática do Estudo Supervisionado com atividades didáticas.

Com relação às diferenças de atitudes entre os alunos das primeiras e terceiras séries durante o Estudo Supervisionado, 92% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que percebem mudanças significativas. Sobre este aspecto, algumas respostas obtidas dos professores aparecem relatadas a seguir:

- P1- “Na visão de alguns alunos, talvez por imaturidade, o Supervisionado é visto como folga, ao contrário da maior parte dos alunos, que aproveitam esse espaço para estudar e interagir com os colegas”.
- P2- “Os alunos dos terceiros anos apresentam mais autonomia, responsabilidade e compromisso com o aprender”.
- P3- “Mais amadurecimento e autoestima dos alunos das terceiras séries”.
- P4- “Diferença na postura, compromisso e participação”.
- P5- “Mais concentração nas atividades e estudos nas turmas mais adiantadas”.
- P6- “As séries finais mostram mais autonomia, em relação às séries iniciais”.
- P7- “Nos primeiros anos existem mais brincadeiras improdutivas do que nos terceiros anos”.
- P8- “Nos primeiros anos percebemos ainda muita dispersão. Percebemos mais compromissos nos terceiros”.

P9- “Primeiros anos: Recorrência constante ao professor e/ou alguns monitores; Descoberta do trabalho por meio do grupo de estudo.

Terceiros anos: Maior autonomia e iniciativa; Consciência e bom aproveitamento do tempo; Os alunos tem necessidade de investigação mais aprofundada”.

P10- “Autonomia; Compromisso com o aprender; responsabilidade”.

P11- “Os primeiros anos apresentam maior resistência para estudar em relação aos terceiros anos, que apresentam mais organização de grupo”.

Percebemos, por meio dos relatos dos professores, que há considerável mudança nas atitudes entre os alunos das primeiras séries do Ensino Médio e os alunos das terceiras séries durante a prática do Estudo Supervisionado.

Muitos alunos das primeiras séries apresentam maior resistência para realizar as atividades escolares durante o Estudo Supervisionado, principalmente no início do ano letivo. Alguns professores atribuem essa resistência ao fato do Estudo Supervisionado ser uma prática nova para os alunos das primeiras séries do Ensino Médio e que, mesmo ocorrendo uma explanação prévia sobre as características e os objetivos da prática do Estudo Supervisionado, no início do ano letivo, muitos entendem que os horários destinados à prática do Estudo Supervisionado, em que não há atividades direcionadas pelos professores, como “horários de lazer”, criando inicialmente uma resistência a realização de atividades didáticas.

Percebemos, durante as observações, que apesar de num contexto geral o ambiente das salas durante o Estudo Supervisionado se apresentar bem agitado, incluindo muita conversa, nas primeiras séries percebemos que há uma agitação maior durante esta prática. Todavia, constatamos que o caráter autônomo presente no Estudo Supervisionado, em que o aluno seleciona que atividade irá realizar, acaba gerando também muita dinamicidade e conversas entre os alunos.

Como foi exposto no capítulo I – item 1.3 desse trabalho, o Estudo Supervisionado é uma prática didática aplicada apenas nas escolas de Ensino Médio em horários integral ou semi-integral da Rede Estadual de Pernambuco. Assim, os jovens ao chegarem, se deparam com uma prática nunca vista em suas escolas de origem. Esse fator é considerado pelos professores da EREMT como principal responsável pela resistência e falta de adaptação inicial dos alunos

a essa prática. Todavia, o período de adaptação dos alunos ao Estudo Supervisionado, geralmente, duram algumas semanas ou meses.

Esse fato leva alguns professores relatarem que preferem participar desta prática nas turmas das terceiras séries, uma vez que os alunos desta série aproveitam melhor o horário destinado ao Estudo Supervisionado, inclusive administrando as conversas existentes nos grupos em tons de voz mais baixos.

Com relação à função do professor/coordenador nos horários de Estudo Supervisionado, percebemos que a este recaem algumas atribuições como:

- Manter o ambiente favorável à realização de atividades didáticas e estudos;
- Encaminhar os estudantes a outros ambientes quando há necessidade de desenvolvimento de atividades que exijam espaço diferenciado ou mais adequado, como salas de vídeos, laboratórios ou outros;
- Orientar os estudantes em algumas atividades;
- Tirar dúvidas dos alunos em algumas atividades, quando possível; Entre outras.

Percebemos que as atribuições citadas pelos professores não estão relacionadas diretamente a nenhuma disciplina específica e que os mesmos desempenham a função de orientador ou mediador nas atividades que os estudantes desempenham durante o Estudo Supervisionado.

Constatamos, por meio da análise realizada a esta prática pedagógica, que alguns paradigmas educacionais vigentes vêm proporcionando o surgimento de concepções de processos educativos como instrumento de conscientização, capazes de promover nos jovens a ampliação da visão de mundo, numa dimensão social, em que é possibilitado ao aluno assumir o papel de autor principal no seu processo de aquisição do conhecimento.

A partir das observações realizadas durante o Estudo Supervisionado, percebemos que algumas características presentes nesta prática, podemos concebê-la como uma estratégia pedagógica eficaz na produção do conhecimento, uma vez que esta:

- Possibilita ao aluno vencer obstáculos a partir da oportunidade de resolver individualmente ou com ajudas de colegas, alguns problemas.

- Possibilita que os estudantes desenvolvam hábitos autônomos de estudo.
- Possibilita que alunos consolidem ou adquiram novos conhecimentos a partir de suas próprias escolhas.

Sendo assim, esta prática contém características que podem proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e técnicas de aprendizagem capazes de tornar sua aprendizagem um processo permanente.

Nos gráficos abaixo, apresentamos alguns dados, citados pelos alunos, relativos aos principais fatores relacionados à importância da presença do professor-coordenador durante o Estudo do Supervisionado, adquiridos por meio de questionários (Anexo 03 – item 04).

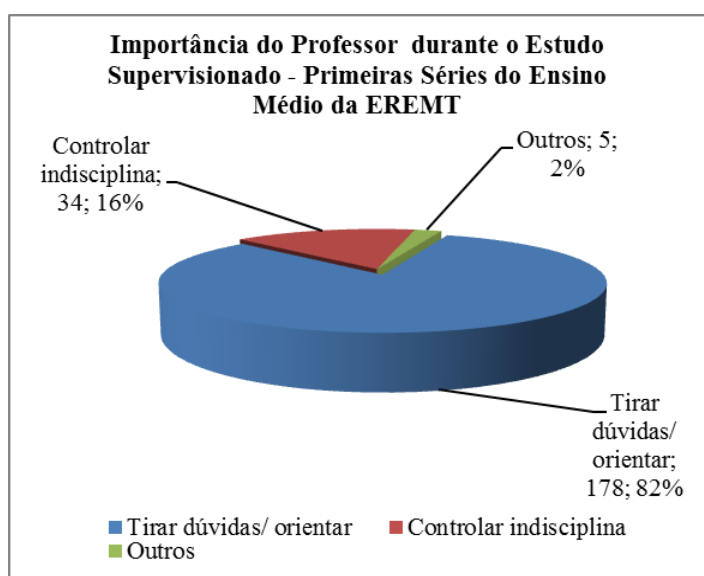


Gráfico 5: Importância do professor durante o Estudo Supervisionado, primeira série do Ensino Médio.

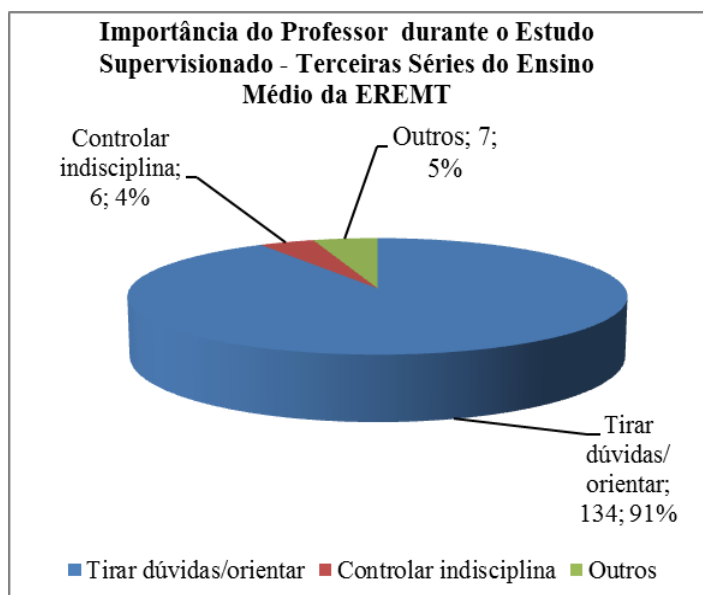


Gráfico 6: Importância do professor durante o Estudo Supervisionado. Terceiras Séries do Ensino Médio.

Analisando os gráficos acima, percebemos que 82% dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio consideram a presença do professor/coordenador durante o Estudo Supervisionado como um apoio para possíveis dúvidas ou orientações em algumas atividades desenvolvidas. Enquanto que nas terceiras séries, o percentual de alunos que consideram a presença do professor/coordenador importante para orientações e tirar dúvidas, representam 91% dos alunos pesquisados. Esses dados revelam que, apesar do Estudo Supervisionado ter como uma de suas principais características proporcionar o desenvolvimento da autonomia nos alunos, estes consideram importante a presença do professor/coordenador como o apoio para tirar possíveis dúvidas ou para orientações. Revelando que os alunos consideram importante a presença de um “par” mais experiente ou mediador, mesmo quando desenvolvem práticas mais autônomas.

Nessa perspectiva da função do professor durante a prática do Estudo Supervisionado, nos reportamos ao que Vygotsky, *apud* Fino (2001, p 7) afirma: “exercer a função de professor (actuando na ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda”. Essa função do professor de apoio às atividades realizadas pelos alunos é evidenciada durante a prática Estudo Supervisionado.

Percebemos que o percentual de alunos das primeiras séries que consideram importante a presença do professor/coordenador durante o Estudo Supervisionado para controlar indisciplina (16%) é superior aos percentuais das terceiras séries (4%). Esse dado pode estar associado ao amadurecimento natural dos alunos das terceiras séries e consequente desenvolvimento de elementos compromisso, responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem, bem como do desenvolvimento de habilidades e estratégias de otimização do tempo destinado à referida prática.

Num contexto geral, percebeu-se que, embora o Estudo Supervisionado tenha entre suas características principais o desenvolvimento de atividades em que os alunos têm autonomia nas escolhas das atividades a serem realizadas, os alunos consideram importante a presença do professor-coordenador durante esta prática.

Pode-se perceber também, que alguns professores são convidados pelos alunos durante o Estudo Supervisionado em busca de informações que os ajudem a solucionar dúvidas em suas atividades, bem como discutir alguns assuntos ou tirar dúvidas de questões, na maioria das vezes relativas às disciplinas ministradas por esses nas aulas.

Nesse contexto, como a observação participante realizada por esta pesquisadora ocorreu em seu ambiente de trabalho, foi possível, além de observar as atitudes e comportamentos dos atores da prática pesquisada, compartilhar diversos momentos do cotidiano dos participantes, nos diversos espaços utilizados por estes durante o Estudo Supervisionado, como: refeitório, laboratórios, pátio, quadra, sala de vídeos, corredores e outros.

Em alguns momentos durante as observações realizadas, algumas vezes também fui convidada por alunos a participar de atividades realizadas por eles, discutindo assuntos e questões de geografia, disciplina que leciono na EREMT. Este fato proporcionou-me analisar outras vertentes da prática pesquisada. Ao realizar as discussões sobre os questionamentos feitos pelos alunos durante o Estudo Supervisionado, foi possível verificar que os estudantes apresentaram participação mais ativa, maior motivação e dedicação às discussões. Uma vez que, durante as aulas, nas explicações dos conteúdos propostos, muitas vezes não percebemos interesse nem atenção dos alunos.

Levando-me a refletir sobre a afirmação de Fino (2011, p. 49): “Os professores esforçam-se por ensinar, independentemente da vontade de aprender dos alunos”, e a concepção de educação bancária, condenada por Paulo Freire, em que o professor age depositando o conhecimento escolhido por ele, em um aluno apenas receptivo.

Segundo Boruchovitch e Bzuneck:

Envolver-se em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores de que esta facilita a aprendizagem e o desempenho. Estes resultados devem-se ao fato de que, estando assim motivado, o aluno opta por aquelas atividades que assinalam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções apresentadas, busca novas informações, empenha-se em organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de tentar aplicá-lo a outros contextos (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009, p. 38).

Destacamos a importância de ser proporcionado ao aluno espaço e tempo em que este possa desenvolver hábitos de estudos autônomo, que o possibilite a utilização de estratégias de aprendizagens eficientes, que o conduza a aquisição de novos conhecimentos.

Uma das características principais da prática do Estudo Supervisionado percebida durante a realização das observações foi a “liberdade de escolhas” que permite os alunos selecionarem que atividade irá realizar durante esta prática, uma vez que os professores não exigem que os alunos desenvolvam tarefas específicas de nenhuma disciplina, pois durante esses momentos os alunos podem escolher as atividades que desejam realizar.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi realizada na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba-PE, durante os anos de 2012 e 2013. Teve como objetivo geral identificar as principais contribuições da prática do Estudo Supervisionado no processo de aprendizagem dos estudantes da referida escola, bem como as colaborações desta prática na vida dos mesmos.

Por meio da revisão da literatura, observações, questionários e entrevistas realizadas, foi possível analisar e compreender o desenvolvimento desta prática didática realizada na EREMT.

Para análise dos eventos que envolvem os sujeitos da pesquisa, adotou-se o estudo de caso etnográfico visando a melhor compreensão dos fenômenos pesquisados. A observação participante foi importante elemento para investigar os processos vivenciados pelos sujeitos numa perspectiva sociocultural do cotidiano escolar destes.

O Estudo Supervisionado desenvolvido naquela instituição de ensino apresenta algumas características com reais potencialidades de dinamizar o processo de aprendizagem, através de interações que realmente podem resultar em significativas contribuições para formação de jovens produtivos. Sabemos que muitos jovens trazem, intrinsecamente, características como dinamismo e inquietação, e é fundamental que a escola possa proporcionar, aos mesmos, práticas educativas capazes de redirecionar esse potencial para produção de alternativas que os possibilitem o real desenvolvimento social.

O estudo de caso nesta pesquisa nos permitiu perceber que as novas possibilidades de aquisição do conhecimento, a partir do papel ativo do aluno nesse processo, possibilitam a transformação e ampliação das dimensões da aprendizagem.

Identificamos, nessa prática, estratégias inovadoras capazes de alavancar e enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos. Sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica importante para o processo de aprendizagem, uma vez que esta pode proporcionar ao aluno, o desenvolvimento da autonomia que favorece seu processo de aprendizagem.

Deste modo, a partir da análise da temática central desta pesquisa, o Estudo Supervisionado, constatamos que esta é uma prática pedagógica diferenciada com características que pode possibilitar aos alunos reações críticas e comportamentos criativos através do processo ativo de sua aprendizagem, que pode proporcionar a formação mais integral destes.

O Estudo Supervisionado apresenta-se como elemento importante no desenvolvimento da aprendizagem, pois, além de proporcionar aos discentes a exploração e pesquisa mais profunda e autônoma dos ensinamentos obtidos nas aulas, possibilita a dinamização do processo de aprendizagem. Assim sendo, o desenvolvimento da autonomia, proporcionado pela liberdade em decidir que atividades o aluno quer realizar durante esta prática, possibilita aos alunos a construção de conceitos como liberdade, independência e responsabilidade, de suma importância para os jovens inseridos no presente contexto global. Nesse contexto, o Estudo Supervisionado propõe “uma redefinição no papel dos aprendizes e professores” (FINO, 2011).

Para alcançar a tão almejada educação de qualidade, o professor deve se dispor a experimentar “mudanças qualitativas” em suas práticas pedagógicas cotidianas, que surgem através de uma trajetória reflexiva sobre um processo de construção do conhecimento, que efetivamente contribua para transformação da realidade dos alunos.

Destacamos a importância da participação docente nesta prática, por meio da mediação realizada durante o Estudo Supervisionado, com o objetivo de acompanhar, encaminhar e ajudar os alunos na resolução de eventuais problemas surgidos. Tendo, portanto, o professor o papel de apoiar e contribuir para o desenvolvimento das atividades dos alunos. Verificou-se que a maior parte dos professores da EREMT valoriza o aspecto dinâmico proporcionado pelo Estudo Supervisionado, como elemento eficaz para aprendizagem, mostrando-se abertos a transformações na ação docente.

Todavia, verificou-se também que pequeno grupo de professores desta instituição, ainda se apresenta contrários a liberdade de escolha de atividades durante o Estudo Supervisionado. Percebemos que estes apresentam atitudes de defesa da centralidade do processo de aprendizagem no professor, não conseguindo visualizar e reconhecer a inovação da prática, que exige um novo pensar docente.

Na atual sociedade, em que os processos de aquisição do conhecimento assumem expressivo papel de destaque, exigindo dos sistemas educacionais vigentes, mais eficiência, é vital para a escola o desenvolvimento ou adoção de práticas pedagógicas inovadoras que estimulem nos alunos o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias de aquisição e seleção de informações.

A dinamicidade presente no meio informacional vem revelando que algumas práticas pedagógicas, utilizadas atualmente no processo de aquisição do conhecimento, são inadequadas e ineficientes para a geração que já nasceu na era das novas tecnologias. É requerido da escola, hoje, mudanças em seus paradigmas educacionais e o desenvolvimento de novos métodos e estratégias de aprendizagens, que proporcionem ao jovem o desenvolvimento multidimensional.

A análise do Estudo Supervisionado realizado na EREMT nos fez perceber a importância da utilização de práticas educativas que proporcionem aos estudantes diferentes possibilidades de aquisição do conhecimento, em que a participação ativa do jovem seja a principal premissa de qualquer processo educativo.

Identificamos que, a partir da prática do Estudo Supervisionado realizada na EREMT, há uma descentralização e redistribuição da responsabilidade no processo educativo dos estudantes, pois, através desta prática é proporcionada aos jovens uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem, percebida pelo maior envolvimento e atuação destes na tomada de iniciativas em diversas situações proporcionadas por oportunidades surgidas durante o Estudo Supervisionado.

Foi possível investigar e perceber também que o Estudo Supervisionado apresenta características que pode contribuir na aprendizagem dos alunos e, consequentemente, influenciar em alguns resultados conquistados pela EREMT, através do bom desempenho de seus alunos em vestibulares, olimpíadas, avaliações estaduais e nacionais, como o SAEPE e o ENEM.

Percebemos que o protagonismo dos alunos contribui para a conquista de tais resultados, e que o desenvolvimento desse protagonismo recebe influência de estratégias de aprendizagens

utilizadas na prática do Estudo Supervisionado, que possibilita o desenvolvimento da autonomia, colaborando para o desempenho geral dos alunos.

No atual momento, em que as grandes preocupações sociais giram em torno da aprendizagem, que vem adquirindo novos desafios, o conhecimento deve ser construído e reconstruído constantemente. Nesse contexto, é vital para os sistemas educacionais o desenvolvimento e utilização de estratégias educacionais que tornem o aluno um membro ativo no seu processo de aprendizagem. A escola, portanto, deve possibilitar ao aluno acesso a estratégias de aprendizagens significativas, que o conduza ao desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais para uma atuação efetiva na atual sociedade.

Todavia, apesar das diversas potencialidades identificadas nesta prática, apontamos aqui a necessidade de possíveis ajustes no Estudo Supervisionado. Como por exemplo, no que diz respeito à limitação nesta prática, vinculada a ausência de uma infraestrutura que possibilite mais dinamização na realização de algumas atividades pelos estudantes. Esse fator dificulta também o estabelecimento de novas estratégias que poderiam possibilitar na expansão da aprendizagem, através da produção e disseminação de novos conhecimentos despertados a partir de interações em âmbito multidisciplinar e multidimensional.

Ao encerrarmos as discussões propostas pela presente pesquisa, gostaríamos de tecer algumas considerações que poderiam servir de base para futuros estudos acerca da autonomia dos alunos na aquisição do conhecimento.

Como vimos, o desenvolvimento da autonomia no contexto do Estudo Supervisionado relaciona-se à participação mais ativa, responsável e consciente dos discentes durante essa prática, proporcionada pela liberdade de escolhas nas atividades realizadas, que potencialmente, pode conduzi-lo a assumir maior responsabilidade e dedicação sobre o que faz, a partir de atitudes mais independentes. Precisamos, portanto, identificar e trabalhar a valorização de práticas pedagógicas que proporcionem a participação ativa dos estudantes.

Mesmo com algumas limitações identificadas, fica evidente que a prática do Estudo Supervisionado se apresenta como inovação pedagógica, pois proporciona oportunidade de transformação da ação docente, mediante a oportunidade deste exercer o papel de mediador das atividades realizadas pelos alunos durante esta prática. Possibilitando também a reflexão

da importância da utilização de práticas pedagógicas que proporcionem a exploração do potencial de criatividade e dinamismo dos jovens no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-Ações. Ciência . Desenvolvimento. Democracia.** Edufscar. Tradutor: Michel Thiollent, São Carlos, 2004.

ANDRADE. Joesy Dias de : **Técnicas e Estratégias de Aprendizagem.** *Estratégias de aprendizagem dos alunos dos cursos de especialização do Instituto Nacional de Câncer - INCA - Rio de Janeiro: UFRJ / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2007, pg 57-67*

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de: **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP. Papirus, 1995.

BARBOT, Marie José; CAMATARRI Geovani: **Autonomia e Aprendizagem.** A Inovação na Formação. Tradução: Emília Laura Seixas. Rés-Editora. 2001.

BERTRAND, Yves.; VALOIS, Paul: **Paradgmas Educacionais. Escola e Sociedade.** Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. 1994. p. 67.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sare Knopp: **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução a Teoria e aos Métodos.** Tradução: Maria João, Sara Bahia e Telmo Mourinho. Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK; JOSÉ Aloyseo (orgs.). **A Motivação do Aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea.** 4ª Edição. Petropolis, RJ Editora Voves. 2009.

BRANDÃO, Zaia (Org): **A Crise dos Paradigmas e Educação.** 8ª Edição. São Paulo. Cortez. 2002.

BRASIL. **LDB - Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Corde, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Bases Legais, áreas das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias , - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, - Ciências Humanas e suas Tecnologias . Brasília: MEC, 2000.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** MEC/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integra. Brasília-DF. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso: 13-08-2013.

CARBONELL, Jaime: **A Aventura de Inovar.** A Mudança na Escola. Tradução. Fátima Murad. Porto Alegre. Artimed Editora, 2002.

CASTRO, Catarina. **A autonomia na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.** Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2008.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental.** n. 13 UNIRIO.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação.** 2 ed. Campinas. Autores Associados. 2005.

DIAS Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patricia Mota. **Modelo de Escola Charter: A Experiência de Pernambuco.** Instituto Braudel. Fundação Itaú. s/d.

FINO, C. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura:** um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (Doutoramento em Educação). 449f. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2000. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf> Acesso em: 29-Jul-2012.

_____. **Um novo paradigma (para escola): precisa-se.** In FORUMa – Jornal do grupo de estudos Clássicos da Universidade da Madeira. 2001.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291, 2001. Disponível em : <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>.

_____. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo.** Universidade da Madeira. 2004. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf. Acesso em: 21-02-2012.

_____. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: Actas do II Colóquio DCE – UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2006. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf> Acesso em: 07-Jun-2012.

_____. **O Futuro da Escola do Passado.** 2007. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>. Acesso em: 08-07-2013.

_____. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação).** In: Actas do III Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2007. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 10-Dez. 2012.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54.2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso: 08/07/2013.

_____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento.** Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011. pp 99-118. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf Acesso: 05/11/2013.

_____. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo.** Departamento de Ciência da Educação da Universidade da Madeira. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Portugal, n. 8, p. 2051-2063, out. 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/36AsTICredeshandoasfronteirasdocurriculo.pdf>. Acesso em: 07-07-2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 11ª edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, 13. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2006.

FRANCESCHINI, Adélia [et al]. **Teoria e Prática da Pesquisa Aplicada**. Rio de Janeiro. Elsevier Editora. 2012. Disponível em: <http://books.google.com.br/books> . Acesso em: 06-05-2013.

FULLAN Michel; HARGREAVES Andy. **A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. Tradução: Regina Garcez. 2ª edição. Artimed Editora. Porto Alegre, 2000.

FULLAN, Michael. **O Significado da mudança educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4 ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

HUEW, Elisa Lioe Teh. A Importância da Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/elisa.htm> Acesso: 23-06-2013.

KUNH, T. S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. Ed. Perspectiva. 1990.

LAPASSADE, Georges: **As Microsociologias**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. Tradução da 5ª edição norte-americana. Universidade de Alberta. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

_____. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MAGALHÃES, Marcos: **A Juventude Brasileira ganha uma escola nona de ensino médio**. Pernambuco cria, experimenta e aprova. – São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MONLEVADE, João: Um breve relato da educação integral no Brasil. Disponível em: http://www.educacaointegral.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=100 acesso: 29-07-2012.

MORAES, Maria Cândida: **O Paradigma Educacional Emergente**. 13ª ed. Campinas. SP. Papirus. 2007.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília. Unb. 1999 p 129.

OLIVEIRA, Marta Kohl de: VYGOTSKY. **Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico**. Ed. Scipione, 1993.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Editora Artmed, Edição revisada, 1994.

_____. **Logo: Computadores e Educação**. Tradução: José Arnaldo Valente et al. 3ª Ed. Editora Brasiliense. 1988.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Disponível em: <
http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_superior_norma.aspx?nl=LC125. Acesso em: 30- 07-
 2010.

_____. Secretaria de Educação do Estado de: SEDUC-PE Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br> Acesso 28-07-2013.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O Aluno Como Invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre. Artmed, 2005.

SANTOS, Júlio Cèsar Furtado: **O Papel do Professor na Promoção da Aprendizagem Significativa**. 2008. Disponível em:
<http://www.pedagogia.com.br/artigos/aprendizagemsig/> acesso: 08-06-2013.

SANTOS, Júlio César Furtado dos Santos: **Aprendizagem Significativa. Modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre. Editora Mediação 3ª Edição. 2009.

SEBER, Maria da Glória: **PIAGET O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo. SP. Editora Scipione. 1997.

SERAFIM, Camila Aparecida; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (2007): **Dando os Primeiros Passos para a Aprendizagem Autônoma**. Disponível em:
unec.edu.br/ojs/index.php/unec02/article/viewFile/229/308. Acesso em: 10-06-2012.

SOUSA, Jesus Maria. **O Professor Como Pessoa**. Porto: ASA. Editores, 2000.

SOUSA. J e FINO. C. N. (2001). **As Tics Abrindo Caminho a um Novo Paradigma Educacional**. Sousa, J. & Fino, C. N. (2001). in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (p. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho. Disponível em:
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>. Acesso: 13-07-2013.

RÊGO, Marta Cardoso de Lima da Costa: **Trabalho docente e autonomia: a tutoria e formação humana no ensino superior a distância**. (tese de doutoramento). Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio De Janeiro. 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro SSEDUC. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. Estud. av. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300004>. Acesso: 23-07-2013.

TEIXEIRA, Gilberto. **Aprendizagem Autônoma ou Auto Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso: 01-05-2013.

THURLER, Monica Gather: **Inovar no Interior da Escola**. Trad. Jeni Wolff. – Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

TOFFLER, A. **O Choque do futuro**. Tradução de: Eduardo Francisco Alves. 2ª Ed. Editora Record. 1970.

_____, A. **Aprendendo Para o Futuro**. Tradução de: Jorge Arnaldo Fortes. Editora Artenova s.a. 1974.

VIEIRA, Flávia; et al. **Para o Desenvolvimento da Autonomia com o Manual Escolar**. Universidade do Minho. 1999. Acesso. 14-07-2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/533/1/IsabelMarques.pdf>

VYGOSTSHY L.S. **A Formação social da mente**. Tradução: Cipolla Neto J et. al. São Paulo: 7ª ed. Martins Fontes; 2007.

YIN. Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

WALFRIDO, Ana Maria de Pádua; SOUZA, Maria de Araújo Medeiros: **Política Pública de Ensino Médio Integral em Pernambuco**. 2010.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio: **Jonh Dewey**. Coleção Educadores do MEC. Tradução e org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Editora Massangana. Recife. 2010.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente a pesquisa Intitulada **A Contribuição do Estudo Supervisionado no Processo de aprendizagem da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba** desenvolvida por Maria Severina Gomes Melo da Rocha. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar a prática do Estudo Supervisionado da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba visando verificar se há inovação pedagógica nesta prática e quais as contribuições da mesma no processo de aprendizagem dos estudantes desta instituição de ensino.

Timbaúba, _____ de _____ de 2013

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Instituição: Universidade da Madeira

Departamento de Ciências da Educação

Título da Pesquisa: A Contribuição do Estudo Supervisionado no Processo de Aprendizagem dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba.

Objetivo: Investigar a prática do Estudo Supervisionado utilizada na Escola de Referência em Ensino Médio de Timbaúba - EREMT, buscando identificar as contribuições e importância desta prática no processo de aprendizagem dos estudantes desta instituição de ensino.

Data: ____/____/ 2013

Nome do (a) entrevistado(a): _____

Idade: ____ Sexo ____ Turma _____

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

1. Qual a principal contribuição do Estudo Supervisionado no seu processo de aprendizagem?

2. Você considera que aproveita o tempo destinado ao Estudo Supervisionado com atividades que contribuem para seu processo de aprendizagem?

3. Quais as vantagens de estudar em grupo durante o Estudo Supervisionado?

4. O que você considera que deveria mudar algo na pratica do Estudo Supervisionado?

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Os dados obtidos através deste questionário serão utilizados para pesquisas e elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação.

Não é necessário a sua identificação.

RESPONSÁVEL: Maria Severina Gomes Melo da Rocha, mestranda em Educação na Universidade da Madeira-Portugal.

Data do preenchimento: ____/____/____.

Sexo: _____ Turma: _____ Idade: _____

- 1- Você considera o horário de estudo supervisionado importante no seu processo de aprendizagem?

() SIM

() NÃO

- 2 Cite três atividades que você costuma realizar durante a realização do Estudo Supervisionado.

- 3 - Que estratégias de aprendizagens você utiliza durante o Estudo Supervisionado?

- 4 Você considera a presença do professor-coordenador importante durante o horário de estudo supervisionado? Por que?

- 5 Você gostaria que a escola disponibilizasse mais horários de estudo supervisionado? Sim ()
Não ()

- 6 Que ambiente(s) da escola você prefere utilizar para realizar suas atividades, durante o horário de estudo supervisionado?

- 7 Durante o estudo supervisionado você prefere realizar atividades a sós ou em grupo?

APÊNDICE

Universidade da Madeira

Centro de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica.

Diário de Bordo

Título da Pesquisa: A Contribuição do Estudo Supervisionado no processo de aprendizagem da Escola de Referência em Ensino Médio de Timbuba.

Pesquisador: Maria Severina Gomes Melo da Rocha.

Orientadores:

Professor Doutor Fernando Luis de Sousa Correia.

Professora Doutora Regane Dias da Silva.

04/02/2013.

Data: ____/____/____

Durante a reunião de início do ano letivo de 2013, solicitei ao gestor da escola, o Professor Antonio Barbosa, um momento e apresentei aos colegas professores e coordenadores presentes, o projeto da pesquisa que irei realizar no corrente ano, durante a prática do Estudo Supervisionado nas 1^{as} e 3^{as} Séries do ensino médio.

Após a exposição do projeto, recebi o apoio de todos, que se disponibilizaram em contribuir no que fosse possível para o desenvolvimento da pesquisa.

Data: 14/02/2013 Período: 02 aulas (100 minutos)
Turma: 3ª Série A - Ensino Médio

Iniciando as observações, constatei que boa parte dos alunos realizavam algumas atividades de distintas disciplinas. Percebi que as disciplinas mais estudadas naquele momento eram física e matemática. Em conversa com o aluno José Marluccio, descobri que eles estavam empenhados em resolver bancos de questões surgidos pelos professores das disciplinas mencionadas. Observei também alguns alunos lendo textos em livros e apostilas, e outros realizando atividades em seus tablets.

Verifiquei que a Professora Eneide permaneceu em sala durante as duas aulas destinadas à prática do Estudo Supervisionado, realizando registros em seus diários de classe e outras atividades. Em alguns momentos os alunos pediram a mesma, para fazer questionamentos, ou comunicar sobre a neces-

cidade em ir a outros ambientes da escola, falar com professores ou coordenadores; ir a biblioteca ou realizar outra atividade.

Com a proximidade do término do horário destinado ao Estudo Supervisionado, os alunos que iam concluindo suas atividades, formaram pequenos grupos para conversar sobre assuntos diversos.

Data: 19/02/2013

Tema: 1ª Série B

Período: 02 aulas.

Após cumprimentos iniciei as observações da prática.

No início da observação percebi que os alunos se estavam muito inquietos, diferente do comportamento apresentado pelos alunos da 3ª série, na observação realizada anteriormente.

A Professora/Coordenadora Lucineia, fez algumas intervenções informando sobre a importância de aproveitar os horários destinados ao Estudo Supervisionado, com atividades voltadas a aprendizagem. A mesma lembrou aos alunos que durante os momentos de acolhida realizados pelos alunos das 2ª e 3ª séries, no primeiro dia do ano letivo, os mesmos já haviam recebido diversas informações, orientações e esclarecimentos sobre as características da prática do Estudo Supervisionado.

Entretanto foi possível perceber que

alguns alunos estavam entendendo o horário do Estudo Supervisionado como 'horários livres' não voltados para a aprendizagem, uma vez que naquele momento não havia professor direcionando-lhes atividades.

Alguns alunos pediram que a professora sugerisse atividades que eles pudessem realizar.

A professora lhes respondeu dizendo: Tudo bem, eu poderia sugerir sim. Mas, gostaria que vocês analisassem que atividades têm a realizar.

Aos poucos alguns alunos foram se ocupando em suas atividades.

Todavia, o ambiente permaneceu muito tumultuado até o final do horário.

Data: 26/02/2013

Turma: 3ª Série B.

Foi possível constatar a diferença de atitudes e comportamento entre os alunos das 1ª a 3ª séries durante a realização desta prática. Aqui na 3ª série, percebo um maior aproveitamento do tempo por grande parte dos alunos. Eles procuram realizar suas atividades, pesquisam, debatem, tiram dúvidas com colegas de outras salas, procuram os professores quando necessitam de ajuda.

O aluno Bruno, aproveitando minha presença ali na sala, pediu-me para ajudá-lo a resolver umas questões da atividade sugerida por mim na aula de geografia.

Hoje que iniciamos as discussões das questões outros alunos se juntaram a nós e formamos um grupo para discutir o tema abordado na referida atividade.

Em seguida saí da sala para observar alunos em outros ambientes.

No refeitório, encontrei um grupo de alunos organizando a apresentação de uma atividade do professor de Espanhol.

Pedi licença ao grupo e iniciei um pequeno diálogo.

Investigador: Posso saber sobre o que vocês estão discutindo?

A aluna Walesca respondeu: É um trabalho do Professor Alexandre (professor de espanhol).

Ele pediu que pesquisássemos um prato típico da culinária espanhola e preparássemos o prato. Na apresentação devemos explicar o processo de preparo da receita e os ingredientes utilizados, tudo em espanhol.

Investigador: Que legal. E aí, já escolheram que receita vão fazer?

Walesca: Sim, iremos fazer rosquinha de laranja, já fizemos a lista de ingredientes. Estamos discutindo agora em casa iremos fazer as rosquinhas.

Percebi bastante entusiasmo e empenho do grupo ao realizar a referida atividade.

Na biblioteca encontrei alunos lendo livros e fazendo outras atividades.

Ao circular em outros ambientes da escola verifiquei que alunos de salas distintas, realizavam atividades juntos, interagindo entre eles.

26/02/2013. (Neste dia há Estudo Supervisionado nas 1ª e 3ª séries, em horários diferentes).
Turma: 1ª Série I

Observei os alunos já buscando realizar atividades sem imentiro prévio do professor/coordenador.

Verifiquei que havia alguns alunos dispersos sem realizar nenhuma atividade.

Foi possível observar a formação de alguns grupos, estudando e resolvendo atividades juntos.

A aluna Carolina perguntou se eu poderia ajuda-la resolver uma questão de física, uma vez que não havia nenhum professor desta disciplina disponível naquele momento. Informei-lhe que gostaria muito de contribuir, mas, infelizmente não sabia resolver a referida questão. Sugeri então que a aluna procurasse descobrir se algum colega da sala ou

Data: ____/____/____

de outra sala havia conseguido fazer, e se poderia ajudá-la. Observei ainda, alguns alunos dirigindo-se ao professor/coordenador para comunicar a necessidade de tirar umas dúvidas com o professor de química.

Apesar da dispersão de alguns, de forma geral verifiquei que os alunos estiveram menos agitados e mais participativos que na observação realizada na semana anterior.

28/02/2013.

Turma: 3ª Série

Hoje verifiquei que haviam vários alunos espalhados por alguns ambientes da escola.

Ao chegar na sala da 3ª série D, fui informada pelo Professor/coordenador Rineudo que um grupo de alunos encontrava-se na sala de vídeo. Fui até lá e perguntei aos alunos que atividades eles iriam realizar.

O aluno Marcos informou que eles estavam assistindo um filme indicado pelo professor de história, em seguida responderiam uma atividade aplicada pelo referido professor, sobre o filme.

Em seguida encontrei um grupo de alunos no pátio da escola, sentados em círculo no chão, discutindo sobre a apresentação de um trabalho de Língua Portuguesa. Então perguntei:

Porque vocês escolheram este espaço para realizar esta atividade?

A aluna Jaizyara da 3ª Série A explicou: "Como já sabemos que reunião de grupo para discutir organização de trabalho geralmente implica em muita conversa, reconhecemos que se permanecêssemos na sala víamos tumultuar o ambiente, então pedimos a Professora Enede para vir ao pátio nos reunirmos."

Ao transitar pelas salas das 3ª Séries observei que muitos alunos permaneciam realizando atividades diversas em suas respectivas salas.

Observei também que os professores também permaneciam nas salas dando apoio aos alunos e realizando suas atividades.

Verifiquei na sala da 3ª Série E que a Professora estava no bôo cercada por alunos. Ao me aproximar observei que a professora discutia com os alunos assuntos do cotidiano deles.

Os alunos estavam muita a vontade e riam bastante.

A Professora Ana Bulhões disse que: "Sempre que temos um 'tempinho' a bró espaço

para discutimos sobre assuntos diversos. acredito que assim estabeleceremos uma maior relação de amizade e confiança."

Data: 28/02/2013

Turma: 1ª Série C

1

Percebemos que os alunos das 1ª Sêries já procuram ocupar o tempo destinado ao Estudo Supervisionado com atividades diversas, como: pesquisas, leituras, exercícios das disciplinas, discussões diversas, etc.

Também é possível perceber que a dispersão observada nas primeiras observações, diminuiu consideravelmente, e os alunos já interagem mais entre si.

O aluno Ryanderson foi tirar umas dúvidas sobre questões de matemática com a professora desta disciplina, e ao retornar a sala se dispôs para explicar aos outros alunos como deveriam proceder para encontrar as respostas que estavam buscando.

Observei ainda que enquanto Ryander-

son explicava, os demais alunos estavam bem atentos, tirando suas dúvidas. Até os alunos que anteriormente não estavam realizando as atividades de matemática, ficaram atentos as explicações.

Dia 04/03/2013.

Em conversa informal ocorrida na sala dos professores, o Gestor da escola, Professor Antonio Barbosa afirmou que:

"O Estudo Supervisionado é uma prática muito dinâmica, pena que a escola não dispõe de muitos espaços para os alunos utilizarem, nem pessoal suficiente para apoiá-los."

Data: ____/____/____

Data: 05/03/2013

Turma: 1ª Série A

Hoje realizei uma conversa informal com alguns estudantes com objetivo de obter informações sobre a prática do Estudo Supervisionado.

Questionei a alguns alunos o que eles achavam sobre o Estudo Supervisionado.

Da aluna Eduarda, obtive a seguinte resposta: "O melhor do Estudo Supervisionado é não ter obrigação de fazer atividades específica de uma disciplina. Assim nós podemos estudar qualquer coisa."

O aluno Mateus falou: "De certa forma é também uma forma de descansar das aulas, pois mesmo fazendo outras atividades, a pressão é menor."

O aluno Lucas disse-me: "As aulas em geral deveriam ser assim, sem a obrigação de fazer o que o professor quer."

Guilherme falou: "Acho muito bom porque podemos dialogar mais com os colegas e conversar sobre vários assuntos."

Carolina respondeu: "Acho ótimo. Devia

haver mais horários de Estudos Supervisionados, pois nas aulas os professores correm com os conteúdos e não dá muito tempo para revisar. Nos Estudos Supervisionados podemos rever tudo com mais."

Com estes relatos percebi que uma das principais características apreciadas pelos estudantes da prática do E.S., é a possibilidade de escolha de atividades.

Após a conversa com os estudantes, fui convidado por um grupo, para solucionar dúvidas sobre Escalas geográficas.

Nesse momento percebi que o grupo apresentou um interesse e dedicação diferenciado do que é apresentado quando explico o ^{mesmo} assunto nas aulas de geografia. Observei que havia uma motivação diferente, os alunos trouxeram questões inéditas e não apenas as questões presente em seu livro.

Hoje, das diversas coisas que pude observar, chamou-me atenção o fato de que quando é proporcionado aos alunos oportunidade de escolherem o que irão estudar ou realizar, o interesse e empenho é bem maior.

05/03/2013

Tema: 3º Série A

Verifiquei que a maior parte dos alunos permaneceram em suas salas realizando suas atividades. Alguns liam textos, faziam atividades em tablets, resolviam questões, um grupo realizou a organização de um trabalho de artes, etc.

Um fato me chamou atenção: Percebi que alguns alunos registram em suas agendas as atividades que irão desenvolver durante o Estudo Supervisionado.

Ao questionar a Aluna Alanna sobre como é que ela seleciona as atividades a serem realizadas no Estudo Supervisionado, a mesma respondeu: "Sempre coloca na agenda as atividades que acho prioritárias como: exercícios, desenvolver algum texto ou outras, e também as que gosto mais de fazer".

Observei alguns alunos procurando professores para tirar suas dúvidas.

Infelizmente, nem sempre o professor pode atender aos alunos durante o Estudo Supervisionado.

Data: 12/03/2013

Turma: 3ª Série

Observei a presença de alunos em alguns ambientes da escola durante o E.S. Havia alunos na biblioteca realizando estudos; um pequeno grupo estava no refeitório fazendo atividades de artes; um grupo utilizou o laboratório de química acompanhados do professor desta disciplina, para o monitoramento de uma experiência de iniciaram na aula; e grande parte permaneceram em suas salas.

Na 3ª Série D, observei o Professor/Coordenador Rineudo discutindo questões de biologia com um grupo que permanecia na sala.

Data: 12/03/2013

Turma: 1ª Série - Ensino Médio.

Nesta data realizei aplicação de questionários para os alunos das 1ª Séries A, B e C. Após responderem aos questionários

os alunos seguiram realizando suas atividades.

Na 1ª Série B, o aluno Victor realizou monitoria, resolvendo questões de matemática com os colegas.

Data 14/03/2013

Apliquei o questionário de pesquisa na 1ª Série D.

Na sequência do Estudo Supervisionado os alunos realizaram uma atividade de motivação coordenada por Ex-alunos da EREMT.

Data: 19/03/2013.

Turma: 3ª Série.

Esclareço que aqui que nas observações realizadas, procuro sempre que possível circular por algumas palavras ~~observando~~ observando o que os alunos estão desenvolvendo. Evitando permanecer em uma única palavra.

Outra atividade observada durante o Estudo Supervisionado é a monitoria, inclusive com alunos de salas distintas. Os alunos que apresentam facilidade de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, principalmente nas disciplinas exatas, estes são convidados por colegas de outras salas para realização de monitorias, sobretudo nas semanas de realização de testes.

Em virtude dos testes de física e matemática, foram realizados muitas revisões com monitores durante o Estudo Supervisionado nesta data.

Verifiquei que também havia alunos estudando em duplas e a pós.

19/03/2013

Turma: 1ª Série.

Percebi que muitos alunos procuravam estudar para os testes que estão sendo realizado.

Presença de grupos de estudo e monitorias.

Data: 21/03/2013.

1ª Série

Percebi formação de duplas e grupos para estudo.

Presença de alunos em outros ambientes realizando atividades.

Observei alunos conversando sobre a necessidade de organizar um dança para apresentação de um trabalho de Educação Física.

Percebo que, diferente do início do ano letivo, os alunos das primeiras séries já se apresentam

bem adaptados a prática do Estudo Supervisionado, aproveitando melhor o tempo. As conversas paralelas apesar de existirem, já diminuiu significativamente.

26/03/2013

Turma: 1ª Série

Observei alguns no refeitório realizando atividade de matemática.

Haviam alunos na biblioteca realizando pesquisa.

Grande parte permaneceu em sala realizando suas atividades.

Percebi que na 1ª Série B alguns alunos faziam alguns questionamentos a Professora Lucineia sobre temas de biologia.

Data 04/04/2013

Neste dia o horário reservado para o Estudo Supervisionado foi utilizado para realização de aula, momento em os professores das diversas disciplinas discutem a resolução de questões de vestibulares com os alunos.

Data: 09/04/2013

Nesta data no horário destinado ao Estudo Supervisionado foi realizado o simulado para todas as turmas da EREMT.

Data: 11/04/2013

Palavra sobre drogas ministrada por um ex-delegado. (Durante o horário reservado para o E.S.)

Data: 30/04/2013

Turma: 1ª Série

Verifiquei que as turmas utilizaram o Estudo Supervisionado para organizar uma dança que cada turma deverá apresentar como requisito de avaliação da disciplina de Educação Física.

Na 1ª Série B os alunos dividiram-se em grupos para definir o ritmo e a música que irão interpretar.

Percebi que eles pesquisaram na in-

Internet vários estilos de danças e baixaram vídeos das danças pesquisadas.

Depois de concluir as pesquisas, o grupo se reuniu e assistiram os vídeos com os ritmos pesquisados.

Em seguida os alunos organizaram uma votação para escolha do ritmo a ser apresentado.

Até o término do horário do Estudo Supervisionado a turma não havia terminado o processo de votação que decidirá o ritmo da dança que a turma irá apresentar.

Data: 02/05/2013

Turma: 3ª Série

Todas as turmas da escola estão envolvidas na organização das apresentações das danças para a disciplina de Educação Física, que ocorrerá em Junho. Por esse motivo os alunos têm utilizado os Estudos Supervisionados para se dedicar aos ensaios das danças.

1. Durante os ensaios algumas atitudes

dos alunos despertaram atenção:

- Nos diversos grupos há sempre a presença de um líder coordenando os ensaios.
- Os alunos com mais habilidades em dança assumem a responsabilidade de fazer a demonstração dos passos.
- Mesmo quando ~~há~~ ocorrem muitos erros durante os ensaios, estes são corrigidos respeitosamente.

Percebi um grande empenho das turmas em conseguir realizar uma boa apresentação.

Observei que durante os ensaios alguns alunos permaneceram em suas salas realizando outras atividades.

Questionei estes sobre o porquê deles não estarem participando dos ensaios das danças. Percebi que a timidez e questões religiosas estão entre os principais motivos que os levam a não participar desta atividade.

Data: 02/05/2013.

Turma: 1ª Série.

Em virtude da utilização de vários espaços p/ ensaios ^{das danças} hoje o ambiente da escola esteve muito dinâmico durante o Estudo Supervisionado.

Além dos ensaios das danças, observei também que haviam alunos realizando outras atividades na biblioteca, no laboratório de física e em suas salas.

Data 09/05/2013

Turma: 3ª Série

Neste dia também houve muita dinamidade durante o Estudo Supervisionado.

Desta vez os alunos estiveram divididos em equipes para organização do Evento Miss e Mister da EREMT-2013.

Os alunos reunidos em grupos discutiam sobre: patrocinadores, ornamentação, ensaio com os alunos que irão desfilar etc.

Após a reunião dos grupos para organização do Miss e Mister, alguns alunos voltaram as suas salas e realizaram atividades como: leituras, resolução de

exercícios, pesquisas e outras. Um grupo permaneceu reunido providenciando materiais para ornamentação.

Enquanto os alunos permanecem em sala, ^{ou que outros ambientes} os professores atuam no apoio as atividades realizadas por estes, sendo possível presenciar frequentemente professores orientando grupos de alunos em suas atividades.

O professor atua também facilitando o acesso dos estudantes a determinados ambientes da escola.

Percebo que o Estudo Supervisionado favorece também o desenvolvimento das relações interpessoais entre discentes-discentes e entre discentes-docentes.

É comum, durante o Estudo Supervisionado, presenciar alunos dialogando entre si, bem como professores dialogando com aluno ou grupos de alunos.

Sobre a relação professor-aluno, durante o Estudo Supervisionado, o Professor Carlos Augusto relatou que: "Além de apoiá-los em suas atividades, sempre que

possível procurar dialogar sobre assuntos diversos, com os alunos. Acredito que isso desenvolve confiança nos estudantes.

Data: 09/05/2013

Observação realizada nas 1ª Série.

Assim já havia ocorrido anteriormente, hoje mais uma vez fui convidada por um grupo de estudantes para realizar uma revisão sobre o conteúdo "Relevo Terrestre".

Utilizei parte do horário do Estudo Supervisionado com a revisão do referido conteúdo.

Após revisão os alunos seguiram realizando outras atividades como: revisão de outras disciplinas e exercícios propostos.

É comum encontrarmos, durante o Estudo Supervisionado, professores realizando pequenas revisões a convite dos estudantes.

Dia: 13/05/2013

*Observação sobre o Estudo Supervisionado realizada durante a aula de Geografia.

Hoje enquanto ministrava uma aula de geografia na 3ª Série B observei as alunas Kidiame e Janesca comentarem sobre umas atividades que deveriam realizar durante o Estudo Supervisionado.

Verifiquei que os alunos fazem planejamento prévio de atividades que podem ser desenvolvidas no Estudo Supervisionado.

14/05/2013.

Observação realizada nas 3^{as} Sêries

Observei atividades de monitoria para resolução de banco de questões de matemática.

Encontrei um grupo no refeitório confeccionando material para ornamentar a quadra da escola para realização do Miss e Mister.

Muitos alunos permaneceram em sala realizando suas atividades.

14/05/2013

1^{as} Série

Alguns grupos ainda continuavam utilizando o Estudo Supervisionado para ensaios das danças da disciplina de Educação Física.

Também verifiquei que um grupo de alunos das 1^{as} séries ensaiavam uma dança para ser apresentada no Evento Miss e Mister.

21/05/2013

1ª e 3ª Séries

Hoje, os horários de Estudo Supervisionado foram utilizados com momentos de sensibilização, em que os alunos apoiados pelos professores realizam algumas reflexões sobre temas diversos. São utilizados textos, músicas e dinâmicas, que levam mensagens sobre temas como: respeito, compromisso, conservação do patrimônio, liberdade, limites, responsabilidade, e outros. Esses momentos de sensibilização tem por objetivo trabalhar a esfera multidimensional dos estudantes.

Durante os momentos de sensibilização os alunos têm oportunidade de participar dando depoimentos, fazendo reflexões sobre temas abordados e coordenando as discussões.

Esses momentos de sensibilização geram bastante entusiasmo entre estudantes e professores.

Data: 17/07/2013

Data: ____/____/____

Reunião de Retorno do Receso.

Frequentemente o Estudo Supervisionado é tema de debates e discussões em reuniões com os professores.

A maioria dos docentes, reconhecem a importância desta prática para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Todavia, alguns professores relatam que, incomoda o fato de observar alunos sem realizar nenhuma atividade e não poder obrigá-los a fazer algo. Esses professores dizem que mesmo com incentivo dos colegas tem alunos que produzem pouco.

A Professora Ana Bulhões disse: Valorizo muito o Estudo Supervisionado por algumas características presente nesta prática, como: O Estudo Supervisionado permite uma maior socialização entre os alunos; proporciona o maior envolvimento dos alunos em diversas atividades; Possibilita os alunos se reunirem, organizarem ^{melhor} seus trabalhos, reas-

e até eventos. É uma prática muito dinâmica."

Observei que a maior reclamação de alguns professores é em relação à conversa, principalmente por parte dos professores que coordenam o Estudo Supervisionado nas primeiras séries.

O Professor Carlos Augusto expressou: "Tem muitos alunos que conversa mas fazem suas atividades".

Em virtude das conversas serem mais comuns nas primeiras séries, geralmente escutamos alguns professores expressarem que preferem coordenar os Estudos Supervisionados das terceiras séries.

Obs: Durante o mês de Junho/2013 os horários de Estudo Supervisionados foram utilizados com aplicação de testes e recuperações.

18/07/2013

1º e 3º Séries.

Neste dia os alunos estão retomando do recesso.

Nos horários de Estudos Supervisionados foram realizados momentos de reflexão.

Em momentos conduzidos pelos alunos representantes de salas com o apoio dos professores/coordenadores, os alunos puderam fazer análises sobre sua trajetória de estudo durante o primeiro semestre, bem como traçar algumas metas para o segundo semestre.

Houve bastante participação dos alunos. Os alunos pediam opiniões e técnicas de estudos aos professores presentes.

22/07/2013.

Conversa informal com as alunas da 3ª Série, Alanna, Jaizyara e Thayra, sobre o aproveitamento do tempo destinado a prática do Estudo Supervisionado, as mesmas fizeram os seguintes comentários:

Alanna: Poderíamos aproveitar melhor o tempo do Supervisionado, mas é que já temos tantas aulas, que muitas vezes, mesmo sabendo das tarefas que temos para fazer, aliviamos o ritmo, e aproveitamos também para conversar um pouco.

Jaizyara disse: Separo sempre o que é mais urgente. Geralmente consigo colocar muitas coisas em dia durante o Supervisionado. Mas, também gosto de me envolver em outras atividades, como ajudar a Coordenadora da Biblioteca.

Thayra: O fato de não termos nenhuma atividade obrigatória para realizar, exige que nós tenhamos muito compromisso, senão acabamos desperdiçando tempo.

Data: 23/07/2013.
3^ª Série.

No retorno do recesso, os professores das diversas disciplinas deixaram com os alunos bancos de questões de vestibulares.

Hoje percebi uma inquietação geral das turmas, ~~por~~ causada pela mobilização em resolver os bancos de questões.

Houve a formação de vários grupos, duplas, bem como a interação entre alunos de salas distintas.

O ambiente permaneceu bem dinamizado durante todo Estudo Supervisionado.

É possível perceber que durante a realização de algumas atividades, é comum observar alunos sentados ou até deitados no chão.

23/07/2013.

1ª Série.

As turmas da primeiras séries ocuparam grande parte do Estudo Supervisionado confeccionando materiais com garafas Peti para uma atividade de artes.

Alguns alunos permaneceram em sala realizando outras atividades como: leituras, resolução de exercícios, revisão etc.

30/07/2013.

3ª Série

Hoje muitos estudantes utilizaram o Estudo Supervisionado para analisar as características dos diversos cursos universitários pretendidos por estes.

Mais uma vez o ambiente ficou muito dinâmico.

Os alunos aproveitaram apostilas e arquivos disponibilizados na biblioteca da escola.

Os estudantes puderam analisar áreas de atuação dos cursos, mercado de traba-

lho, disciplinas que iriam pagar, tempo de duracao de cada curso, etc.

Alguns alunos pareciam bem aflitos.

A alumna Fernanda falou que estava nervosa e sem saber que curso escolher.

Marcos disse: "Decidi, vou fazer engenharia."

E assim, observei varios alunos inquietos e indecisos com relaçao a escolha dos cursos.

Havia tambem alguns bem decididos.

01/08/2013

1ª Série

Os alunos representantes de sala estiveram reunidos com os professores da área de humanas.

Na referida reunião os alunos foram informados que, as turmas das primeiras séries deverão desenvolver uma atividade sobre a Independência do Brasil, e que a mesma deverá ser apresentada na Semana da Bituca.

No retorno a suas salas, os representantes

reuniram os demais colegas e repassaram os encaminhamentos sobre a referida atividade.

Várias sugestões foram dadas pelos alunos: danças, peças, jogral, a apresentação de slides etc.

Antes do término do horário do Estudo Supervisionado, os representantes voltaram a se reunir levando as sugestões dos demais colegas. Após análise das sugestões o grupo decidiu em elaborar e apresentar uma peça sobre o processo de Independência do Brasil.

Os alunos que permaneceram em sala realizaram atividades diversas.

06/08/2013

3ª Série

Assim como as primeiras séries, as terceiras séries também ficaram responsáveis por desenvolver uma apresentação sobre a Pátria Brasileira.

Os alunos das terceiras séries apresen-

músicas ligados a história do Brasil.

Durante o Estudo Supervisionado havia alguns alunos pesquisando músicas que se adequasse ao tema.

Observei que alguns alunos assistiam a um documentário sobre a história do Brasil.

Percebi que, mesmo com o envolvimento de grande parte dos alunos nas pesquisas voltadas as apresentações das músicas, alguns alunos permaneceram realizando atividades de resolução de questões e revisão de conteúdos.

Data: 06/08/2013.

1ª Série.

Observei que na primeira metade do Estudo Supervisionado, os alunos permaneceram todos no pátio, assistindo uma pequena peça organizada pelos alunos das segundas séries^{pes} sobre "Impactos ambientais".

Após a apresentação, os alunos retor-

naram as suas salas e realizaram suas atividades.

Um grupo de alunos, envolvidos com a organização da apresentação do trabalho relativo a Semana da Pátria, organizaram uma pré-seleção dos participantes da peça.

Fiquei entusiasmada com a organização dos estudantes.

Verifiquei um grupo ficou responsável por desenvolver pequenas cenas, para que os alunos inscritos para atuarem como atores na peça, realizassem testes a partir a encenação realizada e avaliada pelos organizadores da peça.

No final o grupo de participantes da peça estava selecionado.

O texto da peça foi desenvolvido pelos alunos e revisado pelo professor de história.

Data: 08/08/2013

3^ª Série.

Estudo Supervisionado destinado aos ensaios das músicas para a apresentação na Semana da Pátria.

08/08/2013.

1ª Série.

O E.S. foi destinado aos ensaios da peça sobre a Independência do Brasil.

Os alunos que não participaram da peça, permaneceram em sala ou realizando atividades em outros ambientes.

13/08/2013

3ª Série.

Verifiquei que os alunos encontravam-se empenhados em resolver as questões do pré-simulado. Para isso organizavam-se em duplas e grupos.

13/08/2013

1ª Série.

Alunos resolvendo questões do banco de questões "Pré-simulado".

Alguns realizaram outras atividades relativas as disciplinas.

16/08/2013

Conversa realizada com os alunos Bruno, Victor e Fidel (3ª Série).

Hoje em uma conversa informal realizada com os alunos Bruno, Victor e Fidel pedi que eles fizessem uma pequena explanação sobre a prática do Estudo Supervisionado.

O aluno Bruno expressou: Acho importante. Nós ficamos livres para fazer coisas diversas. Podemos estudar, revisar, realizar exercícios, mas sem termos uma obrigação específica. Dá para se organizar, estudar e também relaxar um pouco. Só não gosto muito das conversas, pois atrapalha quem quer estudar."

Fidel: Gosto bastante, consigo desenvolver algumas atividades. Geralmente reviso conteúdos e ponho atividades em dia. Acho que seria importante a escola disponibilizar salas reservadas com cadeiras individuais para estudo. Quando

temos que produzir textos, muitas vezes não consigo na sala pois com muitos alunos é comum ter conversas. Também prefiro estudar sozinho, não gosto de estudar em duplas.

Victor: Gosto muito de poder escolher o que vou estudar. Prefiro sempre realizar atividades no tablet. Também gosto de realizar atividades como ensaios de danças e músicas. Aproveito também para conversar com meus colegas sobre assuntos diversos, inclusive planejar algumas coisas.

Percebi uma valorização na percepção de 'liberdade' de escolhas das atividades proporcionada pela prática do Estudo Supervisionado. 'Autonomia'.

20/08

1^o e 3^o Sêries

Estudo Supervisionado utilizado
para aplicação de testes.

Data: 02/09/2013

1^o Sêries.

Realização de entrevistas com os
alunos referente ao Estudo Supervi-
sionado.

Data: 03/09/2013

Realização de entrevistas.