

DM

Trabalho com Projeto Interdisciplinar

Um estudo no Colégio Luminar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alessandra Gonçalves do Vale

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2020

Trabalho com Projeto Interdisciplinar
Um estudo no Colégio Luminar
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alessandra Gonçalves do Vale
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia
Olidnéri Bello



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica**

Alessandra Gonçalves do Vale

**Trabalho com projeto interdisciplinar:
Um estudo no Colégio Luminar**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL - 2020

Alessandra Gonçalves do Vale

**Trabalho com projeto interdisciplinar:
Um estudo no Colégio Luminar**

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

Orientadores: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia.

Professora Doutora Olidnéri Bello.

FUNCHAL - 2020

Dedico este trabalho à minha família, de modo especial aos meus pais Maria Eronildes Gonçalves do Vale e Arlindo Fernandes do Vale, meus maiores incentivadores. Vocês são a base da minha vida. Amo vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim com seu amor misericordioso.

À minha mãe Maria Eronildes e meu pai Arlindo Fernandes, pelo zelo incondicional, por serem meus maiores apoiadores.

Aos meus irmãos, Alex Sandro, Andrézia, Williams e Túlio Marcos, pelo apoio constante.

À universidade da Madeira, que proporcionou a realização desse mestrado, chegando a terras longínquas desse nosso Brasil por intermédio da DH2.

Às minhas orientadoras Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia e Olidnéri Bello, pela competência demonstrada e por me conduzirem sabiamente no processo da realização desse trabalho, ajudando-me no amadurecimento dos meus conhecimentos. Obrigada pelo apoio e pela dedicação. Todo o meu carinho.

A todos os professores que fizeram parte desse processo, nas pessoas do professor Doutor Carlos Nogueira Fino e da professora Doutora Maria Jesus Sousa.

Ao Colégio Luminar, nas pessoas da diretora e coordenadoras, dos professores e alunos que me acolheram com todo carinho e respeito.

Às minhas amigas Elisa Paixão, Ariana Matos, Maria das Grotas e Reasilva Maia, pelo apoio incondicional, pela troca de experiência e pela ajuda constante. Nossa amizade nos fortaleceu no percurso da realização do sonho de ser mestre.

[...] na vida, geralmente o conhecimento é adquirido para ser usado.

(PAPERT, 2002, p. 51)

RESUMO

A presente dissertação é o resultado da pesquisa de Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica, que tem como tema: trabalho com projeto interdisciplinar. O objetivo que norteou o processo de pesquisa foi compreender como se desenvolve a prática pedagógica no trabalho com projeto interdisciplinar numa turma de 8º ano do ensino fundamental do Colégio Luminar, situado no distrito de Pilar, na cidade de Jaguarari, no estado da Bahia/ Brasil. Para esse fim, a opção foi a pesquisa qualitativa com estudo de caso de cariz etnográfico, por ser a mais adequada para investigar os fenômenos educacionais. A fundamentação teórica foi com base nos autores: Papert, Toffler, Carlos Fino, Japiassu, Fazenda, Freire, Lapassade, Macedo, entre outros, que serviram de suporte para essa pesquisa. Para coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação participante, entrevista etnográfica, diário de campo e análise de documentos. Com base na análise dos dados, em que se pretendeu comprovar a existência da inovação pedagógica, sabemos que a inovação requer o rompimento com elementos do paradigma fabril, norteador das práticas tradicionais. Assim, também nos debruçamos em verificar se o trabalho com projeto interdisciplinar desenvolve aprendizagens significativas. O que presenciamos foi uma prática pedagógica com projeto interdisciplinar permeada de novas propostas de atividades, com sujeitos autônomos, tendo acesso à informação, em que ocorreu plena comunicação, cooperação e colaboração, o que podemos entender como elementos de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: inovação pedagógica; projeto interdisciplinar; prática pedagógica inovadora; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This dissertation is the outcome of the research of the Master's studies on Education – Pedagogical Innovation, whose subject consists of “work with interdisciplinary project”. The main goal of the research was to understand the development of the pedagogical praxis in the work with interdisciplinary project in a Middle School 8th grade class at Luminar School, in the village of Pilar, in the town of Jaguarari, State of Bahia/Brazil. To that end, the alternative chosen was the qualitative research with case report of ethnographic nature for being the most appropriate to look into the education phenomena. The theoretical background is based on Papert, Toffler, Carlos Fino, Japiassu, Fazenda, Freire, Lapassade, Macedo, among other authors who were the basis of this research. For data selection, here are the techniques used: participating observation, ethnographic interview, field journal and documental analysis. Based on the data analysis, which aimed to prove the existence of pedagogical innovation, it is known that innovation requires the break with elements of the factory paradigm, which guides traditional practices. Thus we aimed to verify whether the work with interdisciplinary project develops significant learning. We witnessed a pedagogical practice with interdisciplinary project permeated by new action proposals, with autonomous individuals, having access to information, in which there was unrestricted communication, co-operation and collaboration, which we can see as elements of significant learning.

Keywords: pedagogical innovation; interdisciplinary project; innovative pedagogical practice; significant learning.

RESUMEN

La presente disertación es el resultado de la investigación de Máster en Educación – Innovación Pedagógica, que tiene como tema: el trabajo con proyecto interdisciplinar. El objetivo que ha guiado el proceso de investigación ha sido comprender cómo se desarrolla la práctica pedagógica en el trabajo con proyecto interdisciplinar en una clase de 8º grado de enseñanza fundamental del Colegio Luminar, ubicado en el distrito de Pilar, ciudad de Jaguarari, en el estado de Bahía/Brasil. Para este propósito, la opción ha sido la investigación cualitativa con estudio de caso de carácter etnográfico, por ser la más adecuada para investigar fenómenos educativos. La fundamentación teórica se ha basado en los autores: Papert, Toffler, Carlos Fino, Japiassu, Fazenda, Freire, Lapassade, Macedo, entre otros, que han servido de soporte para esta investigación. Para la recolección de datos se han utilizado las siguientes técnicas: observación participante, entrevista etnográfica, diario de campo y análisis de documentos. Con base en el análisis de datos en el que se ha pretendido comprobar la existencia de la innovación pedagógica, sabemos que la innovación requiere romper con los elementos del paradigma industrial, orientador de las prácticas tradicionales. Asimismo, nos hemos dedicado a verificar si el trabajo con proyecto interdisciplinar desarrolla aprendizajes significativos. Lo que hemos presenciado ha sido una práctica pedagógica con proyecto interdisciplinar permeada de nuevas propuestas de actividades, con sujetos autónomos, con acceso a la información, en la que ha ocurrido comunicación plena, cooperación y colaboración, lo que podemos entender como elementos de un aprendizaje significativo.

Palabras clave: innovación pedagógica; proyecto interdisciplinar; práctica pedagógica innovadora; aprendizaje significativo.

RÉSUMÉ

Cette dissertation est le résultat de la recherche de Master en Education - Innovation pédagogique, qui a pour thème: travail avec projet interdisciplinaire. L'objectif qui a guidé le processus de recherche a été de comprendre comment se développe la pratique pédagogique au travail avec un projet interdisciplinaire dans un groupe de 8^e année de l'école primaire (étudiants de treize ans) au *Colégio Luminar*, situé dans le district de Pilar, dans la ville de Jaguarari, dans l'état de Bahia, au Brésil. Pour ce but, l'option a été une recherche qualitative avec une étude de cas de nature ethnographique, car c'est la méthode la plus appropriée pour étudier les phénomènes éducatifs. La fondamentation théorique a été basée sur les auteurs: Papert, Toffler, Carlos Fino, Japiassu, Fazenda, Freire, Lapassade, Macedo, entre autres qui ont soutenu cette recherche. Pour la collecte des données, les techniques suivantes ont été utilisées: observation participante, entretien ethnographique, journal de terrain et analyse de documents. À partir de l'analyse des données qui a eu pour but prouver l'existence d'une innovation pédagogique, nous savons que l'innovation nécessite de rompre avec des éléments du paradigme industriel, toujours conducteur des pratiques traditionnelles. Nous examinons également si le fait de travailler avec un projet interdisciplinaire développe un apprentissage significatif. Nous avons assisté à une pratique pédagogique avec un projet interdisciplinaire imprégné de nouvelles propositions d'activités, avec des sujets autonomes, ayant accès à l'information, permettant une pleine communication, une coopération et une collaboration complètes, que nous pouvons comprendre comme des éléments d'un apprentissage significatif.

Mots-clés: innovation pédagogique ; projet interdisciplinaire; pratique pédagogique innovante; apprentissage significatif.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Localização do Colégio Luminar.....	41
Imagem 2 – Antiga fachada do Colégio Luminar.....	42
Imagem 3 – Atual fachada do Colégio Luminar.....	42
Imagem 4 – Logomarca do Colégio Luminar.....	43
Imagem 5 – Pavilhão do ensino fundamental.....	46
Imagem 6 – Refeitório.....	46
Imagem 7 – Pavilhão da educação infantil.....	47
Imagem 8 – Área externa.....	47
Imagem 9 – Turma do 8º ano, sujeitos de pesquisa.....	47
Imagem 10 – Paródia produzida pelos alunos do 8º ano.....	63
Imagem 11 – Alunos produzindo os textos.....	65
Imagem 12 – Alunos planejando a produção da paródia.....	65
Imagem 13 –A turma interagindo, dialogando sobre o tema estudado	66
Imagem 14 – Alunos apresentando a paródia.....	66
Imagem 15 – A turma planejando a apresentação.....	70
Imagem 16 – Convite de abertura dos jogos interclasse.....	70
Imagem 17 – Abertura oficial dos jogos interclasse.....	70
Imagem 18 – Apresentação na abertura dos jogos interclasse.....	71
Imagem 19 – Aula tradicional.....	73
Imagem 20 – Alunos realizando avaliação – provas.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese do diário de campo.....	57
Tabela 2 – Respostas à questão 1 da entrevista com a diretora e as coordenadoras.....	74
Tabela 3 – Respostas à questão 2 da entrevista com a diretora e as coordenadoras.....	76
Tabela 4 – Respostas à questão 3 da entrevista com a diretora e as coordenadoras.....	77
Tabela 5 – Respostas à questão 4 da entrevista com a diretora e as coordenadoras.....	78
Tabela 6 – Respostas à questão 1 da entrevista com os professores.....	80
Tabela 7 – Respostas à questão 2 da entrevista com os professores.....	81
Tabela 8 – Respostas à questão 3 da entrevista com os professores.....	83
Tabela 9 – Respostas à questão 4 da entrevista com os professores.....	84
Tabela 10 - Respostas à questão 1 da entrevista com os alunos.....	85
Tabela 11 – Respostas à questão 2 da entrevista com os alunos.....	87
Tabela 12 – Respostas à questão 3 da entrevista com os alunos.....	88
Tabela 13 – Respostas à questão 4 da entrevista com os alunos.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1 A ESCOLA TRADICIONAL E O CONHECIMENTO FRAGMENTADO	6
1.2 O EMERGIR DE UM NOVO PARADIGMA	8
1.3 O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	11
1.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA BREVE REFLEXÃO	18
1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA INOVADORA	23
1.6 O CURRÍCULO: ENTRAVE PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	25
1.7 TRABALHO COM PROJETO INTERDISCIPLINAR.....	28
CAPÍTULO II: TRABALHO EMPÍRICO	35
2.1 PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO	35
2.2 OS OBJETIVOS E A QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO	39
2.3 LOCUS DA PESQUISA.....	40
2.4 SUJEITOS DE PESQUISA/ TURMA PESQUISADA.....	47
2.4.1 Os alunos	47
2.4.2 Os professores	48
2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	48
2.5.1 Observação participante	48
2.5.2 Diário de campo	49
2.5.3 Entrevista etnográfica	50
2.5.4 Análise documental	51
CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	53
3.1 ANALISANDO OS DADOS	53
3.2 ANÁLISE DO PROJETO ANUAL: UNINDO FORÇAS, CONSTRUIREMOS UM MUNDO MELHOR	53
3.3 VIVÊNCIAS COM AS ATIVIDADES DO PROJETO INTERDISCIPLINAR.....	57
3.3.1 Análise das observações	57
3.3.2 Análise do projeto: Pensar no futuro é agir agora	60
3.3.3 Análise do projeto: Fair Play: O mundo em um só ritmo	67
3.3.4 Análise da observação de Outras Vivências	72
3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	74
3.4.1 Análise das entrevistas com diretora e coordenadoras	74

3.4.2 Análise da entrevista com os professores.....	80
3.4.3 Análise da entrevista com os alunos.....	85
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS DADOS.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

É necessário que compreendamos as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. Por essas serem constantes, os padrões e os comportamentos humanos modificam-se rapidamente, provocando evolução social e cultural (TOFFLER, 1972).

O contexto da sociedade contemporânea é marcado pelo grande avanço tecnológico, o que gera transformações que “alteram todo o meio ambiente intelectual do homem, o modo como pensa e encara o mundo.” (TOFFLER, 1972, p. 35). Isso tem provocado grandes alterações sociais, cujas consequências apresentam-se diretamente no trabalho desenvolvido na escola, uma instituição que não nos parece caminhar no mesmo sentido e na mesma velocidade do mundo. Enquanto a sociedade absorve rapidamente as mudanças, nos deparamos com uma instituição que não consegue evoluir como os outros segmentos sociais e, assim, encontra uma grande dificuldade para renovar e reestruturar os meios de produzir o conhecimento.

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 [...] (SOUSA, FINO, 2001, p. 6).

Essa discussão nos leva a compreender a grande importância de uma mudança nos métodos das instituições escolares, a fim de que as crianças aprendam. A visão de que os estudantes devem apenas receber o conhecimento vindo de um professor detentor do saber, de forma pronta e acabada, foi e ainda é um grande entrave para a mudança na prática pedagógica e na relação de aprendizagem entre aprendiz e professor.

A prática educativa decorrente do paradigma tradicional ainda se reflete na prática docente desenvolvida nas escolas da atualidade. Muitos professores insistem na metodologia da transferência de saber; conformam-se e querem continuar com a escola tradicional, movidos pela comodidade de simplesmente ensinar e manter o status de superioridade, abastecidos com lembranças de uma educação em que, na concepção deles, tudo se ensinava e tudo se aprendia. No entanto, sabemos que essa metodologia já não consegue atender às necessidades dos estudantes. A

educação atual precisa sair da reprodução para a produção do conhecimento. “Os estudantes devem aprender como se livrarem das velhas ideias, como e quando substituí-las. Devem, em resumo, aprender a aprender.” (TOFFLER, p. 345, 1972).

Para tanto, é notável que a prática pedagógica do professor necessita cortar o cordão umbilical com a escola fabril e reestruturar-se com novas bases orientadoras do processo de aprendizagem, com metodologias que possibilitem desenvolver atividades educativas, que estimulem a investigação, a criatividade, a interação e a reflexão sobre o que é feito e sobre os resultados.

Temos conhecimento de escolas que já enxergam as novas exigências da sociedade e percebem que precisam sair da estagnação. Com ações reflexivas, estudos e pesquisas, novas metodologias são utilizadas, constituindo-se uma prática pedagógica renovada. Como resultado, a aprendizagem dos alunos ocorre pela ativa construção do conhecimento.

Por ver surgir essas possibilidades de aprendizagem, o foco principal dessa pesquisa se concentra nas práticas pedagógicas do trabalho com projeto interdisciplinar, para investigar se este abarca o campo da aprendizagem e se os professores que estão trabalhando com essa metodologia realizam propostas de atividades não mais voltadas para a transmissão de conteúdo, e sim que promovam aprendizagens significativas.

O interesse da pesquisa é verificar se, de fato, o trabalho com esse tipo de projeto tem o aluno como o centro da produção do conhecimento e esse participa da atividade criadora ou se a prática pedagógica dessa proposta ainda dá continuidade à metodologia tradicional, em que o professor é o detentor do saber, aquele que transmite conteúdos previstos nos documentos de currículo da escola e, conseqüentemente, os alunos são meros receptores, codificadores desse saber programado.

O intuito principal é observar o que os alunos estão fazendo dentro dessa proposta de interdisciplinaridade para construir seus próprios conhecimentos, uma vez que foram percebidas, nas atividades realizadas, situações de interação que exploram a criatividade, o interesse, a atitude de construção e a participação dos alunos.

A meu ver, o Colégio Luminar parece estar desenvolvendo uma metodologia diferenciada, mesmo ainda organizado com o currículo compartimentado de aula por disciplinas. São em atividades específicas que escolas podem encontrar brechas para extrapolar e ir além do que prevê esse currículo. Nesse estabelecimento de ensino, em um primeiro momento, verifiquei a existência de novas formas de trabalhar, de modo que vale a pena pesquisar se elas são propostas que podem romper com o paradigma tradicional.

Com base nas reflexões apresentadas, proponho a seguinte questão:

Existe inovação pedagógica no trabalho com projeto interdisciplinar realizado no Colégio Luminar?

O presente trabalho está pautado em uma investigação qualitativa com estudo de caso de cunho etnográfico, com o objetivo de compreender como se desenvolve a prática pedagógica no trabalho com projeto interdisciplinar numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais do Colégio Luminar no Distrito de Pilar, na cidade de Jaguarari, Bahia, Brasil. Com o intuito de alcançarmos o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Observar a prática pedagógica com projeto interdisciplinar.
2. Descrever a prática pedagógica desenvolvida no trabalho com projeto interdisciplinar.
3. Verificar se a prática pedagógica com projeto interdisciplinar desenvolve aprendizagens significativas.

A pesquisa é de abordagem etnográfica e tem como ponto fundamental priorizar a compreensão dos sentidos e significados do objeto de estudo num campo contextualista, acionalista, interacionista e construcionista. “As metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas.” (SOUSA e FINO, 2005). O fazer etnográfico alinha os estudos de campo ao valorizar o ponto das opiniões e as definições da situação, bem como por ser um método investigativo das experiências e dos acontecimentos como constitutivos das realidades humanas.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O capítulo I aborda o panorama teórico da investigação com reflexões sobre a escola tradicional e o conhecimento fragmentado, procurando explicar a existência do ensino tradicional advindo com o paradigma fabril que moldou a educação há mais de dois séculos. Discute o emergir de um novo paradigma para a educação, que venha a provocar a ruptura com o paradigma tradicional, que possui o ensino como o centro, com metodologia centrada em atividades mecânicas e o aluno como um simples receptor de conteúdos; apresenta também a inovação pedagógica com a reflexão de Fino (2008), que destaca que a inovação depende da quebra de paradigmas, é conseguir romper com a técnica do tradicional pela reconfiguração do ambiente escolar, criando novos contextos de aprendizagem; e o construcionismo na visão de Papert (2008), que propõe um novo olhar para a aprendizagem, indo contra as ideias instrucionistas. Para ele, o conhecimento deve ter utilidade, deve ser 'aprendido', não 'depositado' ou 'guardado' na mente dos alunos.

O capítulo traz também uma breve reflexão sobre a teoria de David Ausubel (1980), para quem a aprendizagem significativa acontece à medida que o aprendiz atribui significado a algo que constrói. Ele é ativo e aprende ao realizar descobertas, na receptividade do conhecimento, não apenas ao memorizar quando realiza atividades mecânicas. Seguindo nossa fundamentação, destacamos a prática pedagógica numa perspectiva inovadora que, para Freire (1987), não comunga com a prática tradicional, que reduz o conhecimento ao saber pronto e acabado, privando os homens de serem pessoas com capacidade de conhecer o mundo e suas necessidades e de terem condições de interagir nas situações de resolução de problemas. Sousa (2009) diz que as práticas são processos educativos em realização, pertencentes a uma determinada cultura, com fins intencionais de uma instituição responsável pela prática exercida por todos e para todos os sujeitos, com a finalidade de se construir o conhecimento necessário no âmbito social, técnico e tecnológico.

Finalizamos as reflexões do capítulo I apresentando o conceito de interdisciplinaridade. O termo traz um conceito emergente para a postura de um novo comportamento em relação ao conhecimento. Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade compreende um ato de troca, de reciprocidade entre as

disciplinas ou as ciências, ou seja, envolve as áreas do conhecimento. Sobre o trabalho com projeto interdisciplinar, destacamos que este se apresenta como a possibilidade de novas conquistas, na medida em que pode contribuir para uma educação que ofereça aos aprendizes o conhecimento que os torne protagonistas da construção da sua aprendizagem.

O capítulo II apresenta o trabalho empírico e a descrição da metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, todo o procedimento realizado para compreender o objetivo desse estudo, que foi respaldado numa metodologia qualitativa com estudo de caso de cunho etnográfico. São realizadas descrições do local pesquisado, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos de coleta de dados, que foram os seguintes: observação participante, diário de campo, entrevista etnográfica e análise documental.

O capítulo III foi dedicado à análise dos dados coletados a partir dos instrumentos, por meio de contextualização e reflexões que foram evidenciadas na prática pedagógica do trabalho com projeto interdisciplinar, bem como da observação participante, da análise do projeto anual do Colégio Luminar e da análise do conteúdo das entrevistas com os sujeitos participantes: alunos, professores envolvidos, diretora e coordenadoras.

O capítulo IV apresenta a discussão dos dados, a partir dos quais procuramos responder à questão desta pesquisa que tem como foco a inovação pedagógica, tendo como base que “inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas” (FINO, 2008, p. 01). Destacamos aqui que o ambiente de aprendizagem foi observado, uma vez que percebemos que essas mudanças pressupõem práticas pedagógicas que enaltecem a capacidade cognitiva dos alunos, levando-os a construir seus conhecimentos e efetivando-se, assim, a aprendizagem significativa.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A ESCOLA TRADICIONAL E O CONHECIMENTO FRAGMENTADO

A escola surge no auge da Revolução Francesa, a partir da necessidade de atender às demandas da época. A sociedade precisava de mão de obra, e a forma de obtê-la era preparar as pessoas, “alunos”, para as atividades laborais exigidas naquele contexto social. Assim foi o início da escola, atrelado ao trabalho industrial. Segundo Toffler (1972), a mesma ainda apresenta os elementos dessa sociedade. O autor também considera que a criação da escola nos moldes de uma fábrica foi uma demonstração de gênio industrial.

No mesmo sentido, Sacristán (1999, p. 148) afirma:

[...] as escolas que conhecemos com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são frutos maduros nutridos por uma filosofia concreta de educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgamas de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes. (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

A grande revolução industrial do século XIX trouxe a mecanização e exigiu do homem as habilidades e técnicas necessárias para o trabalho da produção industrial. Dessa forma, a escola foi modelada, na produção em massa, de tal modo que seu espaço era a reprodução da indústria nas suas atividades rotineiras e repetitivas, com um sistema rígido de organização por fila, horário controlado de entrada e saída e autoritarismo por parte do professor. A intenção era adaptar os alunos à vida da fábrica, massificá-los de acordo com os objetivos e necessidades do trabalho na indústria.

Os planejadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial, tiveram a intuição de a fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida activa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola pública. (SOUSA; FINO, 2001, p. 3).

Esse modelo de escola foi útil para aquele período; seus objetivos eram alcançados, pois tudo o que se esperava dela era entregar para a indústria pessoas prontas para executar atividades de produção. Nesse contexto de ensino originou-se o paradigma

educacional, que perpetuava o ensino ainda moldado na era industrial, como afirma Fino (2011, p. 47): “há dois séculos, o gênio industrial inventou a escola modelada na produção em massa, e esse modelo transformou-se rapidamente num paradigma de educação em massa”. Dito paradigma manteve o mesmo modo de ensinar, de transmitir o conhecimento.

Nesse contexto conservador, destacavam-se as atividades de repetição. O ensino era concebido por meio do recebimento de conteúdos prontos e pela reprodução. O padrão era a sala com carteiras enfileiradas, onde reinava a passividade dos alunos. O professor, detentor do saber, apenas verbalizava os conteúdos, afastando qualquer possibilidade de interação e prática de produção do conhecimento, resultando numa situação desconfortável, por não proporcionar aos alunos a oportunidade de contextualizar sua vida cotidiana e os acontecimentos familiares e sociais com as práticas escolares.

Os sujeitos são resultados do que a escola determina. Ao serem orientados com a predominância dos paradigmas vigentes, esses são reflexos das intenções que os poderes dominantes têm para com os dominados, o que é feito por meio do controle do conhecimento que não desvende, e sim torna os sujeitos adestrados para captar o que se deseja ter como resultado. Tal característica, presente no paradigma fabril, se perpetuou e continua se perpetuando por muitas gerações de professores reprodutores do conhecimento.

[...] os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas [...] (MORIN, 2003, p. 17).

O paradigma tradicional marcou a educação pelo ensino humanístico e cultural em geral, tendo um fim em si mesmo. Centrava-se no saber sistematizado, em que o conhecimento era pronto e acabado para alunos ouvintes, receptivos, passivos e sem espaço para questionamentos, tendo o professor como o expositor dos conteúdos dotado de autoridade para disciplinar a todos de forma homogênea. Esse paradigma tinha a função de preparar os alunos intelectualmente e moralmente (BEHRENS, 2013).

No entanto, a sociedade recebe novos estímulos e o sistema produtivo da visão racionalista-mecanicista de mundo já não corresponde aos seus novos anseios. O paradigma tradicional do pensamento cartesiano apresenta sinais de crise e assim surge a necessidade de um novo paradigma para as exigências do modelo vigente, dentro do qual surgem novos anseios sociais, econômicos e políticos menos previsíveis e com situações mais complexas, pluralistas e sistêmicas.

O que se espera da escola é que ela possa integrar-se à sociedade, ou seja, passar por mudanças necessárias para tornar-se uma nova instituição, que proporcione situações que produzam aprendizagens para seus estudantes, de acordo com as exigências de um mundo globalizado e tecnológico. Uma escola não mais pronta para programar seus alunos condicionando-os a aptidão de receber e acumular conteúdo. A escola do paradigma fabril demonstra a necessidade de novas peças e de um novo jeito de ser operada para oferecer um produto com mais utilidade.

Uma mudança de paradigma educacional, do paradigma *instrucionista*, velho de quase dois séculos, para um novo paradigma *construcionista*, como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança, notoriamente incapaz de “preparar para o futuro”, mas talvez ainda com alguma capacidade para formar pessoas peritas em aprender e em mudar. (FINO, SOUSA, 2001, p.7).

Um novo paradigma que venha a suprir as necessidades de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores e que tenha reflexos nos vários campos da sociedade, que se modifica constantemente e demonstra muitas incertezas, isto é, “que se cristalize e se enraíze um paradigma que permita o pensamento complexo” (MORIN, 2000 p. 36).

1.2 O EMERGIR DE UM NOVO PARADIGMA

Desde os primórdios, o contexto social foi caracterizado por paradigmas que moldaram o pensamento e as relações na sociedade. A busca pelo conhecimento e pela verdade foi impulsionadora da revolução científica que delineou o paradigma científico. De acordo com Khun (1998, p.13) paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Ainda, segundo o Dicionário Priberam, “paradigma” é termo de origem grega, significa “algo

que serve de exemplo geral ou de modelo, padrão”.Os paradigmas influenciaram e marcaram a sociedade e todos os campos do conhecimento, sendo a educação um desses campos.

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia. Esta forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos. (BEHRENS, 2013, p. 17).

O paradigma cartesiano caracterizou a educação do século XX, quando a ciência a permeou com o pensamento racional, fragmentado e reducionista. O processo de ensino era compartimentalizado, delimitado e hierarquizado, propondo um comportamento passivo em que os alunos eram apenas meros receptores.

A globalização provocou mudanças drásticas na sociedade mundial, interligando-a não somente por meio de relações comerciais e financeiras, mas também abrangendo a cultura, a tecnologia e as relações pessoais, imprimindo, dessa forma, novos modos de pensar e enxergar a realidade. O conhecimento, por sua vez, ganhou forte destaque ao ser elaborado e transformado intensamente com a ascensão da tecnologia. Sousa (2002) destaca que tais tecnologias resultaram da aceleração do conhecimento e são responsáveis por romper as fronteiras do passado e seus reflexos estão nos sistemas político, social e econômico.

Essa nova organização requer, também, uma postura nova em relação ao ensinar e aprender. O desafio para a educação é possibilitar ao processo ensino-aprendizagem a capacidade de superar a reprodução para a produção do conhecimento.

Indiquemos, por fim, que só um modo de pensar empenhado em ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados é capaz de prolongar-se numa ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos. Um pensamento capaz de integrar o local e o específico em sua totalidade, de não permanecer fechado no local e nem no específico, que seja apto a favorecer o sentido da responsabilidade e da cidadania. A forma do pensamento traz consigo consequências existenciais, éticas e cívicas. (MARIN, 2007, p. 27).

O conhecimento na perspectiva integrada sugere que aprender é uma atividade criadora, exigindo canais de comunicação entre os saberes. Aqui não há espaço

para o isolamento do conhecimento, aquele pronto e acabado que é simplesmente transmitido. O que se almeja é a abertura para o conhecimento organizado em rede, teia, unidade e multiplicidade, que dialoga e possibilita a compreensão por meio da construção e desconstrução, da reflexão e crítica e também da interconexão e inter-relacionamento.

[...] o conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que seja capaz de estimular o emprego total da inteligência geral, ou melhor dizendo, do espírito vivo. (MORIN, 2007, p. 21).

Essa visão do conhecimento direciona para a ruptura com o paradigma tradicional. É preciso repensar o processo de construção a partir de um novo paradigma, com novas bases orientadoras do processo de aprendizagem que atendam aos anseios exigidos pela sociedade do conhecimento. Uma metodologia que leve a aprender a aprender é uma premissa do paradigma emergente, uma vez que nessa sociedade o volume de informações é processado velozmente. Assim, faz-se necessária uma metodologia que desafie os alunos a refletir, a defender suas ideias, a criticar, a criar, a observar, catalogar, classificar, perguntar, a construir, a projetar e a produzir o conhecimento (BEHRENS, 2013).

O paradigma emergente aponta para novas propostas desafiadoras no âmbito da escola e sua relação com os sujeitos. Segundo Moraes (*s/d*), a escola agora precisa focalizar no indivíduo, e não mais atender a uma massa amorfa de alunos despersonalizados, mas sujeitos dotados de inteligências múltiplas, diferentes e únicos no estilo de aprendizagem e com diferentes habilidades para resolver problemas, sendo, no entanto, sujeitos coletivos.

Nessa perspectiva, o paradigma emergente apresenta as abordagens na visão sistêmica, abordagem progressista e ensino com pesquisa, “ por incluir em si e com eles relacionar-se, deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia” (BEHRENS, 2013, p. 56).

A visão sistêmica detém-se em fazer o resgate do homem em sua totalidade, na sua formação humana, ética e sensível, como sujeito dotado de inteligência múltipla. Tal visão busca superar a fragmentação do conhecimento. Já a abordagem progressista

tem a busca da transformação social e baseia-se no diálogo e na reflexão, uma relação de parceria voltada para o aprender e para a produção do conhecimento. A abordagem do ensino com pesquisa está baseada na autonomia e criatividade para a superação da reprodução, trabalhando com a produção do conhecimento.

A aliança ou a teia proposta nas três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em sua dimensão. Uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora. Servindo como instrumento, o computador e a rede de informações aparecem como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora. (BEHRENS, 2013, p. 56).

O novo paradigma educacional delineado, o emergente, requer da escola nova postura no âmbito da prática pedagógica e das metodologias, bem como uma nova postura do professor e do aluno para desenvolver uma aprendizagem não mais do conhecimento estático, fechado, imutável e compartimentado, mas do conhecimento em movimento, em rede, interconectado.

1.3 O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Seymour Papert compartilhava das ideias de Piaget (1991). Defendia que para compreender a origem da inteligência humana era de fundamental importância considerar a análise do desenvolvimento da inteligência das crianças. O conhecimento é resultado da interação do sujeito com o objeto, de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais em que o sujeito se encontra. Com o pensamento construcionista, Papert (2008) ressaltava o quanto era necessário investir em melhores condições para obter sucesso na arte de aprender, e esta acontecer em maior quantidade possível.

A educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O construcionismo é construído sobre a suposição de que crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a matemática. Evidentemente, além de conhecimento sobre pescar, é também fundamental possuir bons instrumentos de pesca – por isso precisamos de computadores – [...] (PAPERT, 2008, p. 135).

O construcionismo propõe um novo olhar para a aprendizagem, indo contra as ideias instrucionistas, aquelas programadas para reproduzir a instrução sistematizada. Na visão de Papert (2008) o conhecimento deve ter utilidade, uma vez que deve ser 'aprendido' e não 'depositado', 'guardado' na mente dos alunos. Esse novo tratamento com o conhecimento propõe cortar os laços com o ensino da transmissão e abraçar uma nova arte de aprender, a *matética*. Com ela, o aluno agora constrói o seu conhecimento, pois pode pensar e refletir assumindo o controle da sua própria aprendizagem.

O construcionismo é pautado na aprendizagem, preocupando-se com os meios que contribuem para efetivar essa atividade, uma vez que o sujeito realiza construções mentais apoiadas em suas próprias construções no mundo. É a construção do conhecimento de maneira concreta. Papert (2008) também apresenta a *bricolagem* com os princípios básicos de: use o que você tem, improvise, vire-se. É uma proposta para que os alunos realizem atividades intelectuais, como o construtor utiliza para seu próprio uso, podendo consertar e melhorar as construções mentais, tornando-se assim bons 'bricoladores'.

Assim, o construcionismo, minha reconstrução pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros *ismos* educacionais a ideia da construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista [...] (PAPERT, 2008, p. 137).

Para que aconteça a aprendizagem na proposta do construcionismo, é necessária a ativa participação do aluno, posto que aquele que está para aprender já possui seus conhecimentos prévios. Dessa forma, tendo o professor como mediador, ao realizar suas ações através de interações produtivas com o meio, essas possibilitam boas reflexões que resultam na construção do conhecimento.

[...] fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantadas, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação. (PIAGET, 1978, p. 176).

O professor mediador faz com que o aluno se aproxime do conhecimento e, conseqüentemente, chegue ao produto final, um novo conhecimento. Segundo Freire (1996), criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento

deveria ser a base do ensino, e não ter como ponto central a resumida transferência do saber.

Uma boa relação entre aquele que ensina e o aprendiz, marcada pelo empenho, interesse e participação, favorece o conhecimento na zona de desenvolvimento proximal, que é a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes” (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

Na visão de Piaget, o aluno não é vazio de conhecimento; já ao nascer vivencia situações de aprendizagem, e essas vão progredindo à medida que interage com o objeto, de acordo com o desenvolvimento das estruturais mentais em que o sujeito se encontra. Essa teoria se contrapõe ao ensino tradicional, que parte da concepção de ensinar transmitindo conhecimento, de um que sabe para outro que não sabe. Piaget, com o construtivismo, colabora para que a escola perceba que o aluno deve aprender construindo e não sendo ensinado, pois “vê-se que a escola deve desenvolver-se e orientar-se com tais capacidades para daí extrair uma educação do espírito experimental e um ensino das ciências físicas que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre a repetição.” (PIAGET, 2010, p. 47).

Mesmo sabendo que a maioria das escolas ainda persiste na metodologia tradicional, nossa pesquisa procura encontrar no trabalho com projeto interdisciplinar desenvolvido na escola pesquisada possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras, por perceber que a metodologia dos professores é direcionada à aprendizagem discente ao realizarem atividades de construção coletiva na interação entre colegas, mediada pelos docentes. O professor é a pessoa fundamental para a mudança contextual da escola que caminha para a mudança paradigmática, assim se refere 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.”

Para Papert (1997, p.11) “o aprender não é algo difuso e irrelevante, mas uma das condições fundamentais de sucesso na sociedade de informação para onde

caminhamos para um ritmo acelerado.” O mesmo preocupou-se em como o computador podia ser utilizado como um instrumento que fosse um bom auxílio no processo da construção da aprendizagem. Quando o computador é utilizado na sala de aula como instrumento auxiliar da aprendizagem, destaca que a criança é quem deve controlar a máquina na busca da construção do conhecimento, ter problemas para resolver, refletir, pesquisar e encontrar soluções viáveis. Essa vivência da criança com suportes que instigam a realização das atividades que são do seu interesse favorecerá a aprendizagem. De acordo com Papert (2008), as crianças precisam mesmo é do conhecimento que as ajudará a obter mais conhecimento, e nessa perspectiva a escola deve ser um ambiente enriquecido com instrumentos que os auxiliem na tarefa de produzi-lo.

Nesse ambiente de produção do conhecimento podemos dizer que está presente a inovação pedagógica. Segundo o que propõe Papert (2008), na criação de “contextos ricos em nutrientes cognitivos”, com um professor exercendo o papel periférico, como um guia meta cognitivo, o aluno passa a ser um aprendiz munido de autonomia. Sendo assim, a prática pedagógica inovadora desenvolve aprendizagens em que os aprendizes socializam entre eles por meio de experiências que contextualizam os saberes.

A inovação pedagógica provoca uma revolução nas práticas tradicionais frente as suas propostas de ensino, já que agora o ambiente escolar deve focar na aprendizagem com conhecimento elaborado, em que há “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1997 p.76).

A inovação pedagógica nos traz a mudança, a quebra do paradigma tradicional, este que existe e ainda é praticado. Somente ao conseguir romper com as ideias da reprodução impostas pelo paradigma que não conseguiu renovar-se, conseguiremos percorrer novos caminhos que estabeleçam a aquisição de uma cultura totalmente diferente, de uma escola que exerça um novo papel na vida da sociedade, assegurando um conhecimento que ande na mesma proporção de necessidades para viver nestes tempos de transformação social.

Só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril) no sentido que Kuhn (1992) atribui à expressão "ruptura paradigmática", e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual), onde se movem os professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma. (FINO, 2008, p. 03).

Portanto, o que entendemos de inovação pedagógica é que esta não consiste simplesmente na utilização da tecnologia ou materiais sofisticados na sala de aula, com a realização de atividades programadas pelo docente para que o discente processe as informações, sem participação nas etapas de construção. A inovação depende da quebra de paradigmas, é conseguir romper com a técnica do tradicional pela reconfiguração do ambiente escolar, criando novos contextos de aprendizagem em que os atores, docentes e discentes, são convidados a trocar de posição na construção do conhecimento. Como destaca Fino (2016), é necessário que o professor se coloque em posição secundária, indo para a periferia, e coloque o aluno no centro do processo, assumindo o papel de protagonista munido de autonomia para realizar a ação da construção do conhecimento.

Com a chegada dos aparelhos tecnológicos às escolas, pensou-se que era o início de uma inovação e que, com essas ferramentas, o ensino estava totalmente equipado para dar conta das exigências de aprendizagens. No entanto, afirma Fino (2007, p. 6):

Os meios audiovisuais se começaram a vulgarizar no interior dos estabelecimentos, eles nunca passaram de meros "auxiliares do ensino", apesar de alguns entusiastas terem anunciado a transformação da escola pelo seu uso. E isso se deve ao facto de a tecnologia subjacente aos meios audiovisuais continuar ancorada na mesma galáxia da máquina de Watt, de modo que a sua incorporação na escola não traria nada de verdadeiramente revolucionário ao ponto de colocar em xeque processos de funcionamento tornados estáveis ao longo de muitas décadas. (FINO, 2007, p. 6).

Que caminho seguir em meio às várias situações em que se encontra a escola? Há os que se conformam e querem continuar com a escola tradicional, que já esgotou o que tinha a oferecer e hoje não consegue mais atender às necessidades da sua clientela, os alunos. Há os que já enxergam as novas exigências da sociedade e percebem que a escola precisa avançar, mudar, investir na produção do

conhecimento com abertura para um novo paradigma educacional, sinalizando para inovação, uma vez que “não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado.” (FINO, 2009, p. 14).

Eis que se apresenta o grande desafio, de perceber que o processo de inovação não é simplesmente fazer uso da tecnologia, vai muito além. Pode-se inovar sem ter, necessariamente, que empregar ferramentas tecnológicas. Essas podem ser um auxílio, mas também um meio de atrapalhar a inovação, como afirma Fino (2009, p. 14):

A tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição. Mas a tecnologia não é a inovação: se incorporada atabalhoadamente e à revelia de uma reflexão esclarecida, ela pode redundar em novo constrangimento. Pode alimentar o invariante. Pode contribuir para fazer tardar a reorganização paradigmática. Pode servir para dar continuidade à escola fabril por novos meios. Enquanto lá fora, a vida real se vai permanentemente reestruturando e transformando em torno de uma realidade sempre nova. (FINO, 2009, p.14).

Podemos então compreender que não é na tecnologia propriamente dita que a inovação reside, afirma Fino (2007), mas no que se pode fazer com o seu auxílio. Papert (2008) ressaltou que os computadores pessoais deveriam ser usados na sala de aula como instrumento de aprendizagem, instigando o aluno a participar ativamente no processo, sendo estimulado com atividades criadoras, direcionando-o para uma autonomia intelectual. Sendo assim, pode-se ainda ressaltar, segundo Fino (2007), que inovação pedagógica implica ruptura paradigmática, de modo que esta deve provocar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e que tais mudanças devem envolver sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face as práticas pedagógicas tradicionais.

No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa não seria inovação. Refira-se, ainda, que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não de ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p. 2).

A criação de contextos de aprendizagens dissociados da prática tradicional, colocando o discente em situações de experiências criadoras prazerosas, é o viés para a quebra de paradigmas. Isso ocorrerá quando o professor se tornar reflexivo, pesquisador e observador da sua prática, vendo os bons resultados de aprendizagem e utilizando metodologias que possibilitem a inovação pedagógica. Essas não serão encontradas nas velhas metodologias da escola industrial, que muitos professores ainda insistem em dar continuidade.

Não obstante, apesar de toda essa retórica acerca do futuro, nossas escolas olham para trás, rumo a um sistema agonizante, em lugar de olharem para a frente, para a sociedade que está nascendo. Suas vastas energias se aplicam a pôr em funcionamento os Homens Industriais – pessoas arquitetadas para a sobrevivência num sistema que estará morto antes deles mesmos. Para ajudarmos a evitar o choque do futuro, precisamos criar um sistema educacional superindustrial. E, para fazê-lo, devemos procurar os nossos objetivos e métodos no futuro, em lugar de procurá-los no passado. (TOFFLER, 1972, p. 333).

É importante pensar nas mudanças com olhar para o futuro, como afirma Toffler. Não é possível fazer inovação repetindo as práticas pedagógicas da escola industrial, da escola tradicional, insistindo num processo de ensino-aprendizagem homogêneo, padronizado. Para atender à sociedade atual, a escola precisa dar novos saltos, pensar num novo modelo organizacional com objetivos no futuro e perspectivas de inovação pedagógica.

Mudanças educacionais são as atuais necessidades para consolidar o papel da escola, com a responsabilidade de oferecer aprendizagem. A inovação pedagógica constitui-se como a oportunidade para direcionar o rumo do que se faz na escola, a fim de se estabelecerem novas possibilidades de real aprendizagem pelos discentes. Não se pode pensar em inovação como a aplicação de algo que seja novo ou recente; isso não é inovação pedagógica. Ela ocorre por meio de uma ruptura com o modelo tradicional, quando um docente opta por desenvolver uma metodologia em que o discente seja o sujeito ativo da construção de seu próprio saber. Ela se configura num novo paradigma educacional, no qual se pontua a realização de novas propostas de aprendizagem que não se inserem no contexto do processo tradicional, mas sim no uso de meios que sejam capazes de atender as atuais exigências de aprendizagens úteis, capazes de proporcionar condições para que os alunos se adaptem a uma sociedade em contínua evolução. Assim, “a

inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem” (FINO, 2011, p. 5).

1.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA BREVE REFLEXÃO

A presente pesquisa qualitativa de cariz etnográfico propõe-se a estudar a inovação pedagógica, assim, tem como objetivo compreender como se desenvolve a prática pedagógica com projeto interdisciplinar. Para isso, é oportuno e essencial verificar se essa prática desenvolve aprendizagens significativas. Faz-se necessário, primeiro, abordar o conceito de aprendizagem significativa, a partir de Ausubel (1980).

Sobre o processo de aprendizagem que tem por base a psicologia educacional, a aprendizagem significativa de Ausubel (1980) é uma teoria cognitiva que explica o processo de aprendizagem segundo a perspectiva do cognitivismo, que procura descrever o que acontece quando o ser humano se organiza e se situa no seu mundo. Segundo ele, assim como a educação formal e a experiência educativa, os conhecimentos do senso comum são importantes, pois podem organizar saberes. Deste modo, é imprescindível explorar os saberes prévios que os aprendizes possuem intelectualmente, por meios de ações estrategicamente planejadas.

De acordo com Ausubel (1980), a aprendizagem significativa acontece à medida que o aprendiz atribui significado a algo que constrói. Ele é ativo e aprende ao realizar descobertas, na receptividade do conhecimento, não apenas ao memorizar quando realiza atividades mecânicas.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para aprendizagem dessas ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo. (Ausubel1980, p. 34).

Nesse processo, os conhecimentos prévios, que de acordo com Ausubel (1980) são elementos essenciais para a aprendizagem significativa, adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva e, assim, os novos conhecimentos adquirem significado para o aprendiz. Uma vez que conceitos relevantes se

apresentam claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, novas ideias são aprendidas.

A aprendizagem, segundo a teoria ausubeliana, é estabelecida a partir da distinção entre aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta e entre aprendizagem automática e aprendizagem significativa.

Assim, destacamos que nessa teoria a aprendizagem por recepção ou receptiva é quando “[...] todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final. A tarefa de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do estudante” (Ausubel, 1980, p. 20), de modo que a tarefa de aprendizagem não se torna significativa no processo de internalização. Já na aprendizagem por descoberta, “o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura significativa” (Ausubel, 1980, p. 20). No entanto, para que a aprendizagem se torne realmente significativa, é necessário que o conteúdo descoberto se relacione com conceitos relevantes, já existentes na estrutura cognitiva.

Ausubel defende que a aprendizagem mecânica ou automática é a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com os conceitos relevantes da estrutura cognitiva, ocorrendo “se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias [...] e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante e necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa” (Ausubel, 1980, p. 23).

A aprendizagem significativa, conceito mais importante da teoria de Ausubel, “ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outra com as quais o aluno já está familiarizado” (Ausubel, 1980, p. 23). É importante entender que na aprendizagem significativa, segundo essa concepção, a nova informação não forma uma ligação simples com as informações preexistentes da estrutura cognitiva. Nessa aprendizagem, quando ocorre o processo de obtenção das informações, ocasiona-se uma modificação na nova informação e também no aspecto proeminente da estrutura cognitiva, que estabelece relação com a nova informação.

Diante do exposto, percebemos que a teoria de Ausubel não comunga com o ensino tradicional, que é caracterizado por atividades de memorização. O mesmo é contrário à aprendizagem mecânica ou automática, por considerá-la informativa e nula. Para Ausubel, se a aula for expositiva e com retenção de conteúdos, deve-se fazer a associação com os conhecimentos prévios dos aprendizes.

Com base na essência da aprendizagem significativa, ressaltamos a importância de utilizar organizadores prévios, que são informações e recursos introdutórios que devem ser apresentados antes do material a ser aprendido. “A principal função dos organizadores prévios é a de servir de ponte entre o que o aprendiz sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa.” (AUSUBEL, 1978 in MOREIRA, 2011, p. 163).

A aprendizagem, nessa teoria sobre a qual estamos a refletir, acontece por meio da assimilação. Quando o aprendiz consegue estabelecer relação entre o que ele recebe e o que ele já conhecia, é gerado o processo de assimilação dos significados novos na sua estrutura cognitiva. Assim explica Ausubel sobre dito processo:

A Teoria da Assimilação explica a forma como se relacionam de modo seletivo, na fase de aprendizagem, novas ideias potencialmente significativas do material de instrução com ideias relevantes, e, também, mais gerais e inclusivas (bem como mais estáveis), existentes (ancoradas) na estrutura cognitiva. Estas ideias novas interagem com as ideias relevantes ancoradas e o produto principal desta interação torna-se, para o aprendiz, o significado das ideias de instrução acabadas de introduzir. Estes novos significados emergentes são, depois, armazenados (ligados) e organizados no intervalo de retenção (memória) com as ideias ancoradas correspondentes. (AUSUBEL, 2000, p. 08).

A assimilação tem lugar quando a nova informação se relaciona com os aspectos relevantes pré-existentes da estrutura cognitiva e, nessa relação da nova informação com as estruturas pré-existentes, essas são modificadas durante o processo. O que acontece então é a aprendizagem significativa resultante da assimilação da nova informação.

No entanto, pode ocorrer que o indivíduo não tenha disposição para relacionar um novo conhecimento à sua estrutura cognitiva. Segundo Ausubel, pode ser que aprendizagem seja mecânica, quando acontece pouca ou nenhuma interação com os conceitos relevantes da estrutura cognitiva. Uma vez que está associada ao ato de decorar, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária, sem se ligar a

facilitadores específicos. Nessa realidade o indivíduo esquecerá em curto prazo o que foi aprendido e, sendo assim, a aprendizagem não tem valor significativo.

O que se deseja é uma aprendizagem de construção, que favoreça a atividade crítica, em que os aprendizes tenham capacidade de compreender as novas situações.

A retenção significativa é superior à retenção por memorização devido a razões provenientes das considerações processuais respectivas em cada um dos casos. Durante o intervalo de retenção, os significados acabados de surgir, como resultado da interação entre as novas ideias do material de aprendizagem e as ideias relevantes (ancoradas) da estrutura cognitiva, ligam-se e armazenam-se a estas ideias ancoradas altamente estáveis. Obviamente, esta ligação protege os novos significados das interferências arbitrárias e literais que rodeiam, de forma pró-ativa e retroativa, as associações memorizadas. (AUSUBEL,2000, p.15).

A aprendizagem significativa assume papel importantíssimo na aquisição do conhecimento, de modo que a disposição do aluno para aprender, segundo Ausubel (1980), é condição essencial para que ela aconteça. O aprendiz necessita ter disposição favorável para conseguir relacionar o que aprende com o que já sabe. Nesse contexto, o papel do professor é propor desafios que despertem a curiosidade, com conteúdos que tenham significado lógico e organizados de modo não arbitrário, que o ajudem a aprender.

As propostas de aprendizagem devem estar pautadas em sujeitos reais, com questões mobilizadoras. Não é concebível uma escola desconectada da realidade, sem intenções claras de elucidar práticas inovadoras que oferecem aos alunos possibilidades de novos conhecimentos.

Como já compreendemos, a inovação pedagógica está relacionada à ruptura do paradigma fabril, portanto associada com prática pedagógica, ou seja, são práticas pedagógicas com mudanças qualitativas, de acordo com Fino (2008). Assim, verificamos que a inovação na educação requer atitudes de mudanças visando o desenvolvimento do sujeito, para que seja capaz de compreender sua realidade, situando-se no seu contexto social e cultural e tendo a consciência de que deve ser responsável pelo seu conhecimento e autor da sua história.

A inovação pedagógica tem a ver com processos que envolvem aprendizagem. O aluno no contexto da inovação é estimulado a descobrir, criar, participar efetivamente numa situação de movimento que desenvolve sua cognição. Destacamos que, para Papert (1991), esse movimento do aluno na construção do conhecimento em que desenvolve técnicas para aprender configura o processo de matemática. Para ele, as crianças necessitam do conhecimento que ajudará na construção do novo conhecimento.

Quanto à questão das mudanças no processo de ensino aprendizagem, sobre sua eficácia, Fino esclarece (2006, p. 14):

A primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente [...].

Assim, entendemos que o professor, quando se dispõe a romper com velhas culturas que visam monopolizar o sistema por meio da dominação social, realiza a ruptura ideológica e abre espaço para a inovação.

Compreendemos que a inovação tem relação com aprendizagem e, mais ainda, uma aprendizagem que desenvolve a construção do conhecimento. Nesse viés, salientamos a existente relação desta com a aprendizagem significativa, uma vez que em ambas o aluno é um sujeito ativo na construção da aprendizagem. Vejamos o que explica Rogers (2001, p. 01):

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Assim, destacamos que, no âmbito da aprendizagem significativa, o aluno constrói novos saberes relacionando-os a outros já vivenciados e, dessa forma, sempre que lhe é apresentado um desafio de resolução de problemas, é capaz de resgatar os suportes aprendidos nos saberes passados e aplicá-los nas situações diversas.

Ausubel (1982) defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos na sua teoria da aprendizagem, pois estes possibilitam construção de estruturas mentais,

ao utilizar mapas conceituais que proporcionam diversas possibilidades para que aconteçam as descobertas de outros conhecimentos.

O ambiente escolar que proporciona a aprendizagem significativa se reveste de possibilidades para praticar a inovação pedagógica. O aluno que está no centro dessa atividade de mudanças será motivado a realizá-la com empenho e participação, pois, ao ter consciência de que ele é capaz de criar autonomamente, terá motivação para realizar as várias propostas de resolução de problemas e obter sucesso.

A inovação pedagógica tem o aluno como sujeito da ação, a partir das transformações com as quais a prática pedagógica se revestiu, ao provocar a ruptura com o paradigma tradicional. Nesse contexto, o conhecimento é fruto da construção realizada pelos alunos, que movidos pelo interesse e autonomia terão abertura para desenvolver sua capacidade intelectual e efetivar a aprendizagem significativa. Como afirma Fino (2002, p. 3), “a escola pode construir-se um campo para a inovação, a inovação caso no seu interior ocorram movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras.”

1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA INOVADORA

As práticas pedagógicas, segundo Sousa (2009), são processos educativos em realização que, pertencendo a uma determinada cultura e com fins intencionais de uma instituição responsável pela prática exercida por todos e para todos os sujeitos, possuem a finalidade de construir o conhecimento necessário no âmbito social, técnico e tecnológico.

Sendo assim, as práticas pedagógicas são organizadas de forma coletiva e suas intenções são pré-estabelecidas, uma vez que são processos organizados formalmente com objetivos determinados. As práticas pedagógicas possuem fundamentos intencionais que exigem acompanhamento em vista dos seus resultados esperados.

De acordo com Freire (1987), as práticas inovadoras não comungam com a prática tradicional, que reduz o conhecimento ao saber pronto e acabado, privando os homens de serem pessoas com capacidade de conhecer o mundo e suas

necessidades e de terem condições de interagir nas situações de resolução de problemas.

A escola atual tem o desafio de libertar-se da prática tradicional, buscando novas metodologias para a aprendizagem dos educandos, de modo que sejam capazes de modificar o ambiente escolar no que diz respeito ao fazer pedagógico. Papert (2008) destaca que o professor tem um papel importante no contexto da aprendizagem. Esse deve impregnar com nutrientes cognitivos o ambiente de aprendizagem, mediando o processo à medida que coloca os discentes em situação de construção de sua aprendizagem. De acordo com Perrenoud (2000, p. 139),

Trata-se de passar de uma escola centrada no ensino (suas finalidades, conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob forma de aulas e de exercícios) a uma escola centrada não no aluno, mas nas aprendizagens. O ofício de professor redefine-se: mas do que ensinar trata-se de fazer aprender.

Por fundamentar-se nas teorias construtivistas, a prática pedagógica inovadora tem o aluno como participante, como sujeito que pensa, tem condições de produzir, pode criar e fazer experimentos. Apoia-se “em trabalhos espontâneos dos aprendizes baseados na sua necessidade e no seu interesse pessoal” (PIAGET, 2010, p. 137).

A prática pedagógica inovadora tem por objetivo a superação da reprodução pela construção do conhecimento intermediada pelo professor, que proporcione aos sujeitos autonomia e criticidade e que os torne serem reflexivos e conscientes do seu papel transformador, para que assim compreendam que o mundo é global e que possuem papel atuante na construção da sociedade, visando o bem comum.

O dever do professor nesse contexto inovador é auxiliar na aprendizagem, fazendo uma caminhada de parceria com o aluno e não mais assumindo o lugar de comandante que impõe a aprendizagem, mas uma posição amigável que propicia e encoraja os alunos no processo da sua construção. Como afirma Correia (2011) sobre o professor na prática inovadora, seu papel é o de planejar situações de aprendizagem que priorizem a participação ativa para que aconteça a apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento.

Numa proposta de prática pedagógica inovadora, a postura do professor é de ressignificar sua prática, reconstruindo um novo conceito de aprendizagem e rompendo com o paradigma tradicionalista, que é pautado nas atividades mecânicas. Sendo assim, ressaltamos que a prática pedagógica inovadora é reflexo do professor que fornece condições para que os alunos sejam pessoas ativas nas atividades de aprendizagem que alcancem suas vidas e seus problemas cotidianos, uma vez que o conhecimento deve relacionar-se com os sujeitos e estes com interações sociais.

Sobre o espaço escolar, Papert (2008) destaca a importância de que neles e realizem atividades intelectuais com base em construções e que o aluno, tendo capacidade de usar o que estiver à disposição, consiga encontrar soluções diante dos problemas apresentados. O aluno percorre o caminho da aprendizagem fazendo experiências e obtendo resultados, não mais sendo receptor de conteúdos isolados, mas envolvido numa prática fundamentada na necessidade de aprendizagens interativas.

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividade deles, o essencial dos processos. (FINO, 2011, p. 5).

No espaço escolar, quando existe troca de experiências, os alunos levantam hipóteses, questionam, criticam e encontram meios de resolver os problemas. Tudo isso acontecendo por meio de uma prática mediada por um professor que impulsiona a pesquisa, o desafio e a troca, gera um ambiente favorecedor da construção do conhecimento. Portanto, uma escola que começa a viver essa nova metodologia começa a demonstrar que pode romper com o saber estático tradicional e abrir caminhos para a reconfiguração da prática pedagógica.

1.6 O CURRÍCULO: ENTRAVE PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A educação percorreu muitos caminhos ao longo do processo histórico e, diante do momento em que se encontra, ainda há muito para percorrer. Ademais, sabemos que as transformações mais significativas pelas quais ansiamos ainda são travadas pelo currículo. Projetado por um grupo que teoricamente traça o caminho da

educação, esse chega às escolas como uma imposição. Um currículo excludente, que desconsidera as realidades da população e suas identidades culturais, que engessa o fazer pedagógico nas escolas e trava os anseios dos que vislumbram a mudança, isto é, uma prática pedagógica com objetivo de desenvolver aprendizagem qualitativa, que possibilite a inovação pedagógica.

Aqui faremos uma breve reflexão sobre as correntes críticas do currículo para entendermos a evolução do processo educacional ao longo da história. De início, nos reportemos à idade média. Nesse período o aluno deveria aprender a matéria, do contrário sofreria castigo, uma vez que o ensino centrava-se no conteúdo e no professor. Já no século IX e início do século XX, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), John Dewey (1859-1952) e Edouard Claparède (1873-1940), filósofos e pensadores, criaram o movimento da Escola Nova, em que o ensino visava respeitar as características próprias da criança, dos adolescentes e dos jovens. Nesse momento, as práticas pedagógicas começaram a ter o aprendiz como centro do processo.

Somente depois da Segunda Guerra Mundial os americanos questionaram a eficácia do modelo do currículo educacional, momento em que os soviéticos lançaram o satélite SPUTNIK. Diante dessas inquietações, um novo modelo é adotado, o tecnológico. Nesse novo modelo, temos Tyler e Bobbitt defendendo que a aprendizagem deveria ser demonstrada pelo aluno por meio do comportamento e que os resultados surgiam com o mínimo de tempo, com o ensino centrado nos objetivos, nos conteúdos e na avaliação.

No entanto, a partir da década de 70, William Pinar, Michael e Apple e Henry Giroux, teóricos inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, segundo Moreira e Silva (2011), tinham a preocupação de construir uma escola e um currículo que atendesse às necessidades dos grupos oprimidos. Para que isso acontecesse, eram movidos pelo desejo de denunciar essa escola cujo papel era comprometido com a reprodução da estrutura social. Diante disso, passaram então:

[...] a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da

reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares. (MOREIRA e SILVA, 2011, p.21).

Segundo Silva (2011), as teorias tradicionais têm a concepção curricular focada no ensino, nos objetivos precisos e na neutralidade científica, bem como na avaliação, no planejamento e na eficiência. Já as teorias críticas têm a concepção do currículo como espaço de relação de poder, cuja preocupação é identificar, compreender e refletir sobre a lógica da ideologia, da conscientização da reprodução cultural e social, emancipação e libertação que são ou podem ser reproduzidas no espaço escolar. Já as teorias pós-críticas têm a concepção curricular com enfoque na identidade, significação e discurso, diferença, defesa da subjetividade, cultura e gênero.

Tomando as reflexões a respeito do currículo, podemos compreender que esse é realmente um entrave para a inovação pedagógica. Fino (2011, p. 12) afirma que a inovação pedagógica “envolve sempre o risco de conflito com o currículo”, uma vez que o mesmo está estruturado com elementos como fragmentação do conhecimento, descontextualização e compartimentalização das disciplinas, formando uma clara oposição para a ocorrência da inovação pedagógica.

Ainda explicando sobre como o currículo é uma forte oposição à inovação pedagógica, recorreremos ao que declara Fino (2011, p. 110): “invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. ”Podemos então ter a real clareza das barreiras que afastam a possibilidade de inovação num sistema educacional que preza o currículo, com sua estrutura rígida e imperiosa para com aqueles que devem executá-lo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

Nessa circunstância, percebe-se o quanto são complexos os processos do currículo, dado que se constitui de intensas disputas e ideologias a favor do tipo de ser humano que a sociedade deseja. Isso acontece porque as mudanças que ocorrem no campo do currículo estão vinculadas aos anseios políticos e econômicos.

Já compreendemos que o currículo é um grande entrave para a inovação pedagógica nas escolas diante de tantas oposições que apresenta. Mas podemos destacar que se o currículo abrir caminhos para que os sujeitos da ação educativa, os alunos e professores, sejam munidos de liberdade para intervirem no processo de aprendizagem, vislumbraremos a possibilidade de uma aproximação do currículo com a inovação pedagógica.

Na linha da definição de uma mudança paradigmática é necessária a conceção de uma nova matriz para a escola, enquanto lócus da construção do conhecimento, de novas formas de organização educacional, suscetíveis de transformar a escola, adaptando-a ao desenvolvimento económico e social. (PEREIRA, 2012, p.47).

Percebemos, então, a necessidade do entendimento por parte dos professores e todos os que trabalham com a educação para provocar a mudança e a ruptura, à medida que estes passarem a sentir-se parte principal na elaboração do currículo. Para fazê-lo com êxito, convém entender, estudar, apropriar-se de todos os conhecimentos e processos políticos que o envolvem.

1.7 TRABALHO COM PROJETO INTERDISCIPLINAR

O saber organizado por disciplinas, presente no ambiente formal de aprendizagem, não proporciona ao aluno a capacidade de pensar, de interpretar informações e nem de resolver problemas da sua realidade, isto é, não atende os anseios da sociedade atual. Assim, segundo nossa crença, existem novas propostas de aprendizagem, com uma prática pedagógica inovadora, capaz de promover um ambiente de interação, reflexão e de reconstrução.

O ritmo acelerado das mudanças na sociedade e nos seus diversos segmentos faz com que o mundo fique cada vez mais interconectado, exigindo da escola um andar na mesma via dessas mudanças, de maneira a acompanhar as transformações da

ciência. Se o mundo está interdisciplinarizado, a escola não pode ficar à margem; precisará apoiar as exigências interdisciplinares e reconfigurar suas práticas.

No campo da educação, a interdisciplinaridade vem sendo assunto de discussão por vários autores, que apontam que ela oferece a possibilidade para a superação da visão fragmentada do conhecimento, sendo uma prática com ação coletiva, resistindo ao saber parcelado e privilegiando a totalidade e a integração dos saberes, na perspectiva de aprendizagens significativas.

Seguramente o conceito de interdisciplinaridade é amplamente discutido. Podemos dizer, inclusive, que está em construção e que a visão de vários autores sobre o tema é, em muitos momentos, divergente. Fazenda (1979, p.73) afirma:

"Interdisciplinaridade" é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo.

Segundo Japiassú (1976), interdisciplinaridade tem significado de troca, de reciprocidade e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo, podemos entender, segundo esse autor, que interdisciplinaridade compreende-se como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou as ciências. Melhor dizendo, envolve as áreas do conhecimento. Contribuindo com o assunto, Marin (2007), teórico que também discute esse assunto, declara:

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontrem-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico. (EDGAR MARIN, 2007, p. 50).

Mesmo com algumas distorções e equívocos e uma diversidade de enfoques que a interdisciplinaridade recebeu, podemos observar que, na educação, o termo traz um conceito emergente para uma postura de um novo comportamento em relação ao conhecimento. Trata-se de oportunizar, reconfigurar com um novo olhar que permita enxergar e restituir a unidade do saber e, a partir disso, ter condições de

compreender as transformações do mundo e ser sujeito mobilizador das circunstâncias dessas transformações.

A interdisciplinaridade compreende a troca e a compreensão; coloca o objeto de estudo acima do disciplinar, no momento em que há a integração dessas por conseguir ultrapassar as barreiras que as separam. Sendo assim, o diálogo entre as disciplinas ocorre quando existe uma atitude interdisciplinar, afirma Fazenda (1979).

Atitude como, por exemplo, o diálogo eficaz entre os envolvidos na escola, professores, alunos e demais indivíduos do espaço escolar, interagindo na grande tarefa de partilhar os saberes. Este não deve ser mais um ato de transmissão feito pela autoridade do professor, pois a comunicação pode efetuar-se com a participação de todos os que efetivamente constroem a instituição. Quando o aluno produz, pesquisa, reflete, questiona e ultrapassa a barreira do disciplinar, do que foi programado isoladamente, constrói um elo de união, ou seja, ultrapassa a fragmentação e reúne saberes interdisciplinares em busca das respostas de suas pesquisas. “Interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido” (FAZENDA, 2001, p.11).

Sabemos que a interdisciplinaridade é entendida como a interligação de conteúdos de disciplinas (FAZENDA, 2011). Queremos destacar, no entanto, que a interdisciplinaridade constitui-se numa atitude em que o conhecimento é visto de uma outra maneira, como afirma Fazenda. A forma de lidar com esse exige uma maneira de ser e fazer nova, num outro processo, empenhado com atitudes sólidas e bem aprofundadas.

Atualmente, são necessárias maneiras diferentes de pensar e lidar com o conhecimento. Fazenda (2011 b) diz a respeito que essa nova visão da ciência contemporânea se baseia na consciência que devemos ter e assumir a subjetividade em todas as suas contradições e não mais apoiada na objetividade.

Diante do exposto, podemos destacar, então, que a interdisciplinaridade se apresenta como a opção real para repensar o processo educacional que ora se faz necessário na sociedade. A exigência do momento em relação aos sujeitos aprendizes é que sejam participativos, questionadores, críticos, envolvidos com o

processo de aprendizagem e ajam sobre a busca e o acesso ao conhecimento não fragmentado.

No entanto, com uma realidade de escola que não tem ofertado aprendizagem nos moldes adequados, faz-se necessária uma tomada de decisão para romper com essa escola que paralisa nossos alunos, não permitindo que sejam os protagonistas do seu conhecimento, e que deforma as necessidades de pessoas que pensam e exprimem sentimentos.

[...] aquela que se preocupa com a transmissão do conhecimento morto, pois todos os seus alunos são vistos como iguais. Igualdade aqui não compreendida como um grupo, mas agrupamento de seres humanos, receptores do conhecimento detido pelos mestres. (JOSÉ, 2013, p. 98 – 99).

Tomemos pois a interdisciplinaridade como a oportunidade de renovar essa situação educacional, rompendo as relações com a escola que não pratica o diálogo. Apresentemos a escola que percebe o aluno como ser pensante, que possui suas potencialidades, a escola que pretende desenvolver o conhecimento como centro da sua atividade criadora, a que tem relações com “o ouvir, o falar, o comunicar. Uma escola que desenvolve o compromisso de ir além [...]” (JOSÉ, 2013, p. 98 – 99).

Com o ritmo social em que as informações circulam rapidamente, todos têm acesso facilitado a tudo o que ocorre em qualquer parte do mundo. O conhecimento é globalizado e exige pessoas capazes de interagir com as informações e saber associar o que é global com o particular, como também o particular com o global. Segundo Morin (2001), temos que entender a necessidade de ensinar e aprender tendo o conhecimento de mundo como foco, para que se possa compreender o contexto global, multidimensional e complexo.

Sabemos que a discussão sobre os conteúdos que compõem o currículo escolar e como os conhecimentos são organizados é um debate que existe desde muito tempo. Em diferentes aspectos e contextos, o debate sobre a especialização das áreas dos conhecimentos, o diálogo e a interação entre elas também tem sido assunto de discussão há tempos. Foi nessa realidade que surgiram críticas à fragmentação do saber. A preocupação com a integração curricular, de modo especial na área das Ciências, surge no início do século XX, por John Dewey (1859

– 1952), com ideias relacionadas à necessidade de integração do conhecimento à realidade dos indivíduos. Nesse cenário é que o termo interdisciplinaridade ganha força no campo educativo.

Atualmente, no Brasil, o currículo das instituições escolares tem apresentado a possibilidade de contemplar práticas educativas variadas, que não são excludentes, oportunizando a possibilidade de trabalhos com projetos. Esses projetos possibilitam novas conquistas, pois por meio desses pode ocorrer uma aprendizagem que ofereça aos sujeitos o conhecimento que os torne protagonistas da construção da sua aprendizagem.

A interdisciplinaridade é uma forma de associação entre os conteúdos de duas ou mais disciplinas. Esse fato, quando explorado pelos docentes, pode indicar uma maneira diferenciada de tratar o conhecimento, na intenção de relacionar saberes, conectá-los entre si e integrá-los com a própria existência humana. Afinal, a fragmentação do saber produz um distanciamento, ou até mesmo uma anulação de sua aplicação no cotidiano das pessoas.

O trabalho com projeto interdisciplinar favorece uma aprendizagem mais crítica, responsável e reflexiva. Isso faz com que se desenvolvam conhecimentos desafiadores, uma vez que as exigências dos espaços sociais em que os alunos interagem envolvem competências para a resolução de problemas, habilidades que a escola não pode mais ignorar. Dessa maneira, Marin (2007, p. 31) declara fundamental “[...] fornecer aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram [...]”.

Um grande desafio para o trabalho com projeto interdisciplinar é a reconfiguração do papel do docente e do discente. Agora, o docente deixa de ser o centro e precisa adentrar um novo espaço, melhor dizendo, trata-se de aprender a estar no mesmo espaço da aula, no qual há pouco ocupava a função de comandante ou detentor do saber, mas assumindo a posição de quem organiza as ações em conjunto com seus alunos. Sousa (2013, p. 7) aborda a postura que o professor da atualidade tem que ter:

Por isso o Professor dos nossos dias terá de conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes como motivadoras, que não o ponham no centro da informação na sala de aula. Já não pode ser o “sageonthestage”, mas o “guideontheside”, que sabe definir objetivos, que utiliza recursos materiais apropriados, que conhece os pressupostos das relações de comunicação, que diferencia tipos de avaliação, que analisa os resultados também em função da sua própria competência... enfim, o Professor tem de ser igualmente seguro didaticamente.

O trabalho com projeto interdisciplinar exige trabalho coletivo, colaboração dos envolvidos, reciprocidade e troca. Segundo Trindade *in* Fazenda (2008), a prática interdisciplinar desconstrói, desfaz o elo com a rotina tradicional do cotidiano escolar.

O trabalho com projeto interdisciplinar se organiza na visão de mundo pautada na relação do todo e das partes, um entrelaçamento em rede que proporciona aprendizagem, “uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender” (FAZENDA, 1979, p. 84).

Assim, o conhecimento na perspectiva interdisciplinar não deve caracterizar-se com contradições entre o que se vivencia nas escolas e a vida fora dela, ou seja, a escola com saberes estanques, descontextualizados fragmentados e a sociedade com problemas globais, planetários.

Desse modo, o conhecimento na perspectiva interdisciplinar deve relacionar-se com o sujeito, com a vida dele e suas interações sociais, bem como promover competências e aprendizagens para que os alunos tenham condições de compreender o que é relativo ao complexo, ao contexto, ao global. A interdisciplinaridade nesse aspecto aqui refletido é um fazer social permeado de atitudes e que, segundo Fazenda (2001), precisa ser vivido e exercido, pois é essencialmente um processo.

O que vale ressaltar é que a interdisciplinaridade, por si só, não é a salvação dos problemas relacionados à aprendizagem, mas é uma prática importante para auxiliar a ressignificação do trabalho pedagógico e que pode possibilitar a inovação pedagógica. Assim afirma Fazenda (2011, p. 84), sobre a importância da interdisciplinaridade: “a necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como

forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber”.

Diante do exposto, destaca-se que a interdisciplinaridade no interior da escola pode ser o caminho para a superação da abordagem disciplinar tradicional, que mostra ser incapaz de atender às demandas de alunos que anseiam por novas propostas de aprendizagens, e chama os professores para um trabalho conjunto, tendo o aluno como o centro das atividades.

CAPÍTULO II: TRABALHO EMPÍRICO

Neste capítulo, é apresentado o percurso utilizado para a realização da pesquisa, inseridos os pressupostos metodológicos da etnografia, o lócus da investigação, os sujeitos, o objeto principal da pesquisa e os objetivos específicos, os procedimentos e instrumentos que foram utilizados para coleta dos dados.

2.1. PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho da pesquisa tem como ponto central investigar se o trabalho com projeto interdisciplinar numa turma do 8º ano no Colégio Luminar se configura como inovação pedagógica. Ao utilizarmos a abordagem qualitativa nessa pesquisa sobre o trabalho com projeto interdisciplinar nessa turma, teremos a oportunidade de entender os fenômenos deste ambiente de aprendizagem para constatarmos se, nessa dinâmica, se configuram ou não como inovação, uma vez que a metodologia é o segmento do qual lançamos mão para desenvolver e atender os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, essa pesquisa está centrada na realidade de uma prática pedagógica que pretende vivenciar no ambiente natural as ações praticadas de forma contextualizada, perseguindo o objeto de estudo com sua abundância de detalhes e características que foram captadas no momento em que a pesquisadora se fez presente no ambiente e refletiu sobre as ações do grupo estudado por meio da observação participante e da entrevista etnográfica.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 16).

A pesquisa qualitativa propõe-se a evidenciar a realidade dos ambientes educacionais numa visão holística, e não somente basear-se em dados quantitativos, uma vez que a mesma surgiu como modelo de investigação no

momento em que percebeu-se que os modelos experimentais e empiricistas numéricos eram limitados e insuficientes diante dos fenômenos educacionais.

A pesquisa qualitativa tem como ponto fundamental priorizar a compreensão dos sentidos e significados do objeto de estudo num campo contextualista, acionalista, interacionista e construcionista. “As metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas” (SOUSA e FINO, 2005).

O método qualitativo não pode ser mensurável, por se tratar de fatos que envolvem o cotidiano das pessoas. Justamente por ser uma pesquisa que analisa os fenômenos tanto implícitos ou explícitos, Mucchielli (1991, p. 3) afirma que “os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam analisam fenômenos (visíveis ou ocultos)”.

No tocante a esta pesquisa qualitativa, destacamos que ela se desenvolve na modalidade de estudo de caso de cunho etnográfico por explorar um determinado grupo, ou seja, explorar um caso específico, contemporâneo e delimitado. Sua proximidade com os sujeitos oportuniza observar e vivenciar a realidade numa relação de respeito dentro da qual será possível obter os dados necessários para o desenvolvimento da investigação qualitativa, posto que:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. (ANDRÉ, 1995, p.31).

Sendo assim, o estudo de caso tem uma grande contribuição para que possamos entender as formas e os motivos pelos quais certas decisões foram tomadas. Segundo Chizzoti (2006, p. 136) os estudos de caso exploram “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

O estudo de caso faz uso principalmente de fontes de evidências como as entrevistas e a observação, sem descartar os outros instrumentos. Bell (2008, p. 18)

pontua que “Os pesquisadores de estudos de caso visam [...] tentar identificar os vários processos interativos em ação e mostrar como eles afetam a implementação de sistemas e influenciam a maneira como uma organização funciona”.

Logo, reconhecendo a relevância do Estudo de Caso que se inclui dentro de uma perspectiva etnográfica de pesquisa, entendemos que a etnografia tem por pretensão compreender o objeto estudado que traz em sua complexidade uma rede enigmática de informações, que são construídas e reconstruídas no meio em que vive. O pesquisador, assim, consegue “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados [...]” (GEERTZ, 2008, p.19-20).

O propósito que se tem é o de acompanhar os fatos, fornecendo então mais elementos para um levantamento, sendo que onde os dados são construídos, estuda-se a relação entre as variáveis e tudo é planejado de acordo com o método. Goldenberg (2005, p. 48) diz que o pesquisador deve apresentar o seu estudo “através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas.”

Ainda podemos destacar que a pesquisa qualitativa, nos moldes de estudo de caso, tem a característica de coletar dados por instrumentos rigorosos, o que permite a análise das vivências educacionais que essa pesquisa propõe-se a investigar. Exige do pesquisador a capacidade de fazer parte do campo estudado, uma vez que “a etnografia como ciências da descrição cultural envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados”, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 15).

Entender a realidade do campo de pesquisa é um princípio fundamental para o pesquisador. O trabalho de descrever uma cultura exige dele saber ouvir e observar os atores sociais. Macedo (2006, p. 85), enfatiza que “o campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos”.

Por ser uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo em que a rodeia, a pesquisa qualitativa oportuniza para o pesquisador o convívio com os atores no seu espaço de vida, e a observação proporcionará compreender e interpretar os fenômenos reais de acordo como eles acontecem. Podemos então destacar que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DEZIN; LINCOLIN, 2006, p.17).

Nessa perspectiva, destacamos que a pesquisa qualitativa tem sua abrangência na realidade cultural dos sujeitos, com o objetivo de compreender significativamente as relações no ambiente pesquisado. Essa compreensão não se dará com a finalidade de quantificar o que está sendo objeto de conhecimento. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.”

Sendo a prática pedagógica o foco desse estudo, a pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica é a mais pertinente para perceber os fenômenos educacionais, uma vez que descreve fielmente as relações do ambiente escolar. O pesquisador tem consigo a oportunidade de discutir e interpretar as nuances que estão presentes na prática pedagógica desenvolvida ao utilizar instrumentos eficientes para interpretar os dados coletados.

Lapassade (2005, p. 148) diz que etnografia é “descrição (grafia) de um etos (termo que designa um povo, uma cultura).” Para Macedo (2012), a etnografia, com o sentido mais pleno, só passou a existir no momento em que os pesquisadores tomaram consciência de que, dentro do processo de pesquisa, o trabalho no campo é indispensável.

Caracterizada pelas ações de observar, vivenciar, analisar, interpretar, estudar e descrever o grupo social, a etnografia tem no trabalho de campo a fonte de pesquisa que proporciona, a partir da vivência com os sujeitos, as reflexões que servirão para validar a pesquisa. “A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo

humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30).

Podemos ainda tomar como conhecimento que, segundo Ghedin e Franco (2008,p. 187), “a etnografia é a ciência da descrição cultural e tem como pressuposto a ideia de que o pesquisador deve compreender o significado latente dos comportamentos dos sujeitos. ”Sendo assim, o que pretendemos nessa pesquisa é captar densamente os aspectos da aprendizagem dos alunos com a realização de trabalho com projeto interdisciplinar, e o método etnográfico é o que nos oportunizará tal proposta, uma vez que quanto mais próximo do fenômeno estudado, maior a oportunidade de coletar dados para compreender os diferentes aspectos ligados ao contexto pesquisado.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica se configura como

(...) uma pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados (...). Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências. (BOGDAN e TAYLOR, 1975 apud LAPASSADE, 2005 p.69).

Portanto, a escolha desse método etnográfico se deve ao fato de que este permite a inserção do pesquisador no ambiente da investigação, para que o mesmo tenha a capacidade de compreender as vivências, partindo da interação com os sujeitos. A coleta de dados será o subsídio principal. O resultado dessa experiência será apresentado a partir de reflexões e interpretações, o que culminará na comprovação do objetivo deste estudo.

2.2 OS OBJETIVOS E A QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho pauta-se em uma pesquisa qualitativa com estudo de caso de cariz etnográfico. Em relação ao estudo de caso, destacamos que ultrapassa a mera descrição de um acontecimento ou de uma história. É uma descrição extensa de uma realidade específica.

O presente estudo tem como objetivo geral: Compreender como se desenvolve a prática pedagógica no trabalho com projeto interdisciplinar, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1. Observar a prática pedagógica com projeto interdisciplinar.
2. Descrever a prática pedagógica desenvolvida no trabalho com projeto interdisciplinar.
3. Verificar se a prática pedagógica com projeto interdisciplinar promove aprendizagens significativas.

Os objetivos apresentados nortearão a pesquisa e nos dedicaremos também a responder a seguinte questão de investigação: Existe inovação pedagógica no trabalho com projeto interdisciplinar realizado no Colégio Luminar?

Almejamos, diante do contexto pesquisado, compreendê-lo como um todo, observando, respeitando as particularidades que as trocas de vivências podem proporcionar, buscando, assim, analisar ao máximo as informações que a experiência forneceu, com toda a produção de conhecimento.

2.3 *LOCUS* DA PESQUISA

O relacionamento com os atores sociais é parte imprescindível para a compreensão dos fenômenos que acontecem no *lôcus* da pesquisa, pois “[...] os fenômenos são acontecimentos percebidos por alguém que os percebe, e são inerentes à dimensão imanente de algo como consciência [...]” (MACEDO, PIMENTEL, GALEFFI, 2009, p. 30). Ademais, serão coletados os dados que servirão como subsídios fundamentais para interpretar a realidade e comprovar se o objeto estudado, trabalho com projeto interdisciplinar, responde às interpretações orientadas por base teórica. “[...] A tarefa do estudo científico deve, acima de tudo, levantar compreensivamente o véu que cobre a área ou a vida das pessoas e dos grupos que alguém se propõe a estudar [...]” (MACEDO, 2000 p. 144).

A metodologia desta pesquisa visa a efetivação e a comprovação dos objetivos que orientam o processo investigativo instigado pela problemática, a fim de adentrar o

campo de estudo. Esse campo é um Colégio que trabalha com projeto interdisciplinar, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Para esse trabalho, investigou-se a turma do 8º ano.

A Escola Luminar é uma instituição privada. Fundada em 10 de outubro de 2008, abriu as portas para matrículas de turmas do Infantil e Fundamental I. Representada por sua mantenedora, Elineide Dias Campos, a escola está situada na Rua do Mandacarú, 1262, no distrito de Pilar, município de Jaguarari, no norte do estado da Bahia, região nordeste do Brasil.

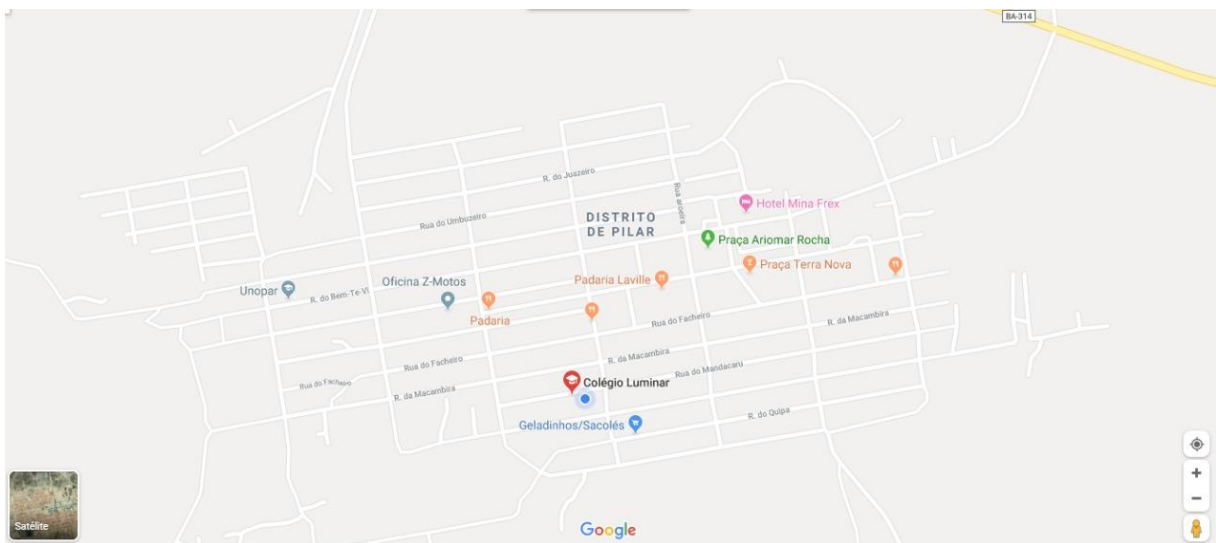


Imagem 1 – Localização do Colégio Luminar. Fonte: Google Maps.

A instituição foi fundada por quatro pedagogas: Antonela, Elineide, Flaviana e Rejane, graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Por paixão pela educação e pelo desafio de inovar, nasceu a Escola Luminar – Gente é pra Brilhar, autorizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) a funcionar desde o Infantil ao Ensino Fundamental – 1º a 4º Série (Processo nº 0081404-8/2008 autorizado a ensino Fundamental II pela portaria nº 30/2010 de 23 de nov. De 2010). No mesmo ano de 2010, buscaram preparar o ambiente e as documentações necessárias para autorização de funcionamento do Ensino Médio, assim como a adequação ao Ensino de 9 Anos.

Em seu primeiro ano, atendeu uma quantidade aproximada de 93 alunos, com muito carinho, dedicação e trabalho. Desde então, esse número só tem crescido, e hoje possui, em média, 300 alunos.

A escola oferece o sistema de bolsa, que é ofertado através de uma prova escrita de múltipla escolha, com 30 questões (10 questões de português, 10 de matemática e 10 de conhecimentos gerais).

As bolsas são descontos de 100%, 50% e 30% para primeiro, segundo e terceiro lugar. Podem concorrer às bolsas alunos da escola privada, (três vagas para estes, que concorrem entre eles) e da rede pública de ensino (três vagas para estes, que concorrem entre eles). A oferta é para alunos das turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e para as turmas do Ensino Médio.



Imagem2–Antiga fachada do Colégio Luminar (Fonte: a própria autora)



Imagem3 – Atual fachada do Colégio Luminar (Fonte: a própria autora)

O Colégio não tem crescido apenas em quantidade de alunos, mas em qualificação profissional, qualidade de ensino e melhoria sem estrutura e recursos. Iniciou-se com um prédio pequeno que comportava 9 salas pequenas, 6 banheiros, dependências administrativas e uma área recreativa.

Logomarca

Quatro estrelas, representadas com cores alegres e vivas, que demonstram características inovadoras, criativas, afetuosas e respeito.



Imagem 4 – Logomarca do colégio Luminar. (Fonte: arquivo da escola)

Lema: “Gente é para brilhar”

Resume a desafiadora tarefa que parte do pressuposto de que o sucesso é antes de tudo compromisso e respeito. Compromisso com a educação de qualidade e respeito pela confiança depositada na Escola. E assim, a cada dia, colhe-se sucesso e felicidade como fruto de aprendizagem e vivências significativas e fraternas.

O colégio adota o sistema de ensino COC e tem como objetivo atender aos ideais de educação cujos procedimentos pedagógicos privilegiam a construção de competências básicas para a formação de cidadãos com argumentação sólida, responsabilidade social e ação competente e capazes de alcançar sucesso pessoal, profissional e social, desenvolvendo uma educação de qualidade.

O Colégio Luminar é uma sociedade por cotas de responsabilidade limitada, tendo por finalidade a prestação de serviços educacionais nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio.

Educação Infantil

A Educação Infantil possui regime de matrícula anual e suas turmas são organizadas por idade, da seguinte forma:

Creche:

- Maternal 1 (Maternalzinho) – crianças de 2 (dois) anos de idade;
- Maternal 2 (Maternal) – crianças de 3 (três) anos de idade;

Pré-Escola:

- Infantil 1 (1º Período) – crianças de 4 (quatro) anos de idade;
- Infantil 2 (2º Período) – crianças de 5 (cinco) anos de idade.

Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) da Luminar possui regime de matrícula anual e suas turmas organizadas por anos e séries, com base na idade e na competência, respeitando-se as classificações e a legislação vigente, que preconiza a base nacional comum e a parte diversificada, atendendo às características regionais, conforme a Matriz Curricular.

Ensino Médio

O trabalho no Ensino Médio tem como objetivo desenvolver no aluno procedimentos de organização, pesquisa e sistematização dos conhecimentos, de maneira a conseguir transformar as experiências escolares em saberes importantes para a sua vida fora da escola e prepará-los para o prosseguimento dos estudos na universidade, em cursos técnicos ou profissionalizantes.

Recursos Humanos

A Luminar dispõe de uma estrutura composta de profissionais legalmente habilitados, experientes e estimulados na busca de novos aprimoramentos.

A Luminar conta, no mínimo, com profissionais abaixo especificados:

- Diretor Geral;
- Gerente Financeiro;
- Diretor Pedagógico;
- Coordenador Pedagógico – Ensino Fundamental e Médio;
- Psicopedagogo/ Orientador Educacional;
- Secretária Escolar;
- Professor de Informática;
- Corpo Docente;
- Auxiliar de Secretaria;
- Recepcionista;
- Auxiliar de Zeladoria e/ou Serviços Gerais;
- Bibliotecária.

Recursos Materiais

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma dinâmica e estimulante, a Luminar oferece uma grande diversidade de materiais.

O estabelecimento oferece os seguintes materiais didáticos para Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio:

- Brinquedos pedagógicos (alfabetização, psicomotricidade, matemática);
- Televisão;
- DVD;
- Computadores;
- Livros de história infantil;
- Livros de Literatura, romance e pesquisa;
- Jogos recreativos (xadrez, dama, dominós, pebolim, entre outros);
- Data show;
- TV via Satélite com receptor;
- Kit básico para laboratório de Química e Física (microscópio com câmera, lâminas, vidrarias, reagentes, meiose, entre outros);
- Entre outros.

Infraestrutura Física

A Luminar oferece, para a execução das atividades de classe e extraclasse, os seguintes ambientes:

Educação Infantil:

- 1 Sala de Leitura;
- 1 Cantina;
- 1 Depósito (material de limpeza);
- 1 Laboratório de Informática;
- 1 Parque infantil;
- 1 Pátio Coberto;
- 1 Pátio ao ar livre;
- 1 Recepção / Digitação;
- 1 Sala de Coordenação;
- 1 Sala da Direção;
- 7 Banheiros (masculino / feminino);
- 5 Salas de aula.

- 1 Sala de Vídeo/Musicalização
- 1 Almojarifado.

Ensino Fundamental e Médio:

- 1 Biblioteca;
- 1 Cantina;
- 1 Depósito (material de limpeza);
- 1 Laboratório de Química e Física;
- 1 Sala de dança;
- 1 Pátio Coberto;
- 1 Pátio ao ar livre;
- 1 Recepção / Digitação;
- 1 Sala de Coordenação;
- 1 Sala de Direção Pedagógica;
- 1 Sala de Professores;
- 1 Centro de Informática;
- 6 Banheiros (masculino / feminino);
- 1 Quadra poliesportiva;
- 6 Salas de aula.
- 1 Almojarifado.

Abaixo, imagens de alguns espaços físicos do Colégio Luminar.

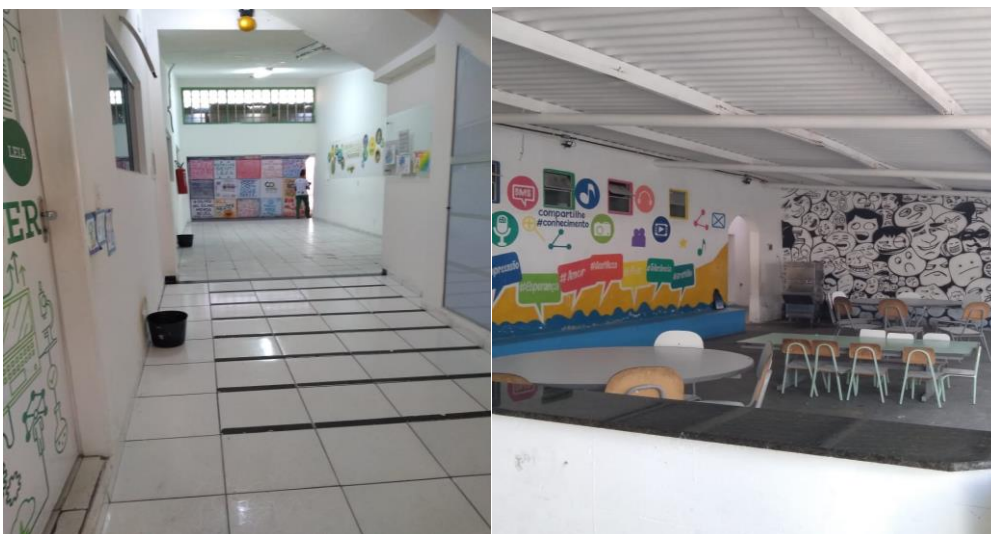


Imagem 5 – Pavilhão do ensino fundamental
(Fonte: a própria autora)

Imagem 6 – Refeitório (Fonte: a própria autora)



Imagem 7 - Pavilhão da educação infantil (Fonte: a própria autora)



Imagem 8 -Área externa (Fonte: a própria autora)

2.4 SUJEITOS DE PESQUISA/ TURMA PESQUISADA

2.4.1. Os alunos

Os sujeitos que foram escolhidos para o estudo dessa pesquisa foram os 15 alunos da turma do 8º ano do colégio Luminar que estudam no turno da tarde, sendo 5 meninas e 10 meninos com faixa etária entre 12 e 13 anos de idade. As aulas iniciam-se às 13 horas e encerram às 18 horas e 30 minutos.

Todos os alunos residem no distrito de Pilar, onde a escola está localizada. A maioria são filhos dos empregados da Mineração Caraíba S/A. Outros são filhos de empresários locais, comerciantes, funcionários públicos e outros bolsistas.



Imagem 9 - Turma do 8º ano – Sujeitos de pesquisa (Fonte: a própria autora)

2.4.2. Os professores

Também foram selecionados quatro professores que trabalham com a turma do 8º ano. A professora de História, a professora de Português, a professora de Geografia e o professor de Matemática. Estes são os professores que desenvolveram as atividades do projeto interdisciplinar que foi observado com a finalidade de encontrar inovação pedagógica.

Também foram sujeitos de pesquisa a diretora do colégio e as duas coordenadoras.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a utilização dos instrumentos é extremamente importante para obtenção das informações que ajudarão a alcançar o objetivo. Assim, foram utilizadas como ferramentas a Observação participante, a Entrevista etnográfica, o Diário de campo e a Análise documental.

2.5.1 Observação participante

Segundo Lapassade (2005, p.69), “a observação participante é a técnica fundamental de investigação etnográfica”. O trabalho com a observação participante oportuniza uma relação de aprendizagem e de experiências, ao proporcionar a coleta das informações propostas pela pesquisa.

É notório como a observação participante, exercitada de início como um recurso metodológico, adquire um tal *status*, a ponto de atrair para si uma densidade teórica que transcende uma simples posição de recurso em metodologia. 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. (MACEDO, 2000, p. 153-154).

Para descrever a cultura de um grupo, papel da etnografia, é necessário saber integrar-se a ele, olhar a realidade e interpretar segundo o interesse da pesquisa. A capacidade de perceber os fenômenos que se apresentam no interior das relações do grupo estudado será perceptível à medida que o pesquisador conseguir adentrar nas ações da vida desse e enxergá-lo no cotidiano das relações, “[...] O perceber é

sempre um ponto de conexão que divisa objetos e relações espaço temporais[...]" (MACEDO, PIMENTEL, GALEFFI, 2009, p. 30).

A observação participante assume o papel de técnica mais importante por permitir que se compreendam as ações vivenciadas pelos sujeitos, no momento em que o pesquisador pertence ao grupo como observador que compartilha das atividades e enxerga os fatos visíveis nesse ambiente, tal qual eles são, verdadeiramente.

Os dados coletados, dessa permanência junto às pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da 'observação participante' propriamente dita (o que o pesquisador nota, 'observa' ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005, p.69).

Segundo Sousa (2003), para chegar ao conhecimento do cotidiano dos alunos, é imprescindível ter o olhar etnográfico baseado no sensório, no afeto, no imediato e no concreto. Sendo assim, a observação participante realizada nessa pesquisa permite o envolvimento no processo pedagógico, uma vez que o pesquisador convive ativamente com alunos e professores, tendo a aprendizagem como foco e vivenciando a rotina, com suas alegrias, dificuldades, seus conflitos.

Para Macedo (2010), o laço de proximidade que se dá a partir da vivência no ambiente pesquisado é necessário para captar os acontecimentos e assim compreender com profundidade as ações que brotam no cotidiano desse ambiente escolar. Desta forma, é isso que essa pesquisa pretende perseguir ao realizar a observação participante para coletar dados necessários para sua efetivação.

2.5.2 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento utilizado para registrar e acompanhar os acontecimentos no campo da realização desta pesquisa. O mesmo é "instrumento de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista" (MACEDO, 2000, p. 196).

No diário de campo foi registrado tudo o que se observou cotidianamente no período da pesquisa. A pesquisadora escreveu detalhadamente o que se mostrou aos seus

olhos, ocorrido no ambiente pesquisado, envolvendo os sujeitos desse estudo. Sobre o diário de campo, afirma Minayo (2015, p. 17),

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado *diário de campo*, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

Nessa perspectiva, o diário de campo é um instrumento de muita valia nessa pesquisa. Como recurso auxiliar na observação participante, contribui para que o pesquisador tenha o foco da sua identidade e embasamento para compreender suas reflexões e percepções na concretização da pesquisa. Macedo afirma que, ao elaborar o diário, “o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria do sujeito deve exercitar” (MACEDO, 2010, p. 134).

Portanto, é essencial utilizar o diário de campo nessa pesquisa para descrever os detalhes e simplificar a compreensão dos dados, captando boas reflexões.

2.5.3 Entrevista etnográfica

A pesquisa utilizou também como instrumento de coleta de dados a entrevista etnográfica. Neste caso, realizou-se a entrevista aberta (semiestruturada), importante por fornecer ao pesquisador informações que ainda são necessárias e que o mesmo não conseguiu obter na observação participante, bem como por ajudá-lo nas reflexões sobre indagações surgidas a partir do que foi observado.

A entrevista se constitui de uma técnica fundamental nesta pesquisa. Macedo (2000) diz que, para a apreensão da realidade, a linguagem é forte fator de mediação, sendo que não se restringe apenas à noção de verbalização. Existe aí uma gama de gestos e expressões indexais densas de conteúdo, importantes para a compreensão das práticas cotidianas. É o diálogo com os sujeitos que fornecerá respostas importantíssimas para as percepções e indagações surgidas no ambiente de interação entre pesquisador e pesquisados.

Recomenda-se ao investigador instituir uma situação na qual o investigado tenha a impressão de que pode se expressar com toda liberdade, não haverá indiscrição, ao contrário, o anonimato será rigorosamente garantido, que pode confiar ao investigador até mesmo detalhes íntimos que não

confiaria a nenhum outro, sem que disso pudessem decorrer outras consequências.(LAPASSADE, 2005, p. 122).

Ao utilizar a entrevista etnográfica aberta semiestrutura, pretende-se captar a fala dos pesquisados, os participantes, que nessa conversa discorrem livremente sobre suas opiniões, ideias e argumentos, de modo que conseguem fazer suas colocações sem desviar do foco proposto pelos questionamentos. Desse modo, destaca-se a importância de ter um roteiro preestabelecido para o bom resultado da entrevista, como afirma Macedo (2000), ter questões objetivas que possibilitem abranger as metas da investigação.

O momento da entrevista é marcado pelo encontro do pesquisador e do sujeito pesquisado, no qual os dois estão face a face. Ainda que esses possuam funções totalmente diferentes, o momento é marcado pela generosidade de ambos no âmbito da finalidade que o encontro requer. Sobre esse cenário, Macedo destaca que:

[...] se trata de um encontro, ou uma série de encontros, [...] entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações expressas em sua linguagem própria [...] (MACEDO, 2010, p. 105).

Nota-se o quanto a entrevista se configura num processo dinâmico. A fala dos participantes contribui como material riquíssimo para melhor perceber as complexidades do ambiente estudado e as vivências desses sujeitos, no que diz respeito às interações sociais e culturais. À vista disso, essa pesquisa utilizou a entrevista etnográfica para coletar dados sobre o objetivo desse estudo.

2.5.4 Análise documental

Foi realizada a análise de alguns documentos que serviram para aprofundar os aspectos relacionados à intenção da pesquisa, de encontrar acontecimentos que mostrem que a escola proporciona aprendizagem com foco nos alunos. “Os documentos têm a vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas” (MACEDO,2000, p. 171).

Macedo (2000) destaca a importância dos documentos para o pesquisador etnográfico, posto que estes podem facilitar o trabalho quanto às descobertas

voltadas às práticas humanas. Ainda sobre o papel dos documentos, Ludke e André (1986, p. 38) declaram: “a análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim sendo, esta pesquisa considerou os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico e o Projeto anual.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 ANALISANDO OS DADOS

A análise dos conteúdos se dá pela obtenção dos resultados dos dados que foram obtidos mediante a observação participante, o diário de campo, a entrevista etnográfica e a análise de documentos. Essas técnicas de coleta de dados possibilitam interpretar realidades no contexto social pesquisado, obtendo-se dados qualitativos, que expressam as ações dos sujeitos da pesquisa nas suas atividades, com suas atitudes, seus pensamentos.

A análise de conteúdo se dá por algumas fases. Segundo Bardin (2011), são três polos cronológicos, e essa pesquisa optou por realizá-los. O primeiro é a pré-análise, em que foi realizada a organização do material coletado pelos instrumentos de coleta de dados. Aqui, realizou-se uma leitura minuciosa para que se obtivesse um referencial de conhecimento capaz de auxiliar nas reflexões e na contextualização do material que agora se apresenta para análise.

A fase seguinte é a exploração do material. Aqui, ainda se fazem necessárias releituras para conhecer a essência das informações, que são as respostas. Dessa maneira, faz-se a classificação dos dados, tomando como base os núcleos de sentido. Em seguida, parte-se para a terceira fase, que é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Pretende-se agora comprovar o objeto da investigação, atentando-se para os fenômenos que se apresentam como verdades captadas e comprovadas pela análise dessa pesquisa.

3.2. ANÁLISE DO PROJETO ANUAL: UNINDO FORÇAS, CONSTRUIREMOS UM MUNDO MELHOR

O Projeto Pedagógico Anual do Colégio Luminar (anexo II), elaborado para ser desenvolvido no ano de dois mil e dezessete (2017), tem como tema “Unindo forças, construiremos um mundo melhor”. O projeto tem como base a “Agenda 21”, que é um conjunto de objetivos e metas universais e transformadoras que são abrangentes e centradas em pessoas. “A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases

geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica” (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE).

A Agenda 21 tem metas e objetivos com visão transformadora. Destaco alguns, como: prevê um mundo livre da pobreza, fome, doença e penúria, onde toda vida pode prosperar. Um mundo livre do medo e da violência, com alfabetização universal, com acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis.

179 países participantes da Rio 92 acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, um programa de ação baseado num documento de 40 capítulos, que constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”. O termo “Agenda 21” foi usado no sentido de intenções, desejo de mudança para esse novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE)

O projeto pedagógico foi elaborado com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e na sua escrita destaca que essa opção tem por finalidade contribuir para que os alunos tenham consciência e responsabilidade de cuidar do planeta, começando com ações no local do seu cotidiano. Sua filosofia é integrar o conhecimento à formação humana e social dos alunos.

Apresenta cinco vertentes que vão inspirar as atividades pedagógicas e culturais:

- 1- Desafio: a escola precisa ser desafiadora e proporcionar o desenvolvimento de habilidades que motivem os alunos a enfrentar e superar os desafios de aprender.
- 2- Confiança: a aprendizagem está ligada à capacidade do aluno de acreditar em si próprio e no aperfeiçoamento de suas habilidades, assim como de estabelecer uma relação de confiança com seus professores e colegas.
- 3- Responsabilidade: é uma das bases do crescimento pessoal e profissional. No projeto anual, também estará em pauta a responsabilidade de cada um na trilha dos grandes problemas do mundo, como a proteção do meio ambiente e o consumo consciente.
- 4- Equilíbrio: equilibrar-se não é viver na “corda bamba”, mas desenvolver um olhar crítico e ter bom senso nas atitudes em todas as esferas da vida.
- 5- Leveza: sem ela, a vida fica difícil. Os quatro itens anteriores (equilíbrio, responsabilidade, confiança e desafio) requerem suavidade, alimentada pelo discernimento e determinação para que possam ser plenamente alcançados.

Percebemos que tais vertentes se apresentam como desafios que professores e alunos vivenciarão, numa experiência voltada para a construção do conhecimento e numa relação de troca por meio do trabalho com projeto interdisciplinar. De acordo com Freire (1999), os educandos se transformam em sujeitos da construção e reconstrução do saber quando estão em condição de aprendizagem verdadeira na companhia daquele que também é sujeito do processo, o educador.

É importante destacar que, segundo a proposta metodológica do projeto anual, cabe aos professores as tomadas de decisões quanto às atividades a serem desenvolvidas, pois como conhecem bem os alunos, terão a condição favorável de refletir para fazer adaptações e ajustes quanto ao contexto, para que o projeto possa ser vivenciado com bons resultados, levando em consideração a vida dos envolvidos, especialmente os alunos.

Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento do aluno e das suas características, isto é, compreenda o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente sociocultural. (ALARCÃO, 2005, p. 63).

Sendo assim, o projeto anual do colégio Luminar mostra ser primordial, por dar ênfase à vivência dos alunos, suas experiências pessoais, familiares e em comunidade. Assim, podemos destacar que a análise nos mostra que o trabalho com projeto interdisciplinar desenvolve uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos sujeitos, e essa aprendizagem está envolvida com características de aprendizagens significativas.

A proposta pedagógica é um documento muito importante para a instituição escolar, por estabelecer as diretrizes e bases do ensino. Para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que almeja. Dessa forma, a proposta deve refletir a identidade que a instituição vai construir. A Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) de 1996 diz que a proposta pedagógica é um documento de referência. Por meio dela a escola exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Assim, vamos fazer a análise de quatro pontos da Proposta Pedagógica do Colégio Luminar (anexo1). Apresentaremos a seguir recortes destes pontos, que são:

Fundamentos norteadores da prática educativa, a Missão, Organização pedagógica da educação e do ensino e Objetivos do ensino fundamental.

Em Fundamentos norteadores da prática educativa, apresenta que:

[...] O Colégio Luminar considera as pessoas como fontes de conhecimento e o Colégio como um espaço de aprendizagem propício à descoberta, à pesquisa e à construção do conhecimento, através de processos interativos e socioculturais. Tendo como linha de trabalho a proposta sociointeracionista, busca promover a formação do cidadão crítico, criativo e responsável capaz de fazer parte do mundo em constante mudança como agente construtor e transformador de sua própria história e do meio em que vive. Um dos pilares dessa visão é atender aos anseios das famílias da comunidade local, com relação à educação de qualidade para seus filhos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA COLÉGIO LUMINAR - 2018).

O trecho mostra o compromisso da escola com uma educação que promova a aprendizagem dos alunos nos princípios da construção e não na prática da reprodução do conhecimento.

A Missão declara:

Atuar de forma competente e eficaz, com compromisso e respeito, nas atividades do setor educacional, proporcionando aos envolvidos uma aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de pessoas éticas, autônomas, criativas; capazes de empreender novos desafios, abrindo novas perspectivas, como pessoas críticas, transformadoras e agentes de cidadania ativa. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO LUMINAR - 2018).

Destacamos aqui que o trecho menciona o compromisso de proporcionar aprendizagem significativa, autonomia, criatividade, formando pessoas críticas. Tais elementos caracterizam uma prática pedagógica inovadora.

A organização pedagógica da educação e do ensino diz o seguinte:

[...] A Organização Curricular da Luminar contempla áreas de conhecimento onde os conteúdos são trabalhados durante o desenvolvimento das habilidades/competências. As habilidades/competências são desenvolvidas a partir do conhecimento já adquirido pelo aluno e por suas vivências, construindo um aprendizado significativo, valorizando o contexto do mesmo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO LUMINAR- 2018).

No trecho destacado, percebemos que a proposta pedagógica está pautada na aprendizagem significativa, valorizando o aluno como sujeito importante no processo educacional, no qual será levado em conta seus conhecimentos prévios e sua realidade de vida.

Assim, entendemos que o colégio Luminar reconhece que tem por objetivo desenvolver uma prática educativa com finalidade de desenvolver um processo que garanta a formação da consciência crítica do aluno, encontrando mecanismos para a construção de sua própria aprendizagem e de sua própria identidade, desencadeando uma verdadeira mudança de comportamento como pessoa, alcançando todos os aspectos e dimensões de seu desenvolvimento.

A seguir, daremos continuidade à análise dos dados, a partir da vivência dos projetos interdisciplinares em que os dados foram coletados, por meio da observação participante e as anotações do diário de campo.

3.3 VIVÊNCIAS COM AS ATIVIDADES DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

3.3.1 Análise das Observações

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é voltado para a observação da prática pedagógica com projeto interdisciplinar. No período da observação, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a prática para perceber a importância que tinha para o processo de aprendizagem e verificar se eram atividades criativas, envolventes, reflexivas e problematizadoras, características de ações para que aconteça a construção do conhecimento, bem como atividades que colocam o aluno no centro do conhecimento, respeitando-o como sujeito da sua própria aprendizagem.

A pesquisadora esteve no campo de pesquisa durante seis meses, compreendendo os meses de fevereiro, abril, maio, junho, agosto e setembro do ano de 2018.

A presença no lócus da pesquisa se deu uma vez por semana e, em algumas ocasiões, duas vezes por semana. A seguir, apresento uma tabela demonstrativa como síntese do diário de campo (apêndice I) das observações realizadas, com data, horário, local e situação observada.

Nº	DATA	HORÁRIO	LOCAL	SITUAÇÃO OBSERVADA
01	05/02/2018	13h30 – 17 h	Sala da direção	Conversa com a diretora
02	26/02/2018	14h - 16h30	Sala da direção	Conversa com a diretora para organizar cronograma da observação

03	23/04/2018	15h30 – 17h30	Sala de aula	Aula de História: Povos pré-colombianos
04	03/05/2018	14h – 15h	Sala de aula	Aula de Matemática
05	10/05/2018	15h30 – 17h30	Sala de aula	Aula de Ciências: Ecologia
06	11/05/2018	15h30 – 17h30	Sala de aula e laboratório de informática	Aula de Geografia: Sustentabilidade
07	17/05/2018	13h – 15h	Sala de aula	Aula de Português: Produção de paródia
08	18/05/2018	13h – 15h	Sala de aula	Aula de Português: Produção de paródia
09	25/05/2018	17h30– 18h30	Sala de aula e pátio da escola	Aula de História: Sustentabilidade e a humanidade
10	05/06/2018	13h – 16h30	Pátio coberto	Culminância do projeto meio ambiente
11	09/06/2018	13h30-17h30	Sala de aula e quadra	Avaliação de Matemática/ Ensaio para festa junina
12	03/08/2018	13h30-17h30	Sala de aula e sala da direção	Aula de matemática e estudo dos documentos oficiais
13	10/08/2018	13h30-17h30	Sala da direção	Estudo dos documentos oficiais
14	17/08/2018	13h-18h30	Sala de aula e pátio	Orientação para os jogos interclasse
15	05/09/2018	15h30-17h30	Pátio da escola	Conversa com alunos
16	06/09/2018	15h30-17h30	Sala da coordenação	Entrevista com a coordenadora
17	12/09/2018	14h-15h30	Pátio	Entrevista com alunos
18	14/09/2018	14h-15h30	Sala da direção	Entrevista com a diretora
19	17/09/2018	15h30-17h	Sala da	Entrevista com a coordenadora

			coordenação	
20	20/09/2018	13h30-17h30	Sala dos professores	Entrevista com professores
21	21/09/2018	13h30-17h30	Pátio	Entrevista com alunos e realização de atividades para o interclasse
22	24/09/2018	15h30-17h30	Sala dos professores	Entrevista com professores
23	26/09/2018	19h	Clube	Abertura dos jogos interclasse
24	27/09/2018	8h às 12h	Quadra do colégio	Jogos interclasse
25	29/09/2018	8h às 12 h	Quadra do colégio	Jogos interclasse

Tabela 1

Descreveremos, a seguir, o que foi visto no período da observação participante sobre o tema dessa pesquisa “Trabalho com projeto interdisciplinar: um estudo no colégio Luminar”, para averiguar se a prática se configura como inovação pedagógica.

O projeto anual do Colégio Luminar (anexo II), que foi motivo de estudo dessa pesquisa, tem como tema: “Unindo esforços, construiremos um mundo melhor”. O mesmo foi desenvolvido no ano de 2017 e teve continuidade no ano de 2018.

Vejamos a seguir como aconteceram as atividades dessa prática.

Sobre a elaboração e o desenvolvimento do projeto, destacamos o seguinte:

A diretora informou que iriam desenvolver apenas dois projetos interdisciplinares ao longo do ano, que já haviam sido elaborados no ano passado. O motivo era que o colégio estava passando por mudanças no material pedagógico e, por estarem em fase de adaptação, apenas iriam trabalhar os projetos que não foram desenvolvidos no ano passado. Sendo assim, os projetos foram os seguintes:

Projeto com foco no meio ambiente: “Pensar no futuro é agir agora”

Jogos interclasse: “Fair Play: O mundo em um só ritmo”

A diretora disse ainda que o processo de desenvolvimento do projeto seria organizado nos momentos das atividades complementares. (Diário de campo, relato nº 3, em 05/02/2018).

Em busca da resposta para nossa pesquisa, faremos, a seguir, a análise da prática pedagógica que foi desenvolvida. Cada momento que será descrito apresenta situações que ocorreram no universo do trabalho com projeto interdisciplinar, que

procuramos compreender para comprovar se se configuram como inovação pedagógica.

Assim, sistematizamos em três focos de análise: i) análise do Projeto “Pensar no futuro é agir agora”; ii) análise dos Jogos interclasse: “Fair Play: O mundo em um só ritmo”; iii) análise de “outras vivências”, em que há reflexão sobre os contextos de aprendizagem vivenciados na observação participante e relatados no diário de campo.

3.3.2 Análise do Projeto: Pensar no futuro é agir agora.

Este projeto visava desenvolver atividades com foco no meio ambiente, pretendendo alcançar os objetivos voltados para o desenvolvimento sustentável. Assim, o ponto de partida foi estudar o ambiente como caminho de sensibilização para atitudes de convivência adequada com o planeta.

Através de algumas temáticas desenvolvidas nas aulas de História, Geografia e Português, realizaram-se atividades que envolviam produções, pesquisas e debates. O espaço da sala de aula abriu as portas para o diálogo, troca de experiências e conhecimento.

O relato abaixo pode ilustrar tal situação.

A professora pede que a turma coloque suas carteiras em forma de U e começa a aula mostrando imagens no projetor de mídia. Desenvolve um diálogo com os alunos sobre o que estão vendo e o que pensam sobre a imagem e, assim, começa uma conversa que direciona para o tema da aula: Ecologia. A professora vai mostrando as imagens e instigando a reflexão dos alunos e um diálogo de aprendizagens. Em seguida, pede que eles se organizem em duplas, escrevam um título que se a de que ao que foi discutido e um texto explicativo. Prontamente os alunos se juntam em pares, com seus colegas vizinhos, e começam a realizar a atividade. Após o tempo combinado, a professora solicita que as duplas comecem a fazer leitura das suas produções. Depois da leitura, a professora pede que eles guardem os textos, pois farão produções para a culminância do projeto sobre meio ambiente. A aula encerra com o toque da sirene. (Diário de campo, relato nº 7, 10/05/2018).

A observação verificou que a prática trouxe uma atividade desvinculada das atividades tradicionais, nas quais o professor mostra o conteúdo de modo expositivo e o aluno é, apenas, mero receptor passivo. Ao contrário, a aula foi permeada pelo

diálogo, a professora colocou os alunos em situação de participantes do momento da aprendizagem, existiu a troca de conhecimento e, por meio desta, realizaram atividades com significados para suas vidas. À medida que foram construindo o conceito de ecologia, foram tomando consciência de sua importância para suas vidas e de todos os seres.

Destacamos a seguir uma outra situação da prática pedagógica com atividades que estimulam a aprendizagem dos alunos com situações de integração dos alunos.

A professora escreveu a palavra sustentabilidade no quadro e pediu que os alunos fossem falando palavras que, para eles, estivessem ligadas ao vocábulo escrito inicialmente. Dessa forma, foi surgindo uma teia de palavras e o diálogo foi acontecendo à medida que a professora instigava os alunos sobre o tema. Foi um momento de muita interação e troca de conhecimento, que proporcionou à turma chegar ao conhecimento do que foi proposto. Em seguida, a professora orientou os alunos a ir para a sala de informática e pesquisar sobre sustentabilidade dos recursos naturais da Terra. A professora informa que os alunos vão produzir a atividade da culminância do projeto meio ambiente com o resultado da pesquisa. (Diário de campo. Relato nº 08, 11/05/2018).

Aqui, notamos como foi desenvolvida a atividade, primeiramente explorando o conhecimento que o aluno já possui do tema que será estudado, sustentabilidade, para oportunizar o conhecimento mais elaborado para a fase de estudo em que estão. Nossa reflexão é que o papel do professor no contexto de práticas desvinculadas da tradicional é a de poder criar condições favoráveis para a aprendizagem. Uma situação também favorável é a interação entre alunos e professor. Quando acontece essa interação, os alunos se esforçam e também se envolvem nas novas propostas de aprendizagem.

Na prática inovadora, o professor não pode exercer apenas o papel de transmissor de conteúdos prontos. É fundamental que ele se comporte como um gerador de saberes por meio de práticas que, fundamentadas no discurso científico, visem desenvolver aprendizagens por meio da interação, reflexão e construção dos aprendizes, que são respeitados como agentes ativos e não passivos.

O relato a seguir também merece destaque:

A turma retornou do intervalo para a aula de Português. A professora iniciou fazendo a correção da atividade sobre concordância nominal e verbal. Todos participaram da atividade. Em seguida, a professora falou que para finalizar o projeto meio ambiente, a turma iria fazer uma apresentação

artística, e que deveriam escolher qual atividade artística queriam. Eles conversaram, opinaram e decidiram fazer uma paródia sobre o tema do projeto sustentabilidade: Pensar no futuro é agir agora. A professora sugeriu que eles trabalhassem na redação da paródia com os textos produzidos na disciplina de Ciências e História. Os alunos perguntaram como seria a apresentação, se seria uma apresentação com toda a turma. A professora disse que seria como eles preferissem. Então, depois de conversarem, decidiram e se dividiram em dois grupos para a escrita das paródias. Muito animados, logo estavam cheios de ideias, conversando entre eles e realizando a atividade. A professora deu assistência necessária, quando era procurada pelos alunos. A aula encerrou com o toque da sirene e eles, ainda dedicados na produção, marcaram de continuar e concluir a tarefa nas suas casas. (Diário de campo. Relato nº 09, 17/05/20018).

Aqui, encontramos mais uma descrição da prática pedagógica realizada no trabalho com projeto interdisciplinar, desempenhada pelos atores do processo, aprendizes e professores numa relação de parceria. Nesse contexto, observamos o professor consciente da sua função na sala de aula e aprendizes que também se destacam no seu papel, por não se limitarem a ser receptores e participarem ativamente como sujeitos epistêmicos.

Apresentamos mais um relato que contribui com nossa análise: Pensar no futuro é agir agora.

A professora chegou e cumprimentou os alunos, que já estavam na sala envolvidos com a atividade da paródia da aula do dia anterior. A professora perguntou como estavam as produções e eles disseram que só faltava fazer alguns ajustes. A professora, então, deixou que eles concluíssem suas paródias. Depois de prontas, eles fizeram a leitura e conversaram sobre algumas mudanças necessárias. Em seguida, a professora disse que, agora que estavam prontas, eles iriam analisar a estrutura da redação e fazer a correção ortográfica, dando atenção especial para a correção das concordâncias nominal e verbal, de acordo com o que estavam estudando nas aulas de Português. E assim fizeram, debruçando-se sobre seus textos, encontrando o que estava escrito de modo inadequado e fazendo as devidas correções. A aula terminou e a professora disse que na aula de história da semana eles iriam mostrar a paródia para as professoras, que também estavam envolvidas na atividade do projeto. (Diário de campo, relato nº 10, 18/05/2018).

Temos aqui mais um acontecimento que merece nossa reflexão, a atividade está proporcionando aos aprendizes desenvolver novas atividades com base no que já foi anteriormente estudado. Podemos, então, ressaltar que esse desafio contempla a oportunidade de realizar aprendizagens significativas, uma vez que os aprendizes resolvem novas situações usando seus conhecimentos adquiridos anteriormente.

Vejamos o relato a seguir, que nos mostra mais um importante momento da observação participante:

Os alunos estavam na sala bem animados, quando chegaram as professoras de História e Português. Ambas conduziram um diálogo acerca da atividade realizada nas aulas anteriores, relacionada ao projeto, e sobre a produção da paródia. Os alunos teceram comentários sobre as atividades, afirmando que gostaram e que foi interessante, porque eles gostam de produzir coisas diferentes e não somente ler e responder as atividades do livro. Também disseram ter aprendido novas informações sobre o meio ambiente, sobre a importância de respeitar, cuidar e amar, já que nossa vida depende do ambiente estar bem cuidado. Depois da conversa, a professora de História propôs que eles apresentassem o resultado do trabalho deles, a paródia sobre o meio ambiente. Os alunos, então, optaram por ir ao pátio coberto. O primeiro grupo fez a leitura da paródia, que tinha como título “Meio Ambiente”. Em seguida, os professores e alunos conversaram sobre alguns ajustes. Depois, o outro grupo fez a leitura da sua paródia, cujo título era “Esse é o nosso lar”, e também conversaram sobre algumas mudanças. Feito isso, foram para a etapa da apresentação. Como todos conheciam a música original, não quiseram ouvir a versão e foram diretamente para a paródia. Em seguida, o outro grupo fez a sua apresentação. Os alunos disseram para os professores que não iriam mostrar todos os detalhes da apresentação, pois eles só iriam ver no momento da mesma. (Diário de campo, relato nº 11, 25/05/2018).

Sendo assim, entendemos que no ambiente em que se desenvolve a aprendizagem, o interesse dos sujeitos que aprendem deve ser levado em consideração, com práticas que despertem a curiosidade, proponham desafios, considerem suas individualidades enquanto sujeitos ativos e despertem a motivação para o envolvimento que resulta em boa aprendizagem.

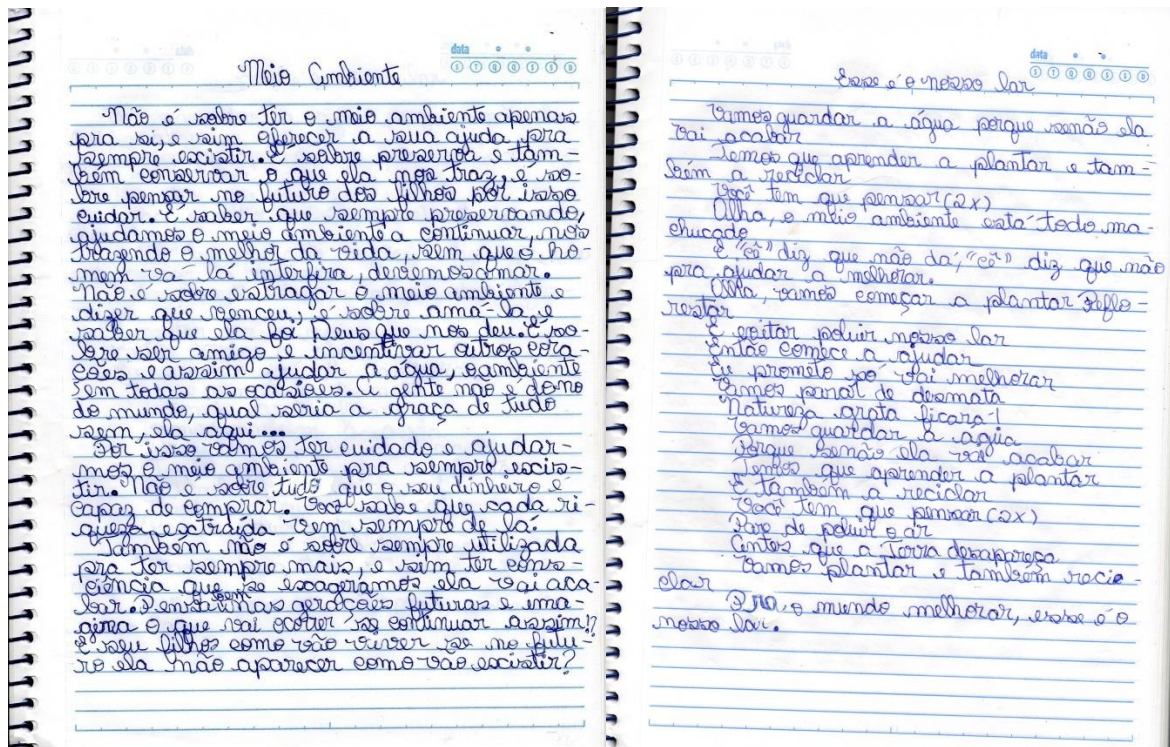


Imagem 10 – Paródia produzida pelos alunos do 8º ano. (Fonte: a própria autora)

A seguir, apresentamos o último relato da prática com o projeto interdisciplinar “Pensar o futuro é agir agora”.

A atividade do dia é a culminância do projeto sobre meio ambiente, com o tema “Pensar no futuro é agir agora”, focado no tema sustentabilidade. O evento foi realizado no pátio coberto da escola, preparado para o evento pelos alunos. Quem fez a abertura foi a diretora do Colégio, que falou da felicidade do momento por saber que o que seria apresentado era resultado do empenho, da vontade, da capacidade e do poder de criação dos alunos. Em seguida, a diretora convidou a palestrante, professora licenciada em Geografia e pós-graduada em Educação Ambiental. Seu discurso inicial foi sobre a preservação do meio ambiente ser fundamental para a manutenção da saúde do planeta e de todos os seres vivos que moram nele. Falou ainda sobre a ecologia, a água e o lixo, destacando que podemos começar por pequenas ações, como separar o material descartado reciclável do orgânico, dado que um dos grandes problemas atuais é o lixo. Em seguida, os alunos foram convidados a fazer suas apresentações. Cada grupo discursava sobre o tema apresentado e o que os motivou a escolher determinado assunto.

A primeira apresentação foi realizada pela turma do 8º ano, a paródia “Meio Ambiente”. Depois, veio a turma do 9º ano com a apresentação de uma peça teatral intitulada “A missão de Alice”. Em seguida, a turma do 7º ano apresentou o “Jardim sustentável” (explicaram o que é e como foi realizada a ação). Logo, o 6º ano apresentou uma dança com a música “Planeta água” e o 8º ano voltou para encerrar as apresentações com a paródia “Esse é o nosso lar”.

A diretora, muito feliz pelo belo trabalho ali apresentado, mais uma vez falou sobre o quão orgulhosa estava dos alunos pela sua realização e agradeceu aos professores pelo papel de acompanhá-los e orientá-los. (Diário de campo, relato nº 12, 05/06/2018).

Durante o período da observação, percebemos que as atividades desenvolvidas com a prática do trabalho com projeto interdisciplinar foram incentivadoras da ação dos discentes e transformadoras do processo de aprendizagem. Nessa prática, se firmou a presença do professor mediador, que tem clareza sobre o que vai fazer, como vai fazer e para quais fins. Destacamos que o aluno é envolvido e respeitado como sujeito participativo, criativo, desafiado a trabalhar de forma cooperativa com os colegas e com os professores.

Trabalhar com projetos interdisciplinares requer o esforço de contribuir com a formação humana dos alunos, dando-lhes o direcionamento para que sejam sujeitos éticos, atuantes em uma sociedade que espera por pessoas críticas e questionadoras para solucionar os problemas. Somente uma escola questionadora e dinâmica poderá cumprir essa função.

As experiências observadas se efetivaram num ambiente de aprendizagem, pois, ao trabalhar com projeto interdisciplinar, a escola oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver diferentes conhecimentos, que se configuram em aprendizagens significativas por não serem abstratos e arbitrários, mas contextualizados, fazendo-se relações e associações entre os conteúdos. Nesse contexto, podemos entender que existem condições para que venha a acontecer a inovação pedagógica, ainda que um pouco tímida.

Nesta perspectiva, percebeu-se que a prática pedagógica do trabalho com projeto interdisciplinar do colégio Luminar emerge para novas propostas de atividades, com sujeitos autônomos, tendo acesso à informação, presença de comunicação, cooperação e colaboração.

As imagens abaixo mostram alguns momentos que foram descritos nos relatos.



Imagem 11 - Alunos produzindo os textos – (Fonte: a própria autora)



Imagem 12– Alunos planejando a produção da paródia – (Fonte: a própria autora)



Imagem13– A turma interagindo, dialogando sobre o tema estudado no projeto – (Fonte: a própria autora)



Imagem14 – Alunos apresentando a paródia – (Fonte: a própria autora)

3.3.3 Análise do projeto: Fair Play: O mundo em um só ritmo.

Os jogos interclasse formam mais um projeto interdisciplinar desenvolvido no colégio Luminar, cujo foco principal são as atividades esportivas, como a ginástica artística, dança e futsal. Essas três modalidades acontecem em forma de competição. No dia da abertura dos jogos acontece a apresentação da ginástica artística e a dança coreografada. Os estudantes concorrem às premiações de primeiro, segundo e terceiro lugar, em duas categorias. A primeira categoria é para as turmas do Ensino Fundamental do 4º, 5º e 6º ano, e a segunda categoria para as turmas do 7º, 8º, 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio. Essa é a primeira fase dos jogos. Nos dois dias seguintes, acontecem as competições na modalidade esportiva futsal.

Cada turma possui um professor responsável por acompanhar o desenvolvimento e a produção das coreografias. Os professores fazem a mediação das atividades que os alunos devem realizar, fazendo as pesquisas e estudos acerca do tema sobre o qual esses apresentarão.

O tema dos jogos interclasse deste ano de 2018 é “Fair Play: O mundo em um só ritmo”, voltado para os atos humanos e as relações de paz que os jogos podem ensinar. Tem como objetivo promover interação social entre os alunos e demais membros da escola.

A fase final foi realizada em três dias, 26, 27 e 28 de agosto de 2018.

Destacaremos, a seguir, relatos do período em que se desenvolveram os jogos interclasse em todas as etapas.

Cheguei na sala da turma do 8º ano e encontrei a turma numa grande euforia. Estavam aguardando as orientações para a atividade dos jogos interclasse. A turma gosta muito, pois envolve esporte e dança. É a atividade mais esperada do ano.

Os alunos foram chamados para o pátio do colégio e a coordenadora pedagógica fez a apresentação do projeto. Anunciou o tema: “Fair Play: o mundo em um só ritmo”. Em seguida, disse que as apresentações artísticas para a noite de abertura seriam danças típicas e culturais ou ritmos que marcaram determinada época.

Então, a coordenadora solicitou a presença do representante de cada turma para o sorteio das suas apresentações. A turma do 8º ano pegou o envelope cuja tarefa era apresentar o ritmo rock dos anos 80. Eles amaram essa tarefa.

Os alunos voltaram para a sala e receberam as orientações para desenvolver as apresentações. A professora de história disse que eles deveriam pesquisar sobre o ritmo, origem, história política e econômica da época, além dos artistas e seus ideais, para, a partir da pesquisa, produzirem um texto no gênero que desejassem. Ademais, deveriam criar uma coreografia no ritmo rock anos 80 para apresentar na noite de abertura dos jogos. Acrescentou que essas atividades devem ser realizadas no horário oposto das aulas e preparadas e organizadas por eles, os alunos. (Diário de campo, relato nº 16, 17/08/2018).

Este projeto, apesar de tratar-se de atividades esportivas, não fica restrito apenas à disciplina de educação física. É responsabilidade de todos, de toda a escola.

O relato a seguir mostra o desenvolvimento do trabalho com o projeto.

Os alunos da turma do 8º ano reuniram-se no pátio para conversarem sobre o andamento das tarefas para os jogos interclasse. Eles se organizaram em grupos e dividiram as tarefas.

Foi determinado um grupo para pesquisar os conhecimentos sobre o rock dos anos 80, bem como informações nacionais e locais sobre economia, a política, moda da época e cantores de sucesso.

O grupo responsável explanou as informações e em seguida conversaram sobre o que foi partilhado.

Os alunos estavam bem empolgados, alegres, davam sugestões, opinavam. O envolvimento era da turma toda.

Depois, conversaram sobre a música que iriam escolher para a apresentação. Marcaram encontro na casa de um colega neste mesmo dia para escolherem e começar a montar a coreografia. (Diário de campo, relato nº 17, 05/09/2018).

Aqui, percebemos como os alunos se organizam na vivência dos jogos. Eles planejam as atividades, são críticos, reflexivos, têm autonomia para organizar e produzir as ações orientadas pelos professores. Os alunos estão em outra situação de aprendizagem, ou seja, são aprendizes que conduzem o processo, apenas recebendo a orientação dos professores. Desse modo, vão enriquecendo o contexto de construção do seu conhecimento.

Vejamos, a seguir, mais relatos.

Antes da entrevista, perguntei como estava a preparação da coreografia. Disseram que já haviam escolhido a música e já estavam montando a coreografia, mas era segredo. Não mostrariam para ninguém antes do dia da apresentação. (Diário de campo, 06/09/2018)

No primeiro momento fiquei na sala da turma do 8º ano. Eles estavam socializando a pesquisa que fizeram sobre o ritmo que apresentariam na abertura dos jogos interclasse. Eles prepararam, sozinhos, sem auxílio do professor, *slides* explicativos sobre o tema. Depois da apresentação, a professora conversou com a turma, orientando-os para a produção do texto que eles deveriam preparar, que seria lido no momento da apresentação da turma na abertura dos jogos interclasse. (Diário de campo, relato nº 21, 17/09/2018).

Percebemos que os alunos se envolvem com todo empenho nas atividades, elas proporcionam capacidade de agir e refletir, construindo os conhecimentos. Destacamos, também, que são atividades prazerosas, o ambiente proporciona interação, favorece as relações interpessoais e a curiosidade. Tudo contribui para que aconteça aprendizagem significativa, uma vez que os sujeitos realizam construções ativas, por meio da colaboração. Como resultado, a prática recebe mudanças e essas contribuem para a inovação.

Destacamos mais um relato.

Cheguei ao colégio e fui à sala dos professores, onde a professora de história me aguardava para a entrevista. Conversamos sobre bastantes coisas e depois segui o roteiro que planejei para a entrevista. Em seguida, observei que alguns alunos da turma do 8º ano estavam no pátio e fui até lá para conversar um pouco com eles.

Perguntei à turma porque gostavam tanto dos jogos.

Todos responderam que gostavam porque é uma atividade diferente. Fora da sala, praticam atividades esportivas e artísticas, com a apresentação da coreografia. Eles mesmos organizam todas as atividades e aprendem de uma forma diferente.

Perguntei como estavam em relação à apresentação; disseram que estavam bem nervosos porque o dia da abertura já estava próximo e tinham apenas 3 dias para aprender toda a coreografia, mas que iriam se dedicar intensamente para conseguir. (Diário de campo, relato nº 24, 24/09/2019).

Assim, averiguamos que as atividades desenvolvidas no projeto interclasse, na visão dos alunos, são atividades prazerosas, em que vivem momentos de alegria, descontração, comunicação e colaboração. Essa prática desenvolve a curiosidade, contribui na aquisição de liderança, comando e tomada de decisões, atitudes fundamentais para ajudar os sujeitos a conviverem em sociedade.

Abaixo, destacamos o relato das atividades de abertura dos jogos interclasse.

Noite de abertura dos jogos interclasse 2018 do Colégio Luminar. O salão do clube está lotado de pais e familiares ansiosos para assistir as apresentações artísticas dos alunos. Às 20 horas e 30 minutos, com uma hora de atraso, a diretora fez a abertura com um discurso bem caloroso, destacando o potencial criativo dos alunos do Colégio. Em seguida, convidou todos os alunos para irem até o palco para a abertura oficial do evento, com apresentação do Hino Nacional do Brasil e hasteamento das bandeiras. Em seguida, a coordenadora pedagógica fez a leitura de um texto no gênero cordel para ilustrar os temas das apresentações. Em seguida, duas professoras fizeram a leitura de um texto informativo sobre a cultura indiana para chamar ao palco a turma do 4º ano, que apresentou uma linda dança indiana. Assim seguiram-se as apresentações: os professores liam os textos escritos pelos alunos, que foram de vários gêneros (informativos, poemas, cordel, etc.), para chamar ao palco as turmas. Quando chegou o momento da turma do 8º ano, mostraram uma bela coreografia com o ritmo rock anos 80, que levantou a plateia. Pais e mães cantavam e dançavam lembrando as músicas da juventude. Enfim, chegou o grande momento de conhecer os vencedores. Mesmo com uma bela apresentação, a turma do 8º ano não conseguiu a vitória, que foi para a turma do primeiro ano do Ensino Médio, com a dança caribenha. Em segundo lugar, o sexto ano com o forró e em terceiro lugar o 5º ano, com o samba. A turma do 8º ano ficou bastante decepcionada por não ter conseguido colocação entre as três melhores apresentações. (Diário de campo, relato nº 25, 26/09/2018)

Aqui, analisamos o último relato das observações do projeto jogos interclasse. Percebemos que, na sua totalidade, a prática desenvolvida permitiu aos alunos desenvolverem atividades significativas ao realizar atividades do cotidiano e do gosto deles, provocando o interesse, a participação, a vontade. O que eles apresentaram na festa de abertura foi um show de competência, criatividade e inteligência. As apresentações da ginástica rítmica e a dança coreografada como o rock dos anos 80, no caso do oitavo ano, foram de uma riqueza resultante de todo o trabalho de pesquisa que fizeram, estudando e construindo as etapas de estudo que antecederam esse dia. O que destacamos é que quando o que é oferecido como situação de estudo respeita o aluno enquanto sujeito capaz de construir o conhecimento, acontece a aprendizagem.

As imagens abaixo mostram alguns momentos referente aos relatos.



Imagem 15 - A turma planejando a apresentação Imagem16 - Convite da abertura dos jogos interclasse
(Fonte: a própria autora)



Imagem17 - Abertura oficial dos jogos interclasse (Fonte: a própria autora)



Imagem 18– Apresentações na abertura dos jogos interclasse (Fonte: a própria autora)

3.3.4. Análise da observação de Outras Vivências

No período da observação, no qual vivenciamos a prática com projeto interdisciplinar, nosso anseio era o de encontrarmos a inovação pedagógica na prática desse projeto, uma vez que existe muita discussão sobre a necessidade de a escola mudar suas práticas e romper com o paradigma fabril. Porém, sabemos que nossas escolas enfrentam muita dificuldade para fazer essa mudança e, no local da nossa pesquisa, não foi diferente. Os relatos a seguir mostram como o tradicionalismo é ainda praticado nas salas de aula.

Encontrei a professora da turma no pátio próximo à sala da turma, cumprimentei-a e disse que ia fazer observação na sala de aula. Ela me convidou para entrar. A turma estava bem distraída, conversando entre eles. Quando notaram minha presença, percebi os olhares de curiosidade. A professora cumprimentou a turma e também recebeu um uníssono boa tarde. Todos foram procurando seus lugares e sentando. Conversavam amenidades com a professora. Ela pediu a atenção de todos e fez minha apresentação, pedindo que eu falasse com a turma. relatei sobre minha presença na escola, o motivo pelo qual estava ali e eles ficaram bem curiosos fazendo várias perguntas. São bem comunicativos. Sentei-me numa cadeira que estava vazia ao fundo da sala, uma sala pequena. A professora perguntou se tinham respondido à atividade. Uns diziam que sim, outros que tinham feito a metade. Reclamaram, dizendo que eram muitas atividades e iam pegando seus módulos e colocando sobre a mesa. A professora disse que aquela atividade era o assunto da avaliação e todos reclamaram novamente. Ela começou a ler a primeira pergunta, cujo tema era os povos pré-colombianos. Os alunos levantavam a mão para ler suas respostas e faziam observações sobre as mesmas, pois havia discordâncias e dúvidas. Assim, iam respondendo a atividade, a maior parte com as respostas que a professora escrevia na lousa. Era uma aula tradicional, no entanto, a comunicação da professora com a turma foi algo que me chamou atenção. Os alunos têm iniciativa e participam ativamente. (Diário de campo, relato 5, 23/04/2018).

Quando cheguei à sala, o professor já se encontrava sentado esperando os alunos, que retornavam do intervalo. Todos conversavam alegremente. Ao entrar na sala, cumprimentaram o professor, que prontamente anunciou que iria corrigir a atividade sobre o conteúdo que estudaram na aula passada, dízima periódica. Os alunos abriram seus módulos e o professor começou a escrever na lousa as situações-problema para a correção. Ele foi resolvendo e dando explicação para a primeira situação. Nas seguintes, chamava os alunos. Alguns se encorajavam e iam, outros se mostravam receosos. O professor percebeu que a turma ainda apresentava bastante dificuldade, então foi dando novas explicações, procurando fazer comparações e dando exemplos. A partir desse momento, os alunos demonstraram começar a compreender o conteúdo. O sinal tocou e todos recolheram seu material. (Diário de campo, relato nº 06, 03/05/2018)

Os dois relatos mostram que a postura docente confirma a existência da prática tradicional no espaço observado.

Vejamos mais um relato que ilustra a permanência da prática tradicional.

Hoje cheguei à sala e encontrei os alunos bem eufóricos e apreensivos. O motivo era o início das provas. Naquele dia, eles faziam a primeira prova do calendário do bimestre. O professor chegou à sala, cumprimentou-os e pediu para que todos se preparassem para a realização da avaliação. Em seguida, entregou a prova. Seguiram-se duas horas de muito silêncio e alguns tormentos. Cada aluno em seu lugar, em silêncio, respondendo sua prova. Quando o tempo foi concluído, todos entregaram suas provas e saíram da sala numa conversa eufórica, trocando informações sobre as questões e a possibilidade de acertos. Eles se dirigiram à quadra, pois estavam também realizando ensaio das apresentações juninas para o encerramento do semestre. (Diário de campo, relato 13, 09/06/2018).

Nesse ponto, presenciamos a metodologia tradicional vivida na sua essência, por meio da realização de prova, que requer do aluno a devolução do que ele recebeu pelo professor na transmissão de conteúdos.

Constatamos que o colégio ainda se encontra limitado a reproduzir o modelo de saber que outrora fazia, atitude que o impede de fazer transformações nessa estrutura e romper com o paradigma fabril.

As imagens abaixo mostram a prática tradicional que foi observada no lócus da pesquisa.



Imagem 19 - Aula tradicional (Fonte: a própria autora)



Imagem 20 - Alunos realizando a avaliação (prova). (Fonte: a própria autora)

3.4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

3.4.1 Análise das Entrevistas com Diretora e Coordenadoras

Sabemos que a entrevista é um instrumento importantíssimo para a obtenção de informações, em investigações qualitativas. Sendo assim, apresento a seguir o relato da diretora do colégio Luminar e das duas coordenadoras pedagógicas, que aconteceu numa conversa intencional, marcada anteriormente com o objetivo informado e garantida a confidencialidade. As entrevistas aconteceram separadamente e em momentos diferentes. Foram gravadas e transcritas na íntegra (apêndice II). Para melhor identificação das entrevistadas, denominaremos como diretora 1 (D1), coordenadora 1 (C1) e coordenadora 2 (C2).

Nossa conversa começou tratando sobre o tema projeto interdisciplinar. Destaquei que o colégio trabalha com essa prática e, então, perguntei: *Qual a importância dessa prática?*

ENTREVISTADAS	RESPOSTA
<p style="text-align: center;">DIRETORA</p>	<p>“Veja bem, os projetos interdisciplinares, eles abrangem todas as disciplinas, então é assim: nós podemos trabalhar com todas as áreas interligando o que a gente quer conseguir como objetivo do projeto... como a culminância do projeto. Então a gente sempre tem o projeto anual da escola. Desse projeto anual a gente faz vários projetos, que vão estar em consonância com o projeto anual, e daí a gente abrange as áreas biologia, as ciências, as exatas. Então assim... pra gente hoje é uma nova forma, ou seja, é mais uma forma de aprender... dos alunos adquirirem conhecimento... e em consonância com os projetos, aí vai fazendo a</p>

	interligação do que é trabalhado na prática, que são com os projetos.”
COORDENADORA 1	“A importância é que a partir dele é que se consegue fazer um processo de integração que é importante para o processo de ensino e aprendizagem. A integração é de desmistificar que a disciplina é apenas responsável por determinado e só. A responsabilidade do ensino aprendizagem é do todo. A escola não pode estar <i>facelada</i> , quebrada, na parte de cada disciplina no seu canto. Tem-se que dar conta do conteúdo programático, porém quando se faz um projeto, tem que ter as áreas que trabalham em cada disciplina, porém, com um objetivo único, que é esse processo da interdisciplinaridade. Os projetos estão para desmistificar o isolamento das disciplinas. Existe o projeto piloto que sofre estruturas, alterações e mudanças, porém os projetos interdisciplinares são norteadores do processo de ensino e aprendizagem.”
COORDENADORA 2	“O interdisciplinar é uma proposta inovadora e desafiadora na área da educação, porque o aluno consegue ver as disciplinas de uma forma diferenciada, é que elas são interligadas, que elas são juntas, que uma necessariamente necessita da outra. A proposta de projeto interdisciplinar é justamente essa, que o aluno possa observar tanto os conteúdos, como o dia a dia, interligado um ao outro, podendo perceber de forma ampla e não isolada, sem a contextualização.”

Tabela 2- Respostas à questão 1 da entrevista

Na resposta a esse questionamento, percebemos que as três entrevistadas, D1, C1 e C2, declararam a importância da prática com projeto interdisciplinar, que se apresenta favorável à aprendizagem, posto que essa prática proporciona a integração dos saberes para a superação da fragmentação do conhecimento.

Segundo D1, ao trabalhar com a interdisciplinaridade nos projetos, lança-se mão de uma nova metodologia que não se caracteriza pela reprodução do conhecimento, mas por atividades que nascem da necessidade do cotidiano do aluno. Ainda podemos acrescentar que, na visão de C1, o trabalho se organiza de forma coletiva e todos participam do processo, começando pelos professores e, em seguida, estes com os alunos.

D1 ainda fez outras colocações sobre o trabalho com projeto interdisciplinar. Veja o relato a seguir:

“O trabalho com projeto interdisciplinar tem que existir, porque o projeto abrange muito mais o conhecimento, tudo o que está acontecendo no século, mudanças. E assim eu acredito que quando fazemos nosso projeto anual, a gente usa como tema o que está mais em evidência, no aspecto educacional, político, social, meio ambiente. Então quando a gente faz isso, temos um leque de possibilidades de aprendizagens. Não é algo que vai ficar detido somente no material. Há conceitos de conteúdos que são apenas para cumprir uma grade, um currículo. Então não fica nisso. A gente pega uma situação problema e vai trabalhar várias possibilidades dentro daquele projeto desenvolvido. Então eu vejo uma importância muito grande na questão do projeto interdisciplinar. O projeto é essencial para que aconteça a aprendizagem.”

Nesse relato de D1, percebemos que o trabalho com projeto interdisciplinar contribui para a mudança no ambiente escolar. Sabemos que a escola precisa evoluir no mesmo sentido que evolui a sociedade. Assim, no seu contexto atual, ela deve garantir a seus alunos o conhecimento científico, que lhes dará condições de desenvolver as habilidade

s essenciais para o indivíduo enquanto ser social e de poder encontrar soluções para os problemas que surgem na sua vida e no ambiente em que está inserido.

Quando D1 diz que o trabalho desenvolvido não será apenas para cumprir o currículo, mas também para a construção da aprendizagem, ela demonstra que estão comprometidos com o conhecimento numa linha reflexiva, dinâmica e coletiva, para atender à demanda de alunos que atuarão na sociedade atual.

Com o intuito de verificar o que as entrevistadas compreendem como aprendizagem significativa dentro desse processo interdisciplinar, foi questionado: *A prática do trabalho com projeto interdisciplinar desenvolve aprendizagens significativas?*

ENTREVISTADAS	RESPOSTA
DIRETORA	“Sim, acontece. Nós percebemos que os alunos conseguem aprender, é uma forma mais prazerosa de aprender. E a gente vê resultados bons com projetos. Na culminância sempre tem o objetivo que desejamos alcançar. Nos projetos que já foram realizados até agora nós temos sempre os objetivos de aprendizagem cumpridos.”
COORDENADORA 1	“Acontece, ela é processual como toda aprendizagem, não é imediata. Como os professores são monitores, norteadores e os alunos não são receptores, são ativos, para isso os professores precisam mobilizar os alunos com atividades que falem a língua deles, ou seja, da

	realidade deles que eles gostam. Nessas atividades conseguimos perceber aprendizagem significativa.”
COORDENADORA 2	“Com certeza. Com a atividade uma disciplina complementa a outra, vemos que a aprendizagem se torna bem mais eficaz, porque o interdisciplinar acrescenta novos dados, o trabalho de cada professor é diferenciado. O aluno consegue ver a mesma temática de várias maneiras, por vários ângulos. Consegue enxergar de maneira mais ampla e diversificada”. Os alunos motivados por realizar atividades diferentes da aula falada. O projeto incentiva os alunos que vivenciam outras atividades, se desprendem um pouco do livro didático e realizam atividades envolventes, lúdicas, com desafios, curiosidade. E eles gostam, se envolvem mais. É motivador tanto para ele, que percebe que é parte fundamental, quanto para o professor, que gosta e busca inovar.”

Tabela 3 – Respostas à questão 2 da entrevista

Diante das respostas da segunda questão, analisamos que as três entrevistadas concordam que o trabalho com projeto interdisciplinar desenvolve aprendizagens significativas. Destacamos que as atividades, segundo D1, são prazerosas e conquistam o interesse dos alunos. São desenvolvidas a partir das necessidades dos alunos, de situações que os motivem, de acordo com C1. Com essas atividades, como destacou C2, lúdicas, criativas, envolventes e desafiadoras os alunos são colocados em situação que desenvolve a aprendizagem significativa.

Percebemos, então, que o trabalho com projeto interdisciplinar propicia ao processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de atividades que tratam de temas diversos, que fazem parte do cotidiano dos alunos, tratando de experiências do convívio social, que proporcionam ao aluno interpretar sua realidade.

Seguindo com a entrevista, fomos para o terceiro questionamento: *“Quais as dificuldades para desenvolver o trabalho com projeto interdisciplinar?”*

ENTREVISTADAS	RESPOSTA
	<i>“Sim, dificuldade a gente sempre encontra. O que a gente percebe, por exemplo, eu estou em contato com os coordenadores, porque os projetos são desenvolvidos pelos coordenadores e sempre tem o nosso projeto anual, que fazemos juntos, mas depois eles vão desenvolvendo os outros projetos. A nossa dificuldade são os próprios professores,</i>

<p style="text-align: center;">DIRETORA</p>	<p><i>assim, de início eles tinham um pouco de resistência, até porque esse ano tivemos que dar uma segurada pela questão da mudança de material e para a gente esse ano era um ano de experiência para reestruturar ou até mesmo ver se o que a gente está fazendo está coerente com o livro e com o que a gente espera do livro, que é interdisciplinar. Tem dificuldades uma vez que o professor fica indeciso, se as atividades vão atrapalhar o planejamento dele. Mas é uma dificuldade inicial, uma primeira fala. Depois que começa a desenvolver, o empenho é total. “nunca houve rejeição, embora haja os professores que tem a visão de que o trabalho vai pesar junto às aulas e não se envolvem profundamente.”</i></p>
<p style="text-align: center;">COORDENADORA 1</p>	<p><i>“Uma dificuldade é no processo de execução do projeto. A escola trabalha com livro interdisciplinar e o livro deve ser cumprido totalmente. A implantação do projeto com o conteúdo. Os professores ficam preocupados, indecisos diante das atividades do projeto e de cumprir os conteúdos. Outra dificuldade é desenvolver o projeto, ter como algo natural, alguns professores ainda têm como um fardo.”</i></p>
<p style="text-align: center;">COORDENADORA 2</p>	<p><i>“Muitas. O projeto em si é desafiador. Pois funciona como um quebra cabeça para montar várias partes, precisa de determinação e empenho. Maior barreira, depende da proposta. Quando se idealiza o projeto tem o desafio de mobilizar para que todos os envolvidos sintam-se motivados.”</i></p>

Tabela 4 – Respostas à questão 3 da entrevista

Podemos perceber que as entrevistadas demonstram claramente, nas suas respostas, que enfrentam dificuldades para desenvolver o trabalho com projeto interdisciplinar no colégio Luminar.

O que percebemos é que a maior dificuldade está relacionada com a realidade de desenvolverem um trabalho por disciplinas, regido pelo currículo, com todas as exigências de cumprir os planos de trabalho e, em meio a tudo isso, existir o trabalho com projetos. Isso fica claro quando D1 diz que os professores ficam indecisos, com medo de atrapalhar o planejamento, o que também foi declarado por C1, enquanto C2 declara que é um desafio mobilizar todos os envolvidos e que isso depende da proposta do projeto, que deve ser motivadora.

A nosso ver, percebemos que apesar de o colégio trabalhar com essa prática há longo tempo, ainda não consegue fazer sua integração e a prática é tratada como

algo à parte, não estando ainda integrada na proposta de trabalho pedagógico. Os professores ainda tratam como um trabalho extra.

Finalizando esta análise, buscamos descobrir qual seria a compreensão das entrevistadas sobre o tema inovação pedagógica. Para isso, fizemos a seguinte pergunta 4: *O que você entende por inovação pedagógica?*

ENTREVISTADAS	RESPOSTA
DIRETORA	“Uma nova temática que surgiu com o intuito de transformar a educação. A inovação pedagógica visa uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, dando ênfase a uma metodologia que estimule os envolvidos e dinamize tal processo, de modo que o mesmo seja prazeroso e com resultados satisfatórios. É válido entender que, em virtude dos avanços tecnológicos, faz-se necessário também dinamizar as aulas, uma vez que novos recursos estão mais acessíveis e permeiam nessa realidade. Diante dessa gama de informações e inovações, sabe-se que ainda há muitas dificuldades em inserir tais inovações. Daí a importância de entender que a inovação pedagógica é necessária, mas é preciso a colaboração de todos os membros da escola.”
COORDENADORA 1	“Inovação Pedagógica remete-se à ideia de mudança, de algo novo. Assim sendo, entendo que diante dos avanços tecnológicos inseridos no contexto escolar, tem sido a oportunidade para causar com relevância e fazer uso de novas propostas motivadores e inovadores à prática pedagógica.”
COORDENADORA 2	“Entendo que inovação pedagógica é mudar a forma de ensinar, é buscar novos caminhos para a prática pedagógica, buscar outros métodos.”

Tabela 5 – Respostas à questão 4 da entrevista

Nas respostas de D1, C1 e C2, percebemos que todas ressaltam que a inovação pedagógica é a mudança da prática pedagógica e do ensino, utilizando novas metodologias, e que tais mudanças têm por finalidade proporcionar a aprendizagem dos alunos.

Enfatizamos a associação que as entrevistadas fazem da inovação pedagógica com o uso da tecnologia. Como sabemos, muitas pessoas, mesmo dentro do campo educacional, possuem esse entendimento.

É importante ressaltarmos que a tecnologia pode ser uma aliada para que ocorram mudanças nas práticas pedagógicas, mas, em si, não garante a inovação

pedagógica somente a partir de sua introdução no ambiente escolar. O simples uso desta ferramenta pode ser considerado um recurso didático, podendo ser utilizado inclusive em uma prática tradicional. Verificamos esses elementos embutidos na fala da entrevistada D1, ou ampliamos o discurso e percebemos a ferramenta como oportunidade para que a inovação venha a acontecer, como a fala de C1 indica.

Sabemos que a inovação perpassa pela mudança na prática pedagógica, de modo que seja qualitativa e possibilite o desligamento com as velhas práticas. Percebemos nas respostas das entrevistadas que ainda fazem confusão desse entendimento real, e com isso talvez haja uma pequena barreira para vivenciarem a inovação pedagógica.

3.4.2 Análise da Entrevista com os Professores

Apresentaremos o relato dos professores que participaram da entrevista, que foi gravada e depois transcrita na íntegra, podendo ser lida no apêndice III. Essa forma de coleta de dados ocorreu de forma individualizada. Foi marcada com antecedência e realizada no próprio colégio, no momento em que os docentes estavam com horário livre. Apesar de terem mostrado interesse e disponibilidade para participar, pude sentir uma resistência camuflada nas suas falas.

Um total de quatro (4) professores participou da entrevista, os mesmos com os quais a pesquisadora manteve contato na observação participante. A observação ocorreu inicialmente um (1) dia na semana e depois se estendeu para dois (2) dias na semana, conforme o que havia sido acordado com a diretora. Os professores entrevistados também optaram por não serem identificados por seus nomes.

A entrevista constituiu-se inicialmente com uma conversa para a obtenção de informações pessoais, como idade, formação e tempo de atuação no Colégio. Em relação à idade, eles têm entre 27 e 45 anos. Percebemos que, em sua maioria, são professores experientes, que atuam na docência há bastante tempo. Apenas um professor é novato no colégio, com apenas seis (6) meses. Os demais já estão atuando de três (3) a nove (9) anos neste estabelecimento. Quanto à formação, todos são graduados e possuem licenciatura na disciplina que lecionam, sendo 1 licenciado em Língua Portuguesa, 1 licenciado em História, 1 licenciado em

Geografia e 1 licenciado em Matemática. Todos são pós-graduados (especialização) na área em que são graduados.

As demais questões norteadoras se encontram no quadro a seguir. Elas visavam a obtenção de informações sobre como são desenvolvidas as atividades com o projeto interdisciplinar, no intuito de analisar se tais práticas desenvolvem aprendizagens significativas que possam ser consideradas como inovação pedagógica.

QUESTÃO 1: *Como você desenvolve as atividades dos projetos interdisciplinares?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
PROFESSOR 1	“Desenvolvo as atividades dos projetos interdisciplinares a partir das necessidades e curiosidades dos alunos. Eles realizam atividades de interação, criação, pensam, problematizam.”
PROFESSOR 2	“Procurando envolver as outras disciplinas no conteúdo dado e conversando com os outros professores sobre.”
PROFESSOR 3	“Adequando-me às orientações da coordenação, desenvolvendo de acordo com os objetivos e dinâmicas traçadas na fase de elaboração do projeto.”
PROFESSOR 4	“Desenvolvo a partir dos objetivos traçados no projeto. Procuro realizar atividades que ajudem o aluno a aprender de forma participativa.”

Tabela 6 – Respostas à questão 1 da entrevista

O primeiro entrevistado, P1, diz que parte da necessidade dos alunos para desenvolver atividades que propiciam aos alunos situações de criação, problematização, comunicação. Vemos aqui uma metodologia que se desvincula das atividades mecânicas de recepção passiva de conteúdos. Também destacamos que P4 desenvolve seu trabalho na mesma linha de P1, procurando realizar atividades em que o aluno participa ativamente e não se apresenta apenas com um simples receptor.

Já P2 procura realizar a integração, no que se refere aos conteúdos, por meio do diálogo e interação com os colegas. Não tem ainda o aluno como centro do processo de aprendizagem.

No entanto, P3 demonstra um pouco de distanciamento da proposta de integração e de participação coletiva que os outros professores apresentam. Vemos na sua

resposta um professor cumprindo apenas as suas funções burocráticas, não demonstrando ter uma prática com novas propostas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

As respostas dos professores P1 e P4 nos mostram que as atividades são centradas na aprendizagem dos alunos, de forma que procuram desenvolvê-las dando novo sentido ao processo educacional, mexendo com a estrutura da aula simplesmente mecânica e expositiva. Os alunos são chamados para o centro do processo com essas novas formas de promover o conhecimento.

Continuamos com a entrevista com o seguinte questionamento:

QUESTÃO 2: *O plano de aula contempla as atividades dos projetos interdisciplinares?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
PROFESSOR 1	“Sim, o planejamento é semanal e articulado de modo a estabelecer concretamente a relação entre o conteúdo do livro didático e as atividades do projeto.”
PROFESSOR 2	“Sim, sempre que possível a sua articulação.”
PROFESSOR 3	“Sim, uma vez que muitos dos projetos já desenvolvidos na escola têm como um dos objetivos favorecer a interdisciplinaridade, o que na prática consiste em abordar as mesmas temáticas sob a perspectiva da disciplina nas aulas.”
PROFESSOR 4	“Sim, o planejamento é articulado com as propostas do projeto para que as atividades sejam efetivadas.”

Tabela 7 – Respostas à questão 2 da entrevista

É unânime a resposta dos professores à questão 2, para a qual todos responderam que sim, seus planos de aula contemplam as atividades do projeto interdisciplinar.

Diante da resposta de P1 e P4, podemos identificar que ambos estão inseridos na proposta de trabalho com projeto interdisciplinar e já conseguem desenvolvê-la de modo satisfatório. No entanto, P2 demonstra na sua fala um pouco de distanciamento, uma vez que só realiza as atividades do projeto quando possível, o

que soa muito genérico, por não termos ideia de como e quando surgirá a possibilidade.

Para P3, a articulação das atividades com o plano de aula acontece por meio da integração das disciplinas com as temáticas desenvolvidas nos projetos. Entendemos, portanto, que haverá um diálogo pautado na união entre o que venha a ser fundamental para a aprendizagem dos alunos, que esteja nos conteúdos, e o que foi tema para o projeto.

O papel do professor é de fundamental importância nesse contexto em que se apresenta o trabalho com projeto interdisciplinar, requerendo do docente qualificação pedagógica e científica para abraçar essa proposta, num contexto ainda marcado fortemente por práticas tradicionais.

Nessa situação, percebemos que a maioria dos professores já consegue realizar atividades que apontam para novos contextos de aprendizagem, conseguindo derrubar as barreiras da estrutura curricular, por meio de flexibilização de horários e de atividades pedagógicas.

Dando continuidade, seguimos com o terceiro questionamento, que foi o seguinte:

QUESTÃO 3: *As atividades do projeto interdisciplinar desenvolvem aprendizagem significativa?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
PROFESSOR 1	"Sim, porque são atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, uma vez que quando estas atividades estão acontecendo, a sala de aula é um espaço de construção efetiva do conhecimento."
PROFESSOR 2	"Sim, são necessárias para a aprendizagem. Quanto mais projetos, melhor."
PROFESSOR 3	"Na grande maioria das vezes, sim, pois proporciona aos alunos a oportunidade de aprender com o lúdico e com diversas outras práticas que desencadeiam a aprendizagem, fugindo, na grande maioria das vezes, do tradicional enrustado na escola e de maneira geral nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas."
	"Sim, as atividades desenvolvidas favorecem a

PROFESSOR 4	participação ativa dos alunos, que realizam com muito empenho, eles interagem, refletem, problematizam, tudo isso são caminhos para aprendizagem significativa.”
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 8 – Respostas à questão 3 da entrevista

Segundo os professores, as atividades do trabalho com projeto interdisciplinar desenvolvem aprendizagens significativas.

Vemos que P1, P3 e P4 compreendem que o trabalho com projeto interdisciplinar desenvolve aprendizagem significativa, quando apontam que essas atividades são recursos que proporcionam a interação, o trabalho coletivo, a capacidade de criação, a criticidade e os alunos problematizam, fazem reflexões. Aqui enxergamos que os três entrevistados já visitam as situações de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem.

No entanto, P2 se mostrou muito vago, parece ter pouco conhecimento sobre o que é aprendizagem significativa, uma vez que destaca a quantidade de realização de projetos, ou seja, na concepção dele, quanto mais projetos houver, melhor. Porém, sabemos que a essência está na qualidade e na proposta do projeto, para que quando realizado possibilite a construção do conhecimento.

Partimos, agora, para a última questão da entrevista com os professores, que foi a seguinte:

QUESTÃO 4: *O que você entende por inovação pedagógica?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
PROFESSOR 1	“Para mim, inovação pedagógica é tudo que podemos estar inovando no nosso dia a dia em sala de aula. Nada por acaso, mas agregando aos nossos conhecimentos, às nossas práticas, algo que venha a inovar, acrescentar e melhorar o nosso trabalho.”
PROFESSOR 2	“A meu ver, deve ser uma modalidade da pedagogia que visa incrementar as formas educacionais, inserindo novas metodologias.”
PROFESSOR 3	“Entendo que a inovação pedagógica seja, como o próprio nome se refere, uma maneira de inovar o trabalho pedagógico, revendo as práticas pedagógicas, conservar as que funcionam e modificar as que precisam ser ajustadas para melhorar a aprendizagem do alunado. Também

	penso que seja modo de incluir a era digital para tornar a escola e ensino atualizado.”
PROFESSOR 4	“Para mim, inovação pedagógica é uma transformação ou mudança no modo de ensinar, que motive os alunos a aprenderem. Nós, como professores, devemos buscar essas inovações para podermos promover uma aprendizagem significativa aos nossos alunos.”

Tabela 9 – Respostas à questão 4 da entrevista

Na resposta de P1 para inovação pedagógica, vemos que a visão dele está direcionada à prática da sala de aula, da metodologia de trabalho, com a finalidade de torná-la mais eficaz.

Para P2, a inovação pedagógica está relacionada com a metodologia, isto é, para ele é a inserção de novas metodologias.

P3 também já percebe a inovação pedagógica como mudança na prática pedagógica. No entanto, ainda não relaciona com a ruptura, sendo que ele fala em rever e conservar as que funcionam. Aborda também a atualização do ensino a partir da inclusão das ferramentas digitais.

P4 também entende inovação pedagógica como mudança no ensino, como uma transformação para que aconteça a aprendizagem do aluno, referindo-se ainda à aprendizagem significativa.

As respostas dos professores certificam qual o entendimento que eles têm a respeito de Inovação Pedagógica. Percebemos que eles a associam com mudanças na prática pedagógica, na metodologia. Partem do princípio que tal mudança é para melhorar o processo ensino-aprendizagem. O foco é que tal mudança refletirá na aprendizagem dos alunos.

3.4.3 Análise da entrevista com os alunos

A pesquisa pretende compreender como se desenvolve a prática pedagógica no trabalho com projeto interdisciplinar. Para tanto, fez-se necessário compreendê-la, de modo especial, na visão dos alunos. Assim, foi importante saber as opiniões e reflexões dos discentes, por serem os sujeitos que fornecerão as respostas para que

seja possível desvendar se a prática com projeto interdisciplinar vivenciada desenvolve aprendizagens significativas.

Para obter tais informações, foi realizada a entrevista com os alunos, gravada e transcrita na íntegra (apêndice IV). Todos serão identificados pela letra A, seguida da numeração de 1 a 14. Para melhor conhecê-los, apresento a seguir algumas informações pessoais sobre gênero, número de participantes e a média de idade. Depois, serão apresentadas tabelas com as respostas das questões.

A turma é composta por quinze alunos, sendo dez (10) meninos e cinco (5) meninas. Um aluno recusou-se a responder a entrevista, afirmando “não gostar dessas coisas”. A média da idade da turma é de 13 anos. Apenas 3 alunos têm 12 anos. Todos estudam na escola desde a Educação Infantil.

Buscando compreender a relação que esses aprendizes têm com o ambiente escolar, fizemos a seguinte pergunta:

PERGUNTA 1: Você gosta de estudar nessa escola? Por qual motivo?

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
ALUNO 1	“Sim. A forma como todos se tratam.”
ALUNO 2	“Sim. O motivo é que o ensino é muito bom.”
ALUNO 3	“Eu gosto de estudar nessa escola devido a vários motivos, como: ensino de qualidade, professores competentes e qualificados, entre outros.”
ALUNO 4	“Sim, pois ela transmite um bom ensino.”
ALUNO 5	“Sim, acho que ela acolhe todos os alunos bem, trata todos os alunos de forma igual, além de ter professores qualificados e o ensino extremamente bom.”
ALUNO 6	“Sim. Porque tem um bom ensino.”
ALUNO 7	“Sim. Tem um dos melhores ensinamentos da região e por causa dos amigos.”

ALUNO 8	“Sim. Os professores.”
ALUNO 9	“Sim, pois o ensino é muito bom.”
ALUNO 10	“Sim, o ensino porque é de boa qualidade.”
ALUNO 11	“Sim, eu gosto da maneira como eles ensinam e dos projetos.”
ALUNO 12	“Sim. Ensino muito bom, quadra coberta, professores bons.”
ALUNO 13	“Sim. O ensino e os professores são muito bons e os funcionários são simpáticos e dedicados.”
ALUNO 14	“Sim, possui várias coisas legais, como a quadra coberta, ensino de qualidade etc.”

Tabela 10 – Respostas à questão 1 da entrevista

Analisando as respostas dos alunos, percebemos que todos os catorze (14) responderam que gostam de estudar na escola. Destacamos, a seguir, os motivos apresentados. A maioria deles deu destaque para a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem e para a atuação dos professores. Alguns ainda complementaram, referindo-se aos demais funcionários do colégio.

Percebemos nessas falas como os alunos têm consciência da qualidade do ensino da escola, além de maturidade para perceber o papel do professor no processo de aprendizagem. Destacamos, ainda, que os alunos gostam do ambiente escolar, do espaço físico, das relações interpessoais. Em suas palavras, percebemos que tudo isso contribui para aprendizagem do aluno, em que sentir-se bem nesse ambiente também é importante.

Prosseguindo a entrevista, com o intuito de compreender os elementos respondidos anteriormente, aprofundamos com a seguinte pergunta:

PERGUNTA 2: *O que mais gosta nas aulas?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
ALUNO 1	“As brincadeiras e as interações dos alunos com os professores.”

ALUNO 2	“Dos assuntos novos.”
ALUNO 3	“O jeito no qual o professor passa o conteúdo, que é de forma clara e de fácil compreensão.”
ALUNO 4	“As explicações.”
ALUNO 5	“Das aulas interativas, com slide, das aulas de educação física com atividades práticas.”
ALUNO 6	“Nada.”
ALUNO 7	“Da comunicação com os professores.”
ALUNO 8	“Quando começa o recreio.”
ALUNO 9	“Quando os professores explicam de forma de linguagem que todos possam entender e debater sobre o assunto.”
ALUNO 10	“O jeito como os professores ensinam.”
ALUNO 11	“O jeito diferente dos professores ensinarem.”
ALUNO 12	“Os professores, a sala.”
ALUNO 13	“Das aulas dinâmicas que nos ajudam a aprender mais os assuntos.”
ALUNO 14	“Os professores e o material utilizado.”

Tabela 11 – Respostas à questão 2 da entrevista

Notamos nas falas desses alunos que é o modo diferente da condução das aulas o tópico de que mais gostam. Esse modo diferente está relacionado com o lúdico, com as atividades práticas, ou seja, atividades em que os alunos participam ativamente, nas quais são chamados a refletir, a construir, a elaborar, a interagir com os colegas e professores.

Não podemos deixar de destacar que o aluno F respondeu que não gosta de nada e o aluno H respondeu que gosta do momento do recreio.

Continuamos nossa entrevista, buscando descobrir o mais interessa aos alunos nessa metodologia através dos projetos, com a seguinte pergunta:

PERGUNTA 3: *Gosta de realizar as atividades dos projetos interdisciplinares? Por qual motivo?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
ALUNO 1	“Sim, porque a gente se diverte muito e aprende.”
ALUNO 2	“Sim, pois é muito divertido para aprender.”
	“Eu gosto, já que é uma forma diferente de abordar e estudar um assunto, além de ser

ALUNO 3	divertido e unir os alunos.”
ALUNO 4	“Sim, pois são divertidos.”
ALUNO 5	“Sim, pois ajuda a melhorar o nosso conhecimento.”
ALUNO 6	“Sim, é divertido para aprender.”
ALUNO 7	“Sim, testa nossos conhecimentos em relação as disciplinas.”
ALUNO 8	“Sim, é divertido, bom para aprender.”
ALUNO 9	“Sim, pois é como uma distração que é bom pra estudar.”
ALUNO 10	“Sim, é bom participar, animado, ajuda a aprender.”
ALUNO 11	“Sim, é divertido e ajuda a aprender.”
ALUNO 12	“Sim, pois tem diversão.”
ALUNO 13	“Sim, pois elas sempre promovem algo pra aprender e nos ajuda com as relações entre os alunos.”
ALUNO 14	“Sim, porque são legais, diferentes e bastante envolventes, ajudam a aprender melhor.”

Tabela 12 – Respostas à questão 3 da entrevista

Nas falas referentes à pergunta sobre gostar de realizar as atividades dos projetos interdisciplinares, constatamos que os alunos valorizam e gostam. Em especial, têm a consciência de que por meio delas eles aprendem melhor, ou seja, é um canal de construção do conhecimento.

Nesse contexto, observamos que as atividades do trabalho com projeto interdisciplinar fazem o aluno interagir com seus colegas e com os professores de modo a proporcionar autonomia para a construção do seu conhecimento, como aconteceu na atividade em que dialogaram sobre sustentabilidade e na escrita do texto da paródia.

PERGUNTA 4: *O que você entende por inovação pedagógica?*

ENTREVISTADOS	RESPOSTA
ALUNO 1	“Acho que inovação é quando o professor usa a tecnologia nas aulas, por exemplo, quando usa o data show.”
ALUNO 2	“É quando temos aula diferentes, divertidas.”
ALUNO 3	“Inovação pedagógica é quando o professor dá aulas diferentes.”

ALUNO 4	“É quando o professor usa tecnologia na aula.”
ALUNO 5	“Aula diferente.”
ALUNO 6	“Não sei o que é inovação pedagógica.”
ALUNO 7	“É quando a aula é diferente.”
ALUNO 8	“Nunca ouvi falar.”
ALUNO 9	“Acho que inovação é quando o professor usa o data show.”
ALUNO 10	“São as aulas diferentes, com dinâmicas, com data show.”
ALUNO 11	“Inovação pedagógica é quando a aula é diferente, o professor faz atividades interessantes que ajudam a gente aprender.”
ALUNO 12	“É quando o professor inova, faz coisas diferentes que ajudam a aprender, legal, brincadeiras.”
ALUNO 13	“Acho que tem a ver com tecnologia, computador.”
ALUNO 14	“É quando a aula é divertida, boa de aprender, que o professor faz coisas diferentes.”

Tabela 13 – Respostas à questão 4 da entrevista

Diante das respostas dos alunos, destacamos que dos catorze (14) que responderam, cinco (5), que foram A1, A4, A9, A10 e A13, associaram inovação pedagógica ao uso da tecnologia nas aulas. De certa maneira, podemos dizer que suas respostas mostram que percebem a inovação, mesmo que não verdadeiramente como ela seja, mas associam com a “quebra” do tradicional método em que professor ensina e aluno deve corresponder automaticamente de acordo com o pedido.

Já outros dois (2) alunos, A6 e A8, responderam que não sabem, não fazem ideia do que seja inovação pedagógica.

No entanto, os outros oito (8) alunos, A2, A3, A4, A5, A7, A11, A12 e A14 entendem a inovação pedagógica como a aula diferente do habitual, percebendo que são aulas que ajudam a aprender. Esses se aproximaram bastante do que é inovação pedagógica.

Entendemos que, na visão dos alunos, inovação pedagógica está relacionada com a tecnologia, mas também sabem que são as mudanças ocorridas na aula que contribuem para sua aprendizagem.

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que teve por finalidade maior investigar a ocorrência de inovação pedagógica na prática pedagógica do colégio Luminar, no trabalho com projeto pedagógico interdisciplinar na turma do 8º ano. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso de cunho etnográfico. Para André (2003), esse tipo de pesquisa é a que permite ao pesquisador aproximar-se do cotidiano escolar e poder entender as práticas que nele são desenvolvidas, é “uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações” (ANDRÉ, 2003, p. 41). Por meio dela, conseguimos adentrar no mundo dos sujeitos, reconhecendo o papel de cada um no exercício das práticas rotineiras, uma vez que o que pretendíamos era desvelar a prática pedagógica a partir das perspectivas dos sujeitos.

A nossa ligação com o campo de pesquisa se deu por meio dos instrumentos de coleta dos dados, da observação participante, das anotações no diário de campo, da análise de documentos e da entrevista etnográfica, que foi o suporte primordial para termos as informações necessárias em relação aos sujeitos, professores e alunos, estes que são o centro do processo do conhecimento e da aprendizagem.

Realizamos a triangulação, procedimento usado pelo pesquisador para a comprovação dos dados obtidos a partir dos instrumentos metodológicos que foram utilizados. A triangulação dos dados permite comparar e confrontar os dados para que os fatos possam ser confirmados ou não. Daí sua grande importância que, segundo Ramalho e Nuñez (2014, p. 217), “é utilizada como procedimento de enriquecimento das interpretações, a fim de se lograr uma construção caleidoscópica do objeto de estudo.”

Dessa forma, o recolhimento e as interpretações dos dados foram realizados também em conformidade com a abordagem teórica, para que ao final conseguíssemos obter um resultado mais fidedigno dessa pesquisa, que teve a inovação pedagógica como principal pressuposto. Em uma pesquisa, devemos reunir as evidências coletadas a partir dos diferentes instrumentos utilizados para

melhor compreendermos os resultados, na tentativa de responder às questões que nos acompanharam durante o decorrer da investigação.

Ao analisarmos os documentos do Colégio Luminar, percebemos um total compromisso com a aprendizagem dos alunos. Conforme os documentos analisados, o projeto político pedagógico e o projeto anual, ambos deixam claro que têm como objetivo a “aprendizagem significativa e contribuir para formação de pessoas éticas, autônomas, criativas, capazes de empreender novos desafios, abrindo novas perspectivas, como pessoas críticas, transformadoras e agentes da cidadania crítica” (PPP do colégio Luminar). Entendemos também que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996 p. 29).

Percebemos que para o desenvolvimento do aluno, sua preocupação é claramente assegurada no documento oficial que direciona toda a proposta de trabalho do colégio, a proposta pedagógica.

Também podemos perceber esse compromisso nas falas da diretora e das coordenadoras que contribuíram com a entrevista etnográfica. A diretora declarou em uma de suas falas:

“Quando fazemos nosso projeto anual, a gente usa como tema o que está mais em evidência, no aspecto educacional, político, social, meio ambiente. Então quando a gente faz isso, temos um leque de possibilidades de aprendizagens.” (D1).

“Nós percebemos que os alunos conseguem aprender, é uma forma mais prazerosa de aprender. E a gente vê resultados bons com projetos. Na culminância sempre tem o objetivo que desejamos alcançar. Nos projetos que já foram realizados até agora, nós temos sempre os objetivos de aprendizagem cumpridos.” (D1).

As falas expressam as ações planejadas com fim no conhecimento dos alunos, assim como demonstram que existe uma boa convivência entre todos que fazem parte desse espaço educacional.

As relações afetivas são claramente percebidas. Existe ali muita afetividade, companheirismo, respeito, participação, diálogo, harmonia e trabalho coletivo. De

acordo com Vygotsky (2007), o indivíduo melhora suas relações interpessoais por meio da interação e, assim, viabiliza seu processo de construção do conhecimento.

Ao realizarmos a observação, tivemos a oportunidade de perceber, de modo especial na sala de aula, como acontece a relação com o conhecimento no ambiente escolar e como os sujeitos, alunos e professores, se comportam nessa relação. Nossa intenção, ao adentrar o ambiente, era desvelar a prática pedagógica do trabalho com projeto interdisciplinar e entender como se desenvolviam as situações de aprendizagem capazes de provocar mudanças significativas. Mesmo sabendo das dificuldades, queríamos entender o processo e seu resultado.

Não foi nossa surpresa, nas primeiras observações, constatar a presença da prática pedagógica do paradigma fabril tradicional, uma vez que sabemos que este prevalece na maioria das escolas brasileiras. Como afirma Papert (2008, p. 19), “Apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX.”

Vivenciamos aulas tradicionais, com exposição de conteúdos por parte do professor e alunos receptivos, que costumavam fazer a “velha pergunta”: se o conteúdo seria para a prova. Também vivenciamos aulas centradas em atividades mecânicas, com atividades explorando o livro didático. Mesmo este sendo um material interdisciplinar, alguns professores ainda não sabem trabalhar nessa perspectiva.

Podemos constatar essa realidade da prática tradicional com o seguinte relato de uma observação:

Retornando do intervalo. Todos conversavam alegremente. Ao entrar na sala, cumprimentaram o professor, que prontamente anunciou que iria corrigir a atividade sobre o conteúdo que estudaram na aula passada, dízima periódica. Os alunos abriram seus módulos e o professor começou a escrever na lousa as situações-problema para a correção. Ele foi resolvendo e dando explicação para a primeira situação. Nas seguintes, chamava os alunos. Alguns se encorajavam e iam, outros se mostravam receosos. O professor percebeu que a turma ainda apresentava bastante dificuldade, então foi dando novas explicações, procurando fazer comparações e dando exemplos. A partir desse momento, os alunos demonstraram começar a compreender o conteúdo. O sinal tocou e todos recolheram seu material. (Diário de campo, relato 6, 03/05/2018)

O relato mostra que a postura docente confirma a existência da prática tradicional, em que o professor se comporta como transmissor de conteúdos e os alunos meros receptores. Embora exista diálogo entre professor e alunos, este não é com ênfase na aprendizagem, não é suficiente para alterar as relações, provocar mudanças em relação à metodologia desenvolvida. Para Freire (1987), o “educador bancário” e o aluno passivo, apenas receptor dos saberes prontos, servindo ao currículo padronizado, é um contexto frequente, estabelecido por professores com atitudes autoritárias que dão continuidade ao velho paradigma.

[...] aquela que se preocupa com a transmissão do conhecimento morto, pois todos os seus alunos são vistos como iguais. Igualdade aqui não compreendida como um grupo, mas como um agrupamento de seres humanos, pessoas apáticas, tábulas rasas que se colocam como receptores do conhecimento detido pelos mestres. (JOSÉ 2013, p.98-99)

Vejamos mais um relato que ilustra a permanência da prática tradicional.

Hoje cheguei à sala e encontrei os alunos bem eufóricos e apreensivos. O motivo era o início das provas. Naquele dia, eles fariam a primeira prova do calendário do bimestre. O professor chegou à sala, cumprimentou-os e pediu para que todos se preparassem para a realização da avaliação. Em seguida, entregou a prova. Seguiram-se duas horas de muito silêncio e alguns tormentos. Cada aluno em seu lugar, em silêncio, respondendo sua prova. Quando o tempo foi concluído, todos entregaram suas provas e saíram da sala numa conversa eufórica, trocando informações sobre as questões e a possibilidade de acertos. Eles se dirigiram à quadra, pois estavam também realizando ensaio das apresentações juninas para o encerramento do semestre. (Diário de campo, relato 13, 09/06/2018)

Logo, ficou entendido que a maioria dos professores comunga com a prática tradicional, obedecendo fielmente ao currículo programado para transmitir conteúdos. Na crença de que isso é aprendizagem, pensam que esta acontece à medida que os alunos respondem a avaliação com respostas que correspondem ao que foi transmitido por eles como conhecimento pronto e acabado nas aulas. No entanto, alguns professores já realizam outros instrumentos de avaliação, como pesquisas, trabalhos em grupo, estudo dirigido. Vimos até um desejo de mudar a metodologia, mas a tradicional rotina de cumprir prazos e obter resultados é uma realidade dessa instituição, portanto, um entrave para a mudança.

Enfatizamos também que foi nesse contexto que encontramos o trabalho com projeto interdisciplinar, que ao nosso olhar tem elementos característicos da prática inovadora.

Aqui entendemos como Fino (2011, p. 5) explica a inovação pedagógica:

[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividade deles, o essencial dos processos.

Vimos ainda muito arraigada essa prática tradicional. Porém, sabemos que as escolas e todos que fazem parte dela precisam, urgentemente, pensar e construir uma escola do diálogo, da participação, de pessoas livres para pensar, sendo enxergadas e respeitadas enquanto seres construtores da sua história, do conhecimento.

Nesta perspectiva, entendemos que o centro da inovação está na mudança do professor, em compreender que precisa criar novos contextos de aprendizagens com foco no aluno. Tendo consciência desse papel, teremos com certeza toda a possibilidade de vislumbrar possibilidade de inovação pedagógica nos espaços escolares. Toffler (1970, p.14) endossa que “O foco é o aluno e o professor assume o papel de agente cognitivo no processo de ensino aprendizagem, onde a aceleração das mudanças é necessária e tem consequências pessoais, psicológicas e sociológicas.”

Para Giroux (1997), o trabalho do professor não pode se reduzir a uma função técnica, realizando simplesmente treinamento de habilidades práticas. Os docentes necessitam transformar e reestruturar a natureza da sua atividade, posto que, como intelectuais, terão todo o potencial para exercer papel ativo e reflexivo.

Nas falas dos professores, percebemos a postura de que já realizam novas propostas de aprendizagem que se contrapõem às tradicionais.

“Desenvolvo as atividades dos projetos interdisciplinares a partir das necessidades e curiosidades dos alunos. Eles realizam atividades de interação, criação, pensam, problematizam.” (P1).

“Sim, porque são atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, uma vez que quando estas atividades estão acontecendo, a sala de aula é um espaço de construção efetiva do conhecimento.” (P1).

“Na grande maioria das vezes, sim. Pois proporciona aos alunos a oportunidade de aprender com o lúdico e com diversas outras práticas que desencadeiam a aprendizagem, fugindo, na grande maioria das vezes, do

tradicional enrustado na escola e de maneira geral nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas.”(P3).

“Sim, as atividades desenvolvidas favorecem a participação ativa dos alunos, que realizam com muito empenho, eles interagem, refletem, problematizam, tudo isso são caminhos para aprendizagem significativa.”(P4).

Sabemos que, atualmente, existe um discurso que aponta para mudanças das tradicionais práticas exercidas nas escolas. A sociedade carece dessa mudança, porque ela precisa de sujeitos que tenham capacidades de problematizar e resolver problemas, que sejam críticos e reflexivos, sujeitos ativos. Mergulhar nesse espaço educacional e desvelar prática pedagógica inovadora foi um desafio nada fácil, exigiu da pesquisadora um olhar aguçado, examinar minuciosamente as ações, refletir, estudar, conseguir encontrar vestígios de algo diferente diante dos vários fatores que inibem as possibilidades de romper com o paradigma fabril.

A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos; essa descontinuidade só pode ser planeada e completamente compreendida através de um olhar “de dentro”, do mesmo modo que só “por dentro” se pode actuar visando provocá-la. (FINO, 2011, p.13).

É importante que o professor sinta a necessidade de romper com essa situação tradicional que se perpetua por longos e longos tempos, que no seu cotidiano perceba que os alunos anseiam por novas práticas, pois não suportam mais aulas sem ligação com suas necessidades e interesses.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidades de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção. (VYGOTSKI, 2009, p.93).

O que foi vivenciado nos revelou que o trabalho com projeto interdisciplinar abarca outras propostas de atividades que se desenvolvem com a participação ativa dos alunos, voltadas para a realidade dos mesmos e com reflexões sobre situações atuais do contexto social, como no caso do projeto sobre meio ambiente “Pensar no futuro é agir agora” e os “Jogos interclasse”. São situações de aprendizagem que se configuram como significativas, uma vez que o que foi explorado levou primeiro em conta o conhecimento prévio dos alunos e, assim, eles se envolveram com muito empenho, participação, animação e motivação.

Vejamos uma situação da prática pedagógica com atividades que estimulam a aprendizagem dos alunos com situações de integração dos mesmos.

A professora escreveu a palavra sustentabilidade no quadro e pediu que os alunos fossem falando palavras que, para eles, estivessem ligadas ao vocábulo escrito inicialmente. Dessa forma, foi surgindo uma teia de palavras e o diálogo foi acontecendo à medida que a professora instigava os alunos sobre o tema. Foi um momento de muita interação e troca de conhecimento, que proporcionou à turma chegar ao conhecimento do que foi proposto. Em seguida, a professora orientou os alunos a ir para a sala de informática e pesquisar sobre sustentabilidade dos recursos naturais da Terra. A professora informa que os alunos vão produzir a atividade da culminância do projeto meio ambiente com o resultado da pesquisa. (Diário de campo. Relato nº8, 11/05/2018).

No relato destacado, entendemos que na atividade realizada os alunos vivenciaram situações que favorecem a efetivação da aprendizagem significativa, pois elas estão de acordo com o que declara Ausubel (1980) a respeito desse conceito. Segundo o autor, aprendizagem significativa acontece à medida que o aprendiz atribui significado a algo que constrói, é ativo e aprende ao realizar descobertas, na receptividade do conhecimento, não apenas ao memorizar quando realiza atividades mecânicas.

Sobre a aprendizagem significativa que acontece pela construção do sujeito aprendente, nos reportemos ao que afirmou Papert (1994), sobre o quão necessário é, por parte dos aprendizes, sentir e entender “que estão engajados em uma atividade significativa e socialmente importante, sobre a qual eles concretamente se sentem responsáveis”(p. 38).

Constatamos, também, que as atividades do trabalho com projeto interdisciplinar foram momentos em que os alunos foram colocados em situação de aquisição do conhecimento, o que ocorreu no processo de construção que a atividade proporcionou. Os professores se colocaram como mediadores e, por meio do diálogo, da colaboração e da troca de conhecimento, o ambiente escolar foi permeado por novas situações que resultam em aprendizagem.

A priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento de que o educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. (FREIRE, 2000, p.82).

As práticas pedagógicas inovadoras devem ser qualitativamente novas (FINO, 2011), devem estimular os aprendizes a serem autônomos, a terem criatividade,

pensamento crítico, capacidade de resolver problemas, de adaptar-se a novas situações e de aprender de forma permanente. “Quanto mais rapidamente o ambiente mudar e se inovar, mais o indivíduo necessitará de processar informações a fim de tomar decisões efetivas e racionais” (TOFFLER, 2001, p. 283).

Durante a observação, encontramos indícios de novos contextos que entendemos caracterizar-se como ambiente de aprendizagem.

Em seguida, a professora falou que para finalizar o projeto meio ambiente, a turma iria fazer uma apresentação artística, e que deveriam escolher qual atividade artística queriam. Eles conversaram, opinaram e decidiram fazer uma paródia sobre o tema do projeto sustentabilidade: Pensar no futuro é agir agora. A professora sugeriu que eles trabalhassem na redação da paródia com os textos produzidos na disciplina de Ciências e História. Os alunos perguntaram como seria a apresentação, se seria uma apresentação com toda a turma. A professora disse que seria como eles preferissem. Então, depois de conversarem, decidiram e se dividiram em dois grupos para a escrita das paródias. Muito animados, logo estavam cheios de ideias, conversando entre eles e realizando a atividade. A professora deu assistência necessária, quando era procurada pelos alunos. A aula encerrou com o toque da sirene e eles, ainda dedicados na produção, marcaram de continuar e concluir a tarefa nas suas casas. (Diário de campo. Relato nº 9, 17/05/20018).

Presenciamos uma aula permeada de interação, em que os alunos tiveram oportunidade de opinar, criar, produzir a partir da intermediação da professora.

Dessa forma, entendemos o que nos diz Giroux (1997, p. 163), sobre “utilizar uma pedagogia que trate os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e formativo e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.”

De acordo com Freire (1987), as práticas inovadoras não comungam com a prática tradicional, que reduz o conhecimento ao saber pronto e acabado, privando os homens de serem pessoas com capacidade de conhecer o mundo e suas necessidades e de terem condições de interagir nas situações de resolução de problemas. Fino (2008, p. 2) declara que “A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.”

Na fala dos alunos, tivemos o entendimento de que as atividades do trabalho com projeto interdisciplinar são favoráveis a aprendizagem por proporcionar a participação ativa deles. Vejamos o que declararam:

“Porque a gente se diverte muito e aprende.”(A1).

“Eu gosto, já que é uma forma diferente de abordar e estudar um assunto, além de ser divertido e unir os alunos.”(A3).

“Pois ajuda a melhorar o nosso conhecimento.” (A5).

“Pois elas sempre promovem algo pra aprender e nos ajuda com as relações entre os alunos.”(A13).

“Sim, porque são legais, diferentes e bastante envolventes, ajudam a aprender melhor.” (A14).

Constatamos, durante as observações, que os alunos se sentem bem ao realizar as atividades dos projetos interdisciplinares. De acordo com as declarações deles, é algo prazeroso, agradável e que contribui para uma aprendizagem melhor.

Quando o trabalho é interdisciplinar, a integração dos saberes se consolida melhor. Como resultado, os alunos produzem os trabalhos artísticos, nesse caso, as paródias e a dança artística, bem como as pesquisas, as produções dos textos e até os jogos esportivos. Tudo isso porque foram colocados em destaque os interesses dos aprendizes e, também, os conhecimentos que já trazem sobre os temas estudados. Logo, essa prática evidencia a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, resultando em aprendizagens significativas.

As reflexões que realizamos nos fizeram entender que “executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2011b, p.77).

Na proposta de trabalho com projeto interdisciplinar, desenvolvido na turma do 8º ano do Colégio Luminar, desvela-se uma mudança na prática pedagógica. Por tratar-se de atividades que diferem das práticas tradicionais, constatamos que a postura do professor é a de mediador, esse auxilia os alunos e os alunos assumem papel participante, tornando-se sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. “A interdisciplinaridade propicia condições para que criador e criação

transmudem de lugar, construindo-se ora como autores, ora como sujeitos, arquitetos da individualidade e do coletivo [...]” (GIACON in FAZENDA, 2002, p. 37).

O trabalho com projeto interdisciplinar tem boa receptividade pelos alunos, que participam com empenho, vontade, autonomia, realizam atividades em grupo que contribuem para o uso da expressividade, da criatividade e da tomada de decisões, tornando-se assim sujeitos críticos e conscientes que saberão agir de acordo com as exigências da sociedade. “Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.” (FAZENDA, 2011b, p. 80).

Sabendo que a Inovação Pedagógica acontece diante de mudanças na prática pedagógica e que essas devem ser qualitativas e causar o rompimento com o paradigma instrucionista, constatamos que a nossa pesquisa encontrou mudanças na prática pedagógica ao realizar o trabalho com projeto interdisciplinar, embora essas mudanças não tenham conseguido ainda provocar a ruptura paradigmática.

Assim sendo, a inovação é um processo resultante de uma reconstrução progressiva e não de um processo superiormente decretado; referimo-nos à inovação e não à reforma, logo, a uma mudança efectiva nas práticas dos professores que não se confina as mudanças dos programas.(SANTOS, 2007, p.64).

Conseguimos também constatar que a escola necessita abrir-se para a mudança, deixar-se contagiar pelo entusiasmo e desejo que vislumbram os sujeitos que foram pesquisados nesse estudo, o de assumir um novo papel num ambiente aberto às transformações e ensejos de uma escola transformadora e dinâmica, que corte de vez as relações com o paradigma tradicional e deixe a inovação pedagógica ser a protagonista dessa nova escola. Fino (2011, p. 07) propõe que devemos “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores.”

Concluimos que, na prática pedagógica do trabalho com projeto interdisciplinar no Colégio Luminar, alguns professores envolvidos começam a transcender a prática tradicional, intermediando as atividades, auxiliando os alunos, deixando de ser centralizadores do conhecimento e passando a respeitar as individualidades dos aprendizes, proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos participativos, com capacidade de construir seu próprio conhecimento.

Caberá ao professor empreender uma prática pedagógica com um constante espírito inovador. Referindo Grilo «sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projecto de escola, nem funcionamento da escola» (Grilo, 1996: 25), sendo a criação de condições para que estes possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora, um meio para motivar, induzir e provocar a inovação. (SANTOS, 2007, p. 65).

Ficou evidente que, à medida que o professor provoca mudanças na prática e abre caminhos para a ruptura com o paradigma tradicional, ele tem todas as condições de inovar, dele brota o desejo pelo novo, que passa pela inovação pedagógica, como esclarece Fino (2008, p.03): “a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais.”

Mesmo que a escola desenvolva a prática pedagógica tradicional, é no trabalho com projeto interdisciplinar, na turma do 8º ano, que se revela a existência de ambiente de aprendizagem, que provoca mudanças qualitativas durante o processo de ensino-aprendizagem, quando o aluno desenvolve sua aprendizagem com autonomia, elabora, escreve paródias, organiza apresentações artísticas, cria e desenvolve coreografia, tendo o professor como mediador do conhecimento, despreendido do currículo.

Constatamos que, no trabalho com projeto interdisciplinar do colégio Luminar, as atividades desenvolvidas mostram a coexistência de elementos característicos de ambiente de aprendizagem, que nos possibilitam compreender e identificá-los como propulsores da aprendizagem significativa e caminho para que venha a concretizar-se, num futuro próximo, a inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a pesquisa no colégio Luminar, conviver com os alunos do 8º ano, com os professores envolvidos no processo e demais sujeitos da escola foi uma experiência fundamental para a realização deste trabalho. Chegar a esse espaço foi resultado de muita procura por práticas pedagógicas inovadoras, atividade fundamental para concretizar a dissertação de Mestrado em Educação na linha de Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira.

Diante do tema da pesquisa, trabalho com projeto interdisciplinar, e do objetivo a ser desvelado, que foi o de “compreender como se desenvolve a prática pedagógica” nesse contexto, realizou-se a difícil tarefa de mergulhar por meio da observação, analisar e interpretar os dados coletados das atividades que foram desenvolvidas, no intuito de verificar se essas provocam mudanças qualitativas e, conseqüentemente, promovem aprendizagens significativas.

Registrou-se que os paradigmas influenciaram e marcaram a sociedade e todos os campos do conhecimento, sendo a educação um desses campos. A ciência permeou a educação com o pensamento racional, fragmentado e reducionista, a partir do qual o processo de ensino era compartimentalizado, delimitado e hierarquizado, propondo um comportamento passivo em que os alunos eram apenas meros receptores. No entanto, a globalização provocou mudanças drásticas na sociedade mundial, imprimindo, dessa forma, novos modos de pensar e enxergar a realidade. O conhecimento, por sua vez, ganhou forte destaque ao ser elaborado e transformado intensamente com a ascensão da tecnologia. Essa nova organização requer, também, uma postura nova em relação ao ensinar e aprender.

Tal visão do conhecimento direciona para o rompimento com o paradigma tradicional. Faz-se necessário repensar o processo de construção a partir de um novo paradigma, com novas bases orientadoras do processo de aprendizagem que atendam aos anseios exigidos pela sociedade do conhecimento. O que se almeja agora é a abertura para o conhecimento que dialoga e possibilita a compreensão, por meio da construção e desconstrução, da reflexão e crítica e da interconexão e inter-relacionamento. O paradigma emergente aponta para novas propostas desafiadoras, requer da escola nova postura no âmbito da prática pedagógica e das

metodologias, bem como uma nova postura do professor e do aluno para desenvolver uma aprendizagem significativa.

A interdisciplinaridade vem sendo assunto de discussão por vários autores, que apontam que ela oferece a possibilidade para a superação da visão fragmentada do conhecimento, sendo uma prática com ação coletiva, resistindo ao saber parcelado e privilegiando a totalidade e a integração dos saberes, na perspectiva de aprendizagens significativas.

O trabalho com projeto interdisciplinar favorece uma aprendizagem mais crítica, responsável e reflexiva. Isso faz com que se desenvolvam conhecimentos desafiadores, uma vez que as exigências dos espaços sociais em que os alunos interagem envolvem competências para a resolução de problemas, habilidades que a escola não pode mais ignorar.

A resposta para a questão da pesquisa foi alcançada após a análise criteriosa e a interpretação de todo o conteúdo obtido, sobre o qual fizemos discussão detalhada. Os fenômenos que direcionaram essa pesquisa tinham como objetivo principal constatar se as práticas do trabalho com projeto interdisciplinar se configuram como inovação pedagógica.

Averiguamos que responder essa pergunta de pesquisa se caracteriza como um ato desbravador porque procuramos num lugar totalmente improvável, tratando-se de escolas tradicionais que possuem o paradigma da reprodução do conhecimento ainda encrustado. Nessas instituições, há imensos obstáculos que dificultam ou até inibem a possibilidade de prática inovadora.

Assim, constatamos que a escola pesquisada é permeada pela prática pedagógica tradicional, nutrida por todas as características que essa prática organiza, mas que, ao desenvolver a prática com projeto interdisciplinar, abre-se uma pequena janela para as mudanças. Encontramos de modo especial nos sujeitos envolvidos, alunos e professores, o desejo de cortar relações com essa prática instrucionista, que não aguça a curiosidade e tira deles a oportunidade de construção do pensamento crítico e reflexivo.

O que foi percebido é que o trabalho com projeto interdisciplinar se revela como nova proposta de aprendizagem, com metodologia em que alunos e professores constroem o conhecimento em situações de liberdade, de cooperação, vontade e diálogo diante do que será desenvolvido no contexto de aprendizagem, fazendo com que essa seja significativa.

Portanto, diante do que foi investigado e com os elementos que emergiram, chegamos à conclusão de que o trabalho com projeto interdisciplinar na turma do 8º ano no colégio Luminar desenvolve uma prática pedagógica, com elementos para podermos afirmar que promove aprendizagens significativas, mas que não se configura como inovação pedagógica.

Concluir este trabalho nos enche de alegria por saber da importância e contribuição para a nossa educação. A partir desse estudo, podemos ser agentes de transformação no nosso espaço, na nossa escola e, assim, sermos também capazes de iniciar a caminhada para a inovação pedagógica. Sabemos que esse estudo não se esgota aqui, ainda temos muitos anseios, no que se refere à inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, v.103.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1980, Tradução: Lígia Teopisto.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000, Tradução: Lígia Teopisto.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda., 1980.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 6 ed. Vozes, 2013.
- BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da Educação**. 5ª ed. Traduzido por Maria João Cordeiro. Lisboa: Gradiva, 2010.
- _____. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4ª ed. Traduzido por Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- D'AMBROSIO, U. **Educação para uma Sociedade em Transição**, Campinas: Papirus, 1999.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 2011.

FAZENDA, Ivani. (org). Et al. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: ed. Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola** – 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 18 ed. Campinas: Papyrus, 2011b.

FINO, Carlos Nogueira. **O Futuro da Escola do Passado.** Porto. 2007. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso 07.jan. 2015.

_____**Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** Funchal. Universidade da Madeira. 2008. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> . Acesso em 07 jan. 2015.

_____**Inovação e invariante (cultural).** Funchal . Universidades da Madeira - CIE-UMa (2009). Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 07 jan. 2015.

_____**O futuro da escola é o futuro.** Funchal. Universidades da Madeira - CIE-UMa (2013). Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 08 jan. 2015.

_____**Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação.** Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa. (2011). Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> acessado em 08 jan. 2015.

_____**Investigação e inovação (em educação).** In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs). *Pesquisar para mudar (a educação).* Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa. 2011.

_____**A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas(escolares) locais.** 2008a. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> . Acesso em 13 de agosto de 2015.

_____**Matética e inovação: o centro e a periferia.** In Fernanda Gouveia e Maria Gorete Pereira (Org.). *Didática e Matética* (pp. 253-259). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma. ISBN 978-989-95857-8-2. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> acesso em 12 de jun 2017

_____**Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> acesso em 12 de jun 2017

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo.** *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2003, Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 08 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4 ed. SP: Cortez, 2000.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas** - 1. Ed, 13. reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. Coordenação: Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** - São Paulo: Cortez, 2013, pp. 91-102.

LAPASSADE, Georges. **As Microssociologias.** Tradução: LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencia nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Líber livro, 2012.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2ª ed., Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei.; PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MINAYO, Maria Cecília S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 34ªed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Agenda 21. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>. Acesso em 12 fev. 2018.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. PUC. SP. BRASIL. Disponível em http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf . Acesso em 27 set. 2016.

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2011.

MORIN, Edgar. 1921. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4ª edição. São Paulo: Cortez. 2007.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução Sandra Costa. Edição Revisada. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008.

_____. **A Família em Rede**. Lisboa: Relógio D' Água Editores, Edição Revisada, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. 10ª ed. rev., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

PILETTI, Claudino. **História da educação: de Confúncio a Paulo Freire**. Claudino Piletti e Nelson Piletti. – 1ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Formação, Representações e Saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI**. 1ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neces. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SANTOS, Maria Natalina Faria Cristóvão. **As Expressões Artísticas no 1º ciclo do ensino Básico uma abordagem à luz da Inovação Pedagógica**. Tese de doutoramento, 2007. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1610>> Acessado dia 15/01/2019.

SOUSA, Jesus; FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. Braga. Universidade do Moinho. (2001). Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>. Acesso em 14 jan. 2015.

SOUSA, Jesus. **Professor de outrora e professor de agora**. Rumo à profissionalidade docente. *ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, 125-135. 2013. (ISSN 972-96465). Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>. Acesso em 08 fev. 2017.

_____. **O currículo à luz da etnografia**. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. São Paulo: Artenova, 1971.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores – organizadores Michael et al; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.