

**Um estudo etnográfico sobre o Programa
Travessia a luz da inovação pedagógica**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eva Jarina Monteiro de Oliveira França Magalhães

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

FUNCHAL | 2016

Um estudo etnográfico sobre o Programa Travessia a luz da inovação pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eva Jarina Monteiro de Oliveira França Magalhães

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Professor Doutor Fernando Luis de Sousa Correia
Professora Doutora Rejane Dias da Silva



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

Eva Jarina Monteiro de Oliveira França Magalhães

Um estudo etnográfico sobre o Programa Travessia a luz da inovação pedagógica

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2016

Eva Jarina Monteiro de Oliveira França Magalhães

Um estudo etnográfico sobre o Programa Travessia a luz da inovação pedagógica

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

Orientadores: Professor Doutor Fernando Luis de Sousa Correia
Professora Doutora Rejane Dias da Silva

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho muito amado, Fábio, que, na plenitude dos seus 36 anos, partiu diante dos meus equivocados olhos, contrariando a lei natural da vida, em que os pais devem partir antes. O vazio é imensurável, a saudade é perene, mas meu amor ultrapassa a esfera terrestre e você, meu filho, permanecerá para sempre!

AGRADECIMENTOS

A JESUS CRISTO que, pelo poder da minha fé, não permitiu que eu desistisse diante das adversidades da vida, impulsionando-me para que prosseguisse escrevendo a minha história, auxiliada por muitas mãos, sem deixar esmorecer o encanto pela vida.

Aos meus pais, Elpídio França (Pidinho, *in memoriam*) e Maria da Conceição (Concinha, *in memoriam*), os primeiros escritores da minha história, responsáveis pela criança feliz que fui e pelo adulto perseverante que sou.

Aos meus filhos Fábio (*in memoriam*), Jayme e Luciana, sempre presentes em minha história de vida e que me fizeram conhecer o que é o amor incondicional.

Às minhas noras, Ana Paula e Anna Flávia, que contribuem sempre para os escritos da minha história.

Aos meus netos, Davi, Maria Júlia e Fábio Filho, que todos os dias me enchem de alegria, de paz e de amor e, desta forma, escrevem linhas importantes no livro da minha vida.

À sobrinha Deane, sempre com estímulo, incentivo e carinho presente nas linhas da minha história.

Aos meus professores da educação infantil à graduação, que escreveram capítulos importantes da minha história, me levando a descobrir o mundo das letras, despertando em mim o desejo de prosseguir estudando.

A DH2 que, por meio do ciclo de acesso ao mestrado, alimentou o meu sonho em ser mestra na área da educação, escrevendo algumas linhas na história da minha vida.

Aos Professores Doutores portugueses e brasileiros, que, através dos seus ensinamentos, promoveram uma aprendizagem significativa, contribuindo para os escritos desta fase da minha vida de me tornar mestra em educação.

Ao orientador Professor Doutor Fernando Luis de Sousa Correia, da Universidade Pública da Madeira, Funchal, Portugal, que me orientou com presteza na construção dessa dissertação de Mestrado, ajudou a escrever no capítulo do sonho em ser mestra em educação.

A orientadora Professora Doutora Rejane Dias da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, que não mediu esforços nas suas orientações, sempre me orientando a escrever de forma clara e precisa este significativo trabalho de pesquisa, portanto, escreveu linhas importantes neste intento em tornar-me mestra em educação.

À Professora Titular e ao Professor de Ciências Exatas, pela solidariedade! Oferecendo-me, através dos seus relatos, subsídios importantes na minha caminhada investigativa no interior

VIII

da sala de aula do Programa Travessia. Sem as suas colaborações, não seria possível o trabalho investigativo.

Aos jovens alunos do Programa Travessia, pela grande contribuição para o desenvolvimento deste trabalho. Sem a participação de todos, este trabalho não teria sido realizado, portanto, linhas preciosas escritas neste meu sonho de ser mestra.

A todas as colegas de turma, pelo tempo de convivência comungando do mesmo ideal, de ser Mestres em Educação.

A Ana Carolina, que muito me ajudou na elaboração deste trabalho, fazendo-se presente neste capítulo da minha história, rumo ao título de mestre.

A todas as crianças e jovens do mundo, independente de cor, classe, credo, nacionalidade e posição social, que desde muito cedo me fizeram refletir sobre a sua importância como futuro da nação e na construção de um mundo melhor.

"Jamais seremos autossuficientes o bastante, a ponto de não precisarmos um do outro. A nossa história de vida é escrita por muitas mãos e todos que passam por ela deixam e levam algo."

(Eva Jarina França Magalhães)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender se as práticas docentes inserem-se na linha de pesquisa da inovação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores do programa Travessia Fundamental. Este programa utiliza a metodologia de telecurso que se destina à aceleração da aprendizagem dos alunos com distorção idade/série e é aplicado numa sala de aula da Escola Estadual São Judas Tadeu. Esta pesquisa apresenta uma contribuição substancial ao campo da inovação pedagógica por meio da investigação vivenciada de forma singular, realizada no período de fevereiro a julho de 2013. Neste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, utilizando o estudo de caso e seus recursos, como: entrevista semiestruturada, questionários, observação participante, observação direta, conversa informal e análise documental. Ao longo da pesquisa, buscaram-se subsídios substanciais para o embasamento teórico nos estudos de Triviños, Yin, Hammersley e Atkinson, Gomes, Fino, Toffler, Sousa, Freire, Piaget, Vygotsky, entre outros. Através da investigação, foi possível identificar que as práticas docentes mostram-se inovadoras, haja vista que a construção do conhecimento dos alunos no ambiente educativo acontece de forma interativa, reflexiva e dialética, que são prerrogativas da inovação pedagógica. Em suma, esta caminhada investigativa pretendeu trazer à luz as nuances do que acontece no ambiente da sala do referido programa em relação às práticas educativas, apontando as práticas pedagógicas inovadoras como algo possível de ser realizado.

Palavra Chave: Estudo de Caso Etnográfico; Programa Travessia; Prática Pedagógica; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to understand whether the teaching practices are part of the line of research of pedagogical innovation of the teaching-learning process of students and teachers of "Travessia Fundamental" Program. This program uses the telecourse methodology that is intended to accelerate the learning of students with age/grade distortion and is applied in a classroom of the São Judas Tadeu State School. This research presents a substantial contribution to the field of pedagogical innovation through the experienced research in a singular way, held in the period from February to July 2013. In this work, it was opted for the qualitative research of ethnographic approach, using the case study and its resources, such as semi-structured interviews, questionnaires, participant observation, direct observation, informal conversation and documental analysis. During the research, substantial subsidies were sought to the theoretical basis in the studies of Triviños, Yin, Hammersley and Atkinson, Gomes, Fino, Toffler, Sousa, Freire, Piaget, Vygotsky and others. Through investigation, it was possible to identify that the teaching practices are innovative, given that the construction of knowledge of the students in the educational environment happens in an interactive, reflexive and dialectic way, which are prerogatives of pedagogical innovation. In short, this investigative walk intended to bring out the nuances of what happens in the room environment of the program in relation to educational practices, pointing out the innovative pedagogical practices as something possible to be realized.

Keywords: Ethnographic Case Study; Travessia Program; Pedagogical Practice; Pedagogical Innovation.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender si las prácticas docentes son parte de la línea de búsqueda de la innovación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores del programa Travesía de Primaria. Este programa utiliza la metodología *telecurso* que está diseñado para acelerar el aprendizaje de los estudiantes con la distorsión edad/grado y que se aplica en una clase de aula de la Escuela Estatal São Judas Tadeo. Esta búsqueda presenta una contribución sustancial al campo de innovación pedagógico por medio de la investigación con experiencia de forma singular, realizado en el periodo de febrero a julio del 2013. En este trabajo, se optó por la búsqueda cualitativa del enfoque etnográfico, utilizando el estudio del caso y sus recursos, como: entrevista semiestructurada, cuestionarios, observación participante, observación directa, conversa informal, y análisis documental. A lo largo de la búsqueda, se buscaron los subsidios sustanciales para el embasamiento teórico en los estudios de Triviños, Yin, Hammersley y Atkinson, Gomes, Fino, Toffler, Sousa, Freire, Piaget y Vygotsky entre otros. A través de la investigación, fue posible identificar que las prácticas docentes se mostraron innovadoras, teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento de los alumnos en el ambiente educativo sucede de forma interactiva, reflexiva y dialéctica, que son prerrogativas de la innovación pedagógica. En resumen, este paseo investigativo pretendió traer a la luz los matices de lo que sucede en el ambiente de la sala del referido programa en relación a las prácticas educativas, señalando las prácticas pedagógicas innovadoras como algo posible para ser realizado.

Palabras Clave: El Estudio del Caso Etnográfico; Programa Travesía; Práctica Pedagógica; Innovación Pedagógica.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif de comprendre si les pratiques d'enseignement s'inscrivent dans l'axe de la recherche de l'innovation pédagogique du processus enseignement-apprentissage des professeurs et étudiants du programme "Travessia Fundamental". Ce programme utilise la méthodologie du « telecurso » qui est conçue pour accélérer l'apprentissage des élèves dont le groupe présente une distorsion d'âge et/ou de niveau et est appliqué dans une salle de classe de l'école d'Etat São Judas Tadeu. Cette recherche présente une contribution substantielle au domaine de l'innovation pédagogique par la recherche unique expérience, menée de Février à Juillet 2013. Dans ce travail, nous avons opté pour l'étude qualitative de l'approche ethnographique, en utilisant l'étude de cas et ses ressources, telles que les entretiens semi-structurés, des questionnaires, l'observation participante, observation directe, conversation informelle et l'analyse de documents. Au cours de la recherche, ont été recherchés d'importants éléments de la fondation théorique dans les études de Triviños, Yin, Hammersley et Atkinson, Gomes, Thin, Toffler, Sousa, Freire, Vygotsky, Piaget et autres. Grâce à la recherche, il a été possible d'observer que les pratiques d'enseignements se montrent innovantes, étant donné que la construction de la connaissance des étudiants dans l'environnement éducatif se fait de manière interactive, réflexive et dialectique, ce qui sont les points de passage obligés de l'innovation pédagogique. En bref, cette promenade d'enquête a eu pour but à faire ressortir les nuances de ce qui se passe dans l'environnement de la salle du programme mentionné par rapport aux pratiques pédagogiques, en soulignant les pratiques pédagogiques innovantes comme quelque chose de possible.

Mots-clés: Étude de Cas Ethnographique ; Programme Crossing; Pratique pédagogique; L'innovation pédagogique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Fotografia da Escola Estadual São Judas Tadeu.	42
Figura 2. Os alunos do programa Travessia.	47
Figura 3. Professor e alunos interação e aprendizagem.....	54
Figura 4. O aluno ajudando o colega a entender o assunto.	55
Figura 5. Modelo de prática tradicional.....	61
Figura 6. Modelo de prática pedagógica numa perspectiva construtivista.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada com a professora titular e o professor de exatas.....	88
Tabela 2 - Blocos do questionário aplicado aos profissionais da escola.	93
Tabela 3 - Análise do questionário dos alunos que compõem a sala de aula.	99
Tabela 4 - Análise do questionário direcionado para os familiares dos alunos.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CIEE/PE	Centro de Integração Empresa Escola de Pernambuco
CFMPT	Caderno de Formação - Metodologia do Programa Travessia
CNE	Conselho Nacional da Educação
D.C.M.E	Declaração da Conferência Mundial de Educação
DIS	Distorção/Idade/Série
EJA	Educação de Jovens e Adultos
F.R.M	Fundação Roberto Marinho
GRE	Gerência Educacional Recife Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE/PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID	United States Agency for International Development
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS	VII
EPÍGRAFE.....	IX
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
RESUMEN.....	XV
RÉSUMÉ.....	XVII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	XIX
LISTA DE TABELAS	XXI
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XXIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E ESCOLA NO CONTEXTO SOCIAL E O FATOR SOCIOECONÔMICO: ALGUMAS REFLEXÕES.	5
1.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA	5
1.1.1 Um olhar em direção à função social da escola.....	5
1.2 INSUCESSO ESCOLAR	6
1.2.1 O insucesso escolar e o fator socioeconômico: uma breve reflexão.....	6
1.3 A ESCOLA PÚBLICA.....	8
1.3.1 Berço do fracasso escolar: um pouco da história.....	8
CAPÍTULO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.	11
2.1 CONSTRUTIVISMO E SOCIOCONSTRUTIVISMO	11
2.1.1 Ensino e aprendizagem em volta a uma visão construtivista e socioconstrutivista.....	11
2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA VISÃO CONSTRUTIVISTA.....	17
2.2.1 A prática pedagógica e a construção do conhecimento	17
CAPÍTULO III – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROGRAMA TRAVESSIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	21
3.1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A INSTITUIÇÃO ESCOLA.....	21
3.1.1 Compreendendo a inovação pedagógica	21
3.2 PLANOS E MEDIDAS	27
3.2.1 Planos e medidas no combate à distorção idade/série abrem caminho para implantação do programa Travessia.....	27
3.3 UM POUCO DO PROGRAMA.....	29
3.3.1 O programa Travessia: uma proposta pedagógica para correção distorção idade/série.....	29
3.4 A CORREÇÃO DE FLUXO E POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	30

3.4.1	A aceleração da aprendizagem e a correção de fluxo no contexto político-pedagógico do programa Travessia	30
CAPÍTULO IV – A METODOLOGIA APLICADA: PESQUISA ETNOGRÁFICA NA MODALIDADE DE ESTUDO DE CASO		33
4.1	PESQUISA ETNOGRÁFICA NOS MOLDES DE ESTUDO DE CASO	33
4.1.1	A etnografia e o estudo da Prática Pedagógica	33
4.2	ADENTRANDO O UNIVERSO DA PESQUISA	35
4.2.1	Pesquisador, participantes colaboradores compartilhando o campo da pesquisa: acesso, escolha, comunicação, interação e envolvimento.	35
4.3	O LÓCUS DA PESQUISA	37
4.3.1	A sala de aula	37
4.4	COLETA DE DADOS	37
4.4.1	As técnicas.....	37
4.5	ANÁLISE DOS DADOS	40
4.5.1	A análise no término da pesquisa.....	40
CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÃO		41
5.1	CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA SÃO JUDAS TADEU.....	41
5.1.1	Um pouco da sua história.....	41
5.2	OS PERFIS DOS PARTICIPANTES: PROFESSORES E ALUNOS	43
5.2.1	Delineando os perfis dos participantes pesquisados	43
5.2.2	Perfil dos professores	43
5.2.3	Perfil dos alunos	44
5.3	O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA AÇÃO EDUCATIVA.....	47
5.3.1	O aluno: a razão de ser da educação	47
5.4	INTERAÇÃO AFETIVA.....	50
5.4.1	O ensino, a aprendizagem e a interação afetiva entre professor e aluno.....	50
5.5	AS ATIVIDADES ESCOLARES.....	58
5.5.1	As atividades no âmbito da sala de aula sob o comando dos professores do programa Travessia	58
5.6	MODELOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	59
5.6.1	Numa perspectiva tradicional e construtivista	59
5.7	OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA DO PROGRAMA TRAVESSIA	63
5.7.1	Aulas da professora titular.....	63
5.7.2	Aulas do professor de exatas	67
5.8	OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM.....	72
5.8.1	Uma breve análise	72
5.9	PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	77

5.9.1 A prática de avaliação numa sala de aula do programa Travessia e a verificação da aprendizagem.....	77
5.10 APROPOSTA PEDAGÓGICA	84
5.10.1 Proposta pedagógica do programa Travessia.....	84
5.11 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	88
5.11.1 A entrevista semiestruturada e as reflexões sobre a prática docente dos professores entrevistados	88
5.12 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	93
5.12.1 Análise do questionário aplicado com os profissionais	93
5.12.2 Análise do questionário aplicado com os alunos	99
5.12.3 Análise do questionário aplicado com as famílias dos alunos.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada realizada simultaneamente com a professora titular e o professor de exatas do Programa Travessia.	119
APÊNDICE B – Questionário 01: Questionário estruturado e autoaplicável direcionado à professora titular e ao professor, à formadora de professores, à coordenadora do Programa, aos gestores e à técnica pedagógica da Instituição.	120
APÊNDICE C – Questionário 02: Questionário para os alunos do programa Travessia Fundamental.	121
APÊNDICE D – Questionário 03: Questionário aplicado com a família.....	122
ANEXOS	123
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa.	123
ANEXO B – Matriz Curricular do Ensino Fundamental.	124

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social que se desenvolve no dia a dia da escola, essencialmente, no interior de uma sala de aula, permeada por um conjunto de práticas pedagógicas que os professores realizam com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno, pois são eles os responsáveis diretos pela condução e organização do processo educativo na sala de aula, onde o principal participante da ação educativa é o aluno.

O presente trabalho pauta-se em uma pesquisa etnográfica qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, com o objetivo de analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula do programa Travessia, implantado na Escola São Judas Tadeu, ancorada na Gerência Educacional Recife (GRE) Norte, são inovadoras. O referido programa utiliza a metodologia do telecurso, que é uma proposta pensada para acelerar a aprendizagem dos alunos da educação básica da rede pública de ensino, que se encontram em situação de distorção idade/série, apresentada especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental e nas últimas séries do Ensino Médio. Com o propósito de fortalecer as políticas de inclusão escolar de jovens com esse perfil, o programa Travessia foi implantado em Pernambuco pela Secretaria de Educação do Estado, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, em 2007.

O estudo realizado encontra-se descrito e estruturado em cinco capítulos. No capítulo I, Educação e Escola, abordam-se os temas relacionados à função social da escola, ao insucesso escolar e sua relação com o fator socioeconômico, à escola pública como berço do fracasso escolar. Para isso, tomou-se como base os trabalhos dos teóricos Saviani, Pennin, Libâneo, Mendonça e Morin, entre outros, além dos órgãos: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O capítulo II trata das práticas pedagógicas numa perspectiva construtivista, das visões construtivista e socioconstrutivista e da construção do conhecimento. Para embasar esta temática, buscaram-se os maiores teóricos construtivistas: Piaget e Vygotsky, entre outros.

No capítulo III, apresenta-se a inovação pedagógica e o programa Travessia. As diferentes concepções de inovação pedagógica estudadas foram bastante relevantes para evidenciar as mudanças que são produzidas e experienciadas no dia a dia da sala de aula do programa. Para isso, buscaram-se estudos realizados pelos teóricos Fino (2008), Toffler (1971), Sousa (2005), dentre outros, que facilitam compreender o termo inovação pedagógica. No que tange ao programa Travessia, foram abordados os temas: planos e medidas no combate à distorção idade/série, o programa Travessia como uma proposta pedagógica para correção da distorção idade/série e a aceleração da aprendizagem e a correção de fluxo no

contexto político-pedagógico do programa Travessia. Para se discorrer sobre estes temas, foi necessário recorrer ao MEC, consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Instruções Normativas e o Caderno de Formação e Metodologia do Programa Travessia (CFMPT), além de se basear nos teóricos Menezes, Sampaio e Setúbal.

O capítulo IV discorre sobre a metodologia adotada e todo o percurso do trabalho de pesquisa direcionado ao programa Travessia. Foi pertinente iniciar esta investigação procurando-se conhecer os principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos. Isso foi possível a partir da observação direta no lócus da pesquisa, com o objetivo de estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente educativo e tudo que advém delas. É importante frisar que todo o trajeto em busca dos objetivos da pesquisa foi realizado de maneira flexível, ou seja, sem priorizar uma norma rígida.

Diante da escolha do programa para a realização dos estudos, foi necessário alcançar o lócus da pesquisa, a sala de aula, a fim de conviver com todos os participantes e colaboradores no seu espaço educativo. Neste campo fértil de informações, realizou-se a pesquisa em busca dos objetivos propostos. Para isto, baseou-se nos argumentos de autores como: Hammersley e Atkinson (1995), que falam sobre a flexibilidade da pesquisa, Lapassade (1992), que ressalta o clima de confiança numa pesquisa etnográfica, Lüdke e André (1986), que apontam a utilização das entrevistas semiestruturadas, e Patton (1990), que defende a conversa informal por possibilitar a aquisição de informação importante para a pesquisa. Lapassade (2005) defende a observação participante como a principal técnica etnográfica. Vale salientar que esta técnica etnográfica juntamente com as outras foram preponderantes para o desenvolvimento da pesquisa no cotidiano na sala de aula do programa, palco das ações educativas dos professores.

Por fim, apresenta-se o capítulo V, que expõe e analisa os dados obtidos no presente estudo. Neste capítulo, são abordados: o cenário da pesquisa e o perfil dos professores e dos vinte alunos participantes, alvos importantes deste estudo. O aluno, protagonista da ação educativa, exerce um papel importante nesta pesquisa, pois é visto como uma razão de ser do processo educativo, do ponto de vista de Braga (2002). Zabala (1998) diz que é importante a maneira como o aluno é visto, pois estimula o seu interesse pela aprendizagem. É relevante também estudar a interação afetiva entre professor e aluno e entre os alunos, no cotidiano da sala de aula. Para isso, amparou-se nos pensamentos de teóricos como: Mizukami, Freire, Perrenoud, Libâneo e Vygotsky.

Com a presente pesquisa, foi possível perceber quais modelos de práticas pedagógicas são desenvolvidos no ambiente da sala de aula do programa. Para isso, tomou-se alguns

exemplos de aulas ministradas pelos educadores, sempre empenhados em não utilizar práticas docentes tradicionais, pois procuram aprofundar os conteúdos curriculares trabalhados, incentivando a classe a refletir, interagir, dialogar e cooperar, estimulando a construção do conhecimento. Tais aulas foram descritas na íntegra, por meio da observação direta e participante e das outras técnicas etnográficas. Para análise das aulas, amparou-se nos estudos de: Carvalho e Gil-Pérez (2009), Krasilchik (2008), Mahoney e Almeida (2003), Pinto (2004), Moretto (2003), Fino (2008) e tantos outros que abordam diferentes nuances das práticas educativas, possibilitando a compreensão das mesmas.

Ainda no capítulo V, segue-se com a análise documental, que engloba a proposta pedagógica, os conteúdos de aprendizagem e a avaliação. Por fim, são analisadas as entrevistas semiestruturadas e os resultados obtidos por meio dos questionários direcionados a todos que fazem parte deste processo investigativo.

No presente trabalho, foi possível entrar no cenário da pesquisa, com o intuito de vivenciar, analisar e descrever tudo o que ocorre no cotidiano da sala de aula, principalmente, as práticas pedagógicas nas quais há ação direta do professor com seus alunos. Nessa perspectiva, o olhar foi direcionado para o empenho e desempenho desses atores fundamentais imbricados nesse processo que visa ensinar e aprender.

É necessário ressaltar que o presente estudo representa uma porta aberta para pesquisas posteriores sobre políticas públicas no campo da educação, que tragam no seu contexto práticas pedagógicas inovadoras que estimulem e respeitem o aluno como o ser mais importante da ação educativa.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E ESCOLA NO CONTEXTO SOCIAL E O FATOR SOCIOECONÔMICO: ALGUMAS REFLEXÕES.

1.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA

1.1.1 Um olhar em direção à função social da escola

Ao longo do tempo, a educação vem sendo paulatinamente construída através de gerações, transmitindo, preservando e gerando cultura. Por outro lado, a escola vem enfrentando desafios em relação à sociedade na qual está inserida. A sua função na sociedade é bem definida em cada momento histórico; ela é influenciada pelas questões sociais, econômicas e culturais do seu tempo.

Na visão de Saviani (1991, p. 14), "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". A escola tem como meta transmitir conhecimentos como meio de perpetuar cultura, desenvolver a personalidade e estimular na sociedade o lado humanitário, incentivando atitudes úteis para aprendizagem e preparando o sujeito para viver em sociedade.

Para Saviani (1987), a escola se apresenta como um espaço direcionado a servir aos interesses populares com um bom ensino e saberes fundamentais que preparam o aprendiz para a vida. A marginalização da criança pela escola é em virtude da mesma não ter acesso a esta. A exclusão a marginaliza prejudicando o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, da sociedade, acarretando muitos problemas de difícil solução. No entanto, se houver a harmonia e integração das esferas políticas e sociais e uma administração da escola que vise a melhoria na educação, resultará também na melhoria de vida tanto individual como coletiva do sujeito.

Desta forma, Saviani (1991) chama a atenção para a responsabilidade dos poderes públicos estaduais e municipais, por eles serem os detentores de políticas para melhorar o ensino, voltadas para a integração entre aluno e escola. Neste viés, a escola é vista como instrumento de apropriação do conhecimento e pode auxiliar na eliminação da seletividade e na exclusão social e isto é preponderante para minimizar ou mesmo erradicar a desigualdade dos níveis escolares, a evasão escolar, bem como a marginalização. Entretanto, é necessário que haja também a interação do professor e do aluno, uma ativa participação do aluno e que a escola propicie a aquisição de conteúdos, trabalhando a realidade do aprendiz no âmbito

escolar, para que este reúna condições de interpretar sua própria realidade de forma crítica e que ele possa participar de forma organizada na democratização da sociedade.

A educação escolar precisa e deve exercer o papel de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, buscando o seu desenvolvimento integral, como enfatiza Pennin (2001, p.45): "Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar". Corroborando com o pensamento de Pennin(2001), Libâneo (2005, p.117) enfatiza:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno.

Diante do exposto, observa-se que a instituição escola configura-se como um espaço social com objetivos claros, como: desenvolver as potencialidades físicas, intelectuais, emocionais e afetivas do seu alunado, através da aprendizagem dos conteúdos, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos, direcionando o educando para se tornar um cidadão atuante na sociedade a qual faz parte, para que seja capaz de assumir uma visão crítica diante do mundo.

1.2 INSUCESSO ESCOLAR

1.2.1 O insucesso escolar e o fator socioeconômico: uma breve reflexão

Partindo do pressuposto de que a realidade social é construída historicamente e traz no seu bojo contradições que oscilam entre mudanças e reprodução das relações sociais, para qualquer estudo que se almeje fazer em torno da educação é de suma importância considerar o contexto histórico-social-político-cultural em que esta está inserida. Ao tecer comentário sobre o fracasso escolar, é necessário frisar que este se dá em maior proporção nas escolas públicas brasileiras, onde a maioria do seu alunado são crianças e jovens pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Sendo assim, ao mencionar o fracasso escolar nas salas de aula das escolas públicas, é necessário contextualizá-lo historicamente, pois a evasão escolar e a repetência não são recentes, já fazem parte da realidade educacional há pelo menos 60 anos, e não se conseguiu fazer muito para mudá-las.

A expressão fracasso já traz no seu sentido algo desestimulante, com um poder enorme de desenvolver no sujeito a baixa autoestima, haja vista o seu significado etimológico. A expressão fracasso é descrita por Holanda (2004) como: desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro. Atribuindo tal expressão ao aluno, este se sentirá realmente um fracassado e, desta forma, incentivado a abandonar os estudos. Para isso, não é preciso verbalizar, pois as baixas notas que quantificam o aluno configuram o fracasso e por si só estimulam a evasão escolar, fazendo com que o aluno tome para si a culpa.

O insucesso escolar não é um desastre natural, nem de impossível previsão que se assume com uma regularidade social inevitável. Trata-se antes de um fenômeno produzido pela ação dos seres humanos. Assim, por não ser desejável, ninguém assume a responsabilidade da sua produção e por isso, segundo Mendonça (2009, p. 76), "dá sensação de que ninguém o produz e que é um fato espontâneo e natural. Habitualmente, o insucesso é imputado aos alunos, ficando, por norma, os fatores que provocam fora do seu controle e da responsabilidade".

Neste sentido, cria-se o mito de que a igualdade de oportunidade é oferecida a todos, então, os que fracassam tomam para si a culpa e se sentem inferiores em relação aos outros, supostamente bem sucedidos.

Para Morin (2000), os fatores que provocam o insucesso escolar estão imbricados nos contextos econômicos, sociais e culturais. Então, ao trabalhar para minimizá-los, não se pode lançar mão de um único dispositivo.

Palácios (2004) enfatiza que qualquer análise feita a um único fator é limitada. O insucesso escolar é uma realidade com vários determinantes que pode ser compartimentada para estudo, visto que nenhum componente pode ser considerado isoladamente.

Foracchi (1982) enfatiza que as oportunidades para concluir o ensino médio são mínimas para as crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, pois estas precisam deixar a escola mais cedo para ajudar suas famílias. Em sua maioria, não chegarão a ser mais que trabalhadores sem especialização, mal pagos, pela simples razão de que a educação é o principal caminho para o sucesso econômico e social. Diante de tal afirmação, fica claro que a classe favorecida economicamente é a que tem total possibilidade de galgar cada vez mais o topo do poder e nele se manter.

De acordo com Formosinho (1991), os hábitos, projetos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos, novas

tecnologias, a zona de residência, no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa, são fatores responsáveis pelo sucesso escolar.

Nesse escopo, é extremamente importante fazer uma reflexão acerca dos fatores que acarretam o insucesso escolar e a sua estreita ligação com o fracasso escolar que provoca a evasão escolar e ocasiona a distorção idade/série.

1.3 A ESCOLA PÚBLICA

1.3.1 Berço do fracasso escolar: um pouco da história

É indiscutível que a educação se apresenta como fator básico para a constituição do indivíduo, para que este se torne um cidadão consciente e que tenha vez e voz na sociedade em que está inserido.

Estudos mostram que a escola pública dos dias atuais destinada a crianças e jovens não é algo antigo na história da educação brasileira. Nos tempos idos, eram ministrados às novas gerações o conhecimento sistematizado e as regras de comportamento consideradas importantes para os jovens. O olhar preocupado da escola era com a formação cultural das camadas dominantes. As escolas que existiam eram privadas e se destinavam a atender as crianças ricas da população.

Apenas a partir de 1930, iniciou-se, de forma bastante discreta, a oferta de escolas públicas no Brasil. A Constituição de 1934 determinou que as escolas públicas, que até então só atendiam ao ensino primário, fossem obrigatoriamente gratuitas e em 1961 foi elaborada a primeira lei (LDB, Lei Nº 4024/61), de âmbito nacional. Em seguida, com as mudanças políticas ocorridas no país, vieram as Leis Nº5540/68, que desencadeou a Reforma Universitária e a de Nº 5692/91, que reforma o ensino primário e o secundário, aumentando a oferta de escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, instituindo o ensino de 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante.

Historicamente, visualizou-se um ganho, o número de crianças nas escolas aumentou. No entanto, começou a nascer a cultura do fracasso escolar e, desta forma, o aumento dos problemas relacionados à qualidade da educação. Com o passar do tempo, a legislação foi determinando a finalidade da escola pública. A Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Sua finalidade é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o

trabalho" (Constituição, artigo 205). A LDB retoma esse dispositivo, incluindo-o entre os Princípios e Fins da Educação Nacional .

Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 determinam:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Em muitos casos, o sujeito não se apropria da educação por vários motivos: desistência, condições financeiras precárias, necessidade de trabalhar, que impossibilita a assiduidade à escola, a falta de adequação às normas da escola, a baixa autoestima, a repetência, sente-se desestimulado e desiste, o aluno vê na escola um empecilho para seus interesses e necessidades, entre tantos outros motivos. Mesmo diante dos avanços no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, há muitos desafios a serem enfrentados, entre os quais se ressaltam os altos índices das taxas de distorção idade/série dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tal situação pode ser atribuída à escola pública no Brasil, diante do fracasso das suas ações, e isto pode ser comprovado pelos dados do INEP (2007), que apresentam esta realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série; dos que entram no Ensino Médio, 26% não concluem e levam em torno de 10,2 anos e 3,7 anos para concluírem os Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente. Analisando os dois ensinos juntos, apenas 40% dos que ingressam no nível obrigatório concluem a 3ª série do Ensino Médio, num prazo de aproximadamente 13,9 anos. Esses dados evidenciam uma distorção série/idade, que é um sério problema para a educação brasileira.

Salienta-se que esses dados supracitados não sofreram mudanças significativas ao longo de cinco anos na educação pública, pois os números ainda se apresentam assustadores de acordo com os dados do INEP (2012), que apontam o seguinte: em torno de dois milhões de

jovens com idade entre 15 e 17 anos ficaram fora das escolas em 2011. Segundo o relatório do censo escolar, o Brasil tem 10,4 milhões de jovens nesta faixa etária, no entanto, só 8,4 milhões foram matriculados em 2011 (MEC/INEP, 2012). Portanto, ainda são observadas altas taxas de evasão escolar aliadas a altos índices de reprovação. O índice de alunos reprovados em 2011 foi de 13,1% no ensino médio e 9,6% no fundamental (INEP, 2012).

Diante disso, comprova-se que, apesar dos esforços para mudar o modelo vigente de educação, principalmente neste terceiro milênio, não foi possível mudar o cenário de evasão escolar das escolas públicas brasileiras. A aceleração da aprendizagem, que é um dos objetivos do programa Travessia, pode se enquadrar dentro dessas tentativas de mudar este modelo que exclui o educando, já que defende uma educação centrada no estudante, a partir de uma proposta pedagógica que respeita a adversidade do ser humano, indo de encontro ao ensino tradicional centrado no professor que transmite o conteúdo aos aprendizes numa lógica de transmissão e reprodução.

CAPÍTULO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

2.1 CONSTRUTIVISMO E SOCIOCONSTRUTIVISMO

2.1.1 Ensino e aprendizagem em volta a uma visão construtivista e socioconstrutivista

Torna-se pertinente fazer uma explanação das teorias construtivistas em razão da proposta pedagógica do programa Travessia e das práticas docentes estarem totalmente fundamentadas em tais teorias. Tal proposta toma como base que aprender significa construir conhecimentos novos, desvendar formas novas para dar significado a algo, isto baseado em experiências e conhecimentos já existentes (CFMPT, s/n).

Embasado nesta teoria, o programa adotou uma educação relacionada com o cotidiano e focada na aprendizagem, que estimula a maneira de pensar em que o aluno, ao invés de decorar os conteúdos ou assimilá-los passivamente, reconstrói o conhecimento sobre o que já lhe foi ensinado, passando a dar-lhe um novo significado e adquirindo, desta forma, um novo conhecimento. Jonnaert (2002, p. 27) diz que "O construtivismo postula que os conhecimentos são construídos pelo sujeito por meio das experiências que ele vive em seu ambiente".

A teoria construtivista tem se mostrado como uma abordagem que possibilita a aquisição do conhecimento de forma significativa, na qual o professor e o aluno são sujeitos ativos do processo, desde que haja uma interação entre eles e o objeto do conhecimento, em direção a novos saberes e novos conhecimentos.

Nossos conhecimentos não provêm nem da sensação nem da percepção isoladamente, mas da ação global de que a percepção participa apenas como função de sinalização. Próprio da inteligência não é contemplar, mas "transformar", e seu mecanismo é essencialmente operatório. Ora, as operações consistem em ações interiorizadas e coordenadas em estruturas de conjunto (reversíveis etc.); se desejarmos explicar esse aspecto operatório da inteligência humana, convirá partir da ação – e não apenas da percepção (PIAGET *apud* CHIAROTINO, 1984, p. 104).

É necessário salientar que a teoria epistemológica construtivista piagetiana e a socioconstrutivista vygotskyana já fazem parte do ideário das escolas brasileiras há pelo menos quarenta anos, e que entram em confronto com o ensino tradicional, caracterizado pela prática de decorar conteúdos. A partir desta postura, nasce um movimento com uma visão

diferente de ensino-aprendizagem, no qual o aluno passa ser o construtor do seu conhecimento.

Por conseguinte, neste capítulo, serão abordadas as teorias acima mencionadas, começando pelos estudos realizados por Piaget, que estão voltados para o desenvolvimento da inteligência. Para isso, dedica-se a observar a aprendizagem infantil, no intuito de descobrir como o conhecimento é construído.

De acordo com Piaget (1982), a inteligência é uma adaptação do organismo ao meio exterior que implicará na construção de novas estruturas. Nesta direção, o sujeito desenvolve sua cognição quando é oferecido o estímulo através do meio que o cerca, ou seja, é exercitando a inteligência do indivíduo visando a perfeição de suas potencialidade que a mesma evolui, "desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas" (RAMOZZI-CHIAROTTINO *apud* CHIABAI, 1990, p.3).

Para Piaget, o ser humano não possui comportamento inato, muito menos condicionado, mas construído através da interação do sujeito com o meio, portanto, a sua teoria epistemológica possui característica interacionista. Sendo assim, a inteligência do indivíduo, ao adaptar-se às novas situações, está diretamente ligada à complexidade da interação do indivíduo com o meio. Quão mais complexa for esta interação, mais inteligente será o indivíduo.

Nos seus estudos, Piaget (1976) elabora uma síntese no que diz respeito às interpretações acerca da formação do conhecimento com ênfase no desenvolvimento cognitivo e das estruturas mentais do pensamento operatório do ser humano, a partir das observações de mudança ocorridas entre os estágios, que vão desde o nascimento até a fase adulta. Tais estágios postulados por Piaget são classificados como: 1) Sensório-Motor (0 a 2 anos); 2) Pré-operatório (2 a 7 anos); 3) Operações concretas (7 a 12 anos) e 4) Operações formais (12 anos em diante). Cada um destes estágios é caracterizado por formas diferentes de organizações mentais que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com o mundo (COLL; GILLERON, 1987).

Em linhas gerais, o indivíduo passará por esses estágios obedecendo à mesma ordem, porém, o início e o término de cada um deles sofrem variações de acordo com as características biológicas de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos oferecidos pelo ambiente em que estão inseridos. Então, "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida", conforme Furtado et al. (1999, p. 124).

Segundo Piaget (1976), o tempo levado pelo indivíduo para percorrer as fases cognitivas não depende da idade cronológica, mas das construções passadas, das sequências regulares das atividades, das peculiaridades de cada estágio e dos incentivos recebidos por meio da sua interação com o meio que o estimula e o desafia.

Piaget (1976) defende que o ser humano traz ao nascer uma estrutura biológica que é resultado da herança geral de sua espécie e, por isso, preocupa-se com os aspectos gerais de como o conhecimento se processa. O sujeito é o epistêmico e genético, portanto, o conhecimento não se origina nem da vivência única com os objetos nem de uma formação inata e pré-formada do sujeito, mas de sucessivas construções com elaboração constante de novas estruturas.

Diante disso, ele acredita que o conhecimento não é inerente nem ao sujeito nem ao objeto, mas construído por meio da interação entre dois polos: de um lado, o sujeito epistêmico, do outro, o objeto do conhecimento, que se reporta ao meio genérico que envolve os aspectos físicos e sociais. O conhecimento então é a ação do sujeito sobre o objeto. A obra de Piaget dá a ideia de que o conhecimento não se origina na percepção, mas sim na ação.

De acordo com Piaget(1975), para haver interação não é necessário que haja duas realidades antes construídas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Muito pelo contrário, é a interação que permite a construção do conhecimento diante da relação estabelecida entre ambos.O interacionismo piagetiano vê o sujeito passível de desequilíbrio em função das perturbações do meio em que vive, necessitando adaptar-se e readaptar-se para que o equilíbrio seja restabelecido. Sua Teoria de Equilibração enfatiza dois processos distintos, porém, indissociáveis: assimilação cognitiva e acomodação. Essa construção só é possível através de uma interação mediada pela ação do sujeito.

A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH, 1996). A integração às estruturas prévias pode permanecer invariável ou modificada pela própria integração sem ser descontinuada ao seu estado anterior (PIAGET, 1996). Isto significa que não serão destruídas, mas acomodadas à nova situação,ou seja, consiste na incorporação de elementos do mundo exterior às estruturas de conhecimentos, aos seus esquemas conceituais. O sujeito exerce uma ação sobre os objetos que estão ao seu redor, utilizando esquemas já construídos.

Quanto ao processo de acomodação, Piaget (1996) chama de acomodação biológica os esquemas de assimilação modificados pelas influências exteriores do meio no qual são aplicadas. A acomodação está relacionada ao desenvolvimento (uma mudança qualitativa) e a

assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntas, elas explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas (WADSWORTH, 1996). Então, pode-se afirmar que para os esquemas não existe um começo absoluto, que a adaptação é um equilíbrio constante entre a assimilação e a acomodação. Em resumo, esquemas são ações obrigadas a se acomodar aos elementos que assimilam (PIAGET, 1976).

Dentro da visão construtivista, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados. Para Piaget, é através da aprendizagem que o desenvolvimento se concretiza. Ele ainda considera a maturação como ferramenta para o desenvolvimento das funções biológicas como base para os avanços na aprendizagem.

Em vista disso, é possível afirmar que a aprendizagem sofre influência significativa da interação com o meio, mas é um processo interno onde o indivíduo se apropria de suas faculdades mentais para aquisição do saber. Segundo Carretero (1994) e Pozo (2002), o meio social é mediador, mas é através dos seus processos mentais que o aprendiz obtém conhecimentos, modifica-os e adquire novos conhecimentos e novas habilidades. Sendo assim, o meio externo estimula os processos mentais que resultarão na aquisição da aprendizagem.

Lima (1984, p.32) diz o seguinte:

O fenômeno educativo só se torna possível pelo fato do organismo tender, espontaneamente, para a assimilação de seu meio, isto é, pelo fato de todo organismo incorporar o meio, seus esquemas de ação, e pelo fato de esquemas de assimilação serem passivos de acomodação.

Enquanto isso, os estudos de Vygotsky vão de encontro aos de Piaget, que vê o desenvolvimento através da maturação. Vygotsky vê o desenvolvimento psicológico e mental (que se dá pela socialização, além da maturação orgânica), que precisa da aprendizagem, enquanto se dá o processo de internalização, promovido pela aprendizagem no seio social, e principalmente, aquela planejada no ambiente escolar.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, ou em dois planos; primeiro, no plano social e depois no psicológico, em princípio, entre pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto também se aplica à atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento de escolhas, vontades... A internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e modo como elas interagem (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

Nessa visão construtivista, a psicologia e a pedagogia andam de mãos dadas. Percebe-se, então, que as concepções sociointeracionistas sobre o desenvolvimento e aprendizagem

estão sempre presentes, impulsionando a pensar sobre estes processos. Como trabalhar o desenvolvimento natural do sujeito e como estimulá-lo por meio da aprendizagem? Como a aprendizagem pode ser utilizada para o desenvolvimento integral do sujeito?

Diante disso, pode-se afirmar que a visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo está interligada às atividades sociais que promovem a internalização de construto adquirido por intermédio do processo dialógico e dialético entre os sujeitos que interagem entre si.

Para Vygotsky (1978), o aparato biológico do sujeito não é suficiente para efetuar tarefas se ele não participa do ambiente e das práticas que proporcionam esta aprendizagem, ou seja, a criança não tem condições de se desenvolver através do tempo por não possuir instrumento que a faça percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, pois dependerá do outro para obter a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o maior enfoque das teorias de Vygotsky está voltado para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que estabelece que o sujeito possui uma área de desenvolvimento cognitivo e que precisa de um apoio do outro por meio da interação social. No contexto escolar, é o professor que intermedeia este apoio, através das suas intervenções, que pode favorecer em maior ou menor escala a atividade autoestruturante do aluno. É ele também que pode ser comparado a uma espécie de degrau, que possibilita a mediação da construção do conhecimento pelo aluno. Tal mediação vai ampliando de forma contínua a zona de desenvolvimento proximal dos alunos (VYGOTSKY, 1987).

Para melhor entender essa interação entre o ensino e a aprendizagem, faz-se necessário conhecer o conceito elaborado por Vygotsky (1994) sobre ZDP, que é a distância entre o desenvolvimento real (a capacidade de resolver problemas independentes) e o nível de desenvolvimento proximal (resolução de problemas com ajuda de outro sujeito com mais experiência). São essas aproximações que estão atreladas à ZDP que possibilitam o sujeito a se desenvolver ainda mais. Como frisa Vygotsky (1978, p. 86), são processos inseparáveis:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados.

Ainda de acordo com Vygotsky (1978, p. 86-87):

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de

desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir... A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento.

A ZDP é um artefato imprescindível que ajuda a entender as potencialidades do sujeito em processo de amadurecimento. Se for bem trabalhada, reúne condições favoráveis para se trabalhar de forma substancial com o alunado, possibilitando um desenvolvimento contínuo.

Vygotsky, em seus estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, não elaborou uma concepção calcada no desenvolvimento do ser humano que favorecesse uma interpretação sobre as estruturas do sujeito desde o nascimento à fase adulta. Indiscutivelmente, este não foi o seu propósito, mas uma reflexão baseada em pesquisas científicas em torno da psicologia, que aborda os variados aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito.

Portanto, é por meio da ZDP que ocorrerá a aprendizagem. É no cerne das interações dentro da coletividade, das relações com o outro que o sujeito poderá construir suas estruturas cognitivas e psicológicas. "O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquele que as cercam" (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

Nesta direção, pode-se afirmar que a teoria construtivista engloba as ideias principais de Piaget e de Vygotsky, ressaltando que a construção do conhecimento acontece a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural. Embora haja alguma divergência entre estes grandes teóricos, é possível entender as substanciais contribuições que a obra de ambos fornece para a educação contemporânea que concerne à elaboração de metodologias inovadoras, que ultrapassam aquelas que ainda existem na escola tradicional, enraizadas nas repetições de conceitos.

Os conhecimentos aprofundados destas teorias encorajam os educadores a reverem as suas práticas educativas e tentarem transformá-las em inovadoras, no intuito de buscar compreender a realidade de seus alunos do ponto de vista cognitivo, psicológico, afetivo, social e cultural. Deste modo, podem ir em direção a uma educação significativa e, por conseguinte, construtiva que possibilite ao seu alunado ser consciente da sua autonomia social.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA VISÃO CONSTRUTIVISTA

2.2.1 A prática pedagógica e a construção do conhecimento

A escola, em linhas gerais, é uma transmissora cultural que possui o poder de articuladora da socialização entre os aspectos históricos, sociais, psicológicos e culturais. Ao discorrer sobre as práticas educativas em sala de aula, ressalta-se a presença da tríade: professor/aluno/conhecimento. Esta tríade está indiscutivelmente relacionada às condições sociais, psicológicas e culturais que constituem o ensino possibilitado pela prática docente. Coll (1992) afirma que esta tríade é responsável pela interação nos procedimentos escolares e que é no aluno que a aprendizagem se concretiza, os conhecimentos são os objetos de aprendizagem e o professor é aquele que, por meio do ensino, viabiliza a aprendizagem do aluno.

Desta forma, compreende-se que o ensino-aprendizagem se configura como uma atividade articulada entre o aluno e o professor. Esta prática, numa visão construtivista de aprendizagem escolar, apresenta-se como, segundo Coll(1992, p. 179):

atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal que promove a educação escolar. Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significado que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social e potencializam seu crescimento pessoal.

Pode-se afirmar que a atividade educativa, que é de responsabilidade do professor, necessita atuar sobre a atividade mental do aluno, gerando meios favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem, "sintonizar com o processo de construção de conhecimento do aluno e incidir sobre ele, orientando-o na direção que sinaliza as intenções educativas" (COLL, 1992, p. 186).

Segundo Sacristán (2003), a ação educativa concretiza-se no que é conhecido em relação ao ensino: prática social que se materializa na interação entre professores, alunos e conhecimentos. Esta tríade determina uma relação dinâmica de interdependência na qual "cada elemento influencia e é influenciado pela relação entre os outros dois" (HYMAN, 1974, p. 19). A atividade docente – o ensino – deve envolver essa relação interpessoal positiva, de tal forma que promova o aprendizado e o desenvolvimento da independência do aluno" (HYMAN, 1974, p. 25).

Vasconcelos (1993, p. 35) enfatiza:

A sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes.

Indo ao encontro ao pensamento de Vasconcelos (1993), Novaski (1993, p. 14) diz que "o professor deve ver a sua aula também como um encontro de gente com gente, de outro lado, entretanto, é preciso proteger essa ideia de reducionismo". O autor ainda diz o seguinte: "Para que serve uma sala de aula se não formos capazes de nos transportarmos além da sala de aula?" (NOVASKI, 1993, p. 15).

Dessa forma, é preciso entender que o conhecimento deve romper as paredes da sala de aula, indo em busca dos vários aspectos sociais e culturais do aluno, mas, para se transportar da sala de aula, é preciso conhecer a diversidade cultural dos alunos, que se manifesta nas aulas em torno do diálogo que se apresenta nas relações sociais, ou seja, entre alunos e entre professor e alunos. Os professores precisam estar devidamente preparados para enfrentar novos procedimentos educativos que visam à valorização de conteúdos e dos saberes que os alunos trazem da sua prática social.

Em seu raciocínio, Veiga (1992, p. 16) é enfático ao se referir à prática pedagógica: "É uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social".

Neste sentido, torna-se um desafio para o professor tentar desenvolver qualquer exercício participativo neste processo educativo se não enxergar a estreita ligação da prática pedagógica com a social. Logo, para que possa ocorrer uma efetiva participação entre o alunado, é preciso ter ciência de que a aprendizagem é um exercício permanente do saber falar, questionar, contrapor, ouvir, propor, se opor, se impor, contrariar e complementar.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) apontam que: "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, segundo os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Partindo deste ponto de vista dos autores supracitados, os saberes que os professores possuem são as ferramentas necessárias para o que se pretende ensinar dentro das práticas educativas.

Pimenta (1999), corroborando com os teóricos acima, destaca que tais saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, do conhecimento e os que se referem especificamente às disciplinas básicas como: português, matemática, história, ciências, geografia, e os saberes pedagógicos, que podem ser vistos como os que permitem a ação do ensinar.

Então, pode-se afirmar que a prática educativa implica numa ação consciente do professor em relação às funções que desempenha no contexto da sala de aula. Esta consciência seria o norte que permitiria organizar as práticas pedagógicas, de modo a desenvolver no educando suas inúmeras capacidades, tais como a de desafiar, provocar, contagiar, despertar a vontade, para que a interação educativa seja um dos caminhos para construir o seu próprio conhecimento.

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. (...) primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstruem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido. (GASPARIN, 2007, p. 113-114).

Diante do exposto, é necessário salientar que durante a pesquisa observou-se que os vários saberes dos professores do programa coadunam com os pensamentos dos teóricos supracitados por se encontrarem diretamente relacionados com as suas atividades pedagógicas cotidianas, que se equilibram entre as normas do programa e o modelo de ensino, visando sempre o aprendizado do aluno.

CAPITULO III – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROGRAMA TRAVESSIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.

3.1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A INSTITUIÇÃO ESCOLA

3.1.1 Compreendendo a inovação pedagógica

Quando se reflete sobre inovação pedagógica logo vem em mente uma indagação bastante conflituosa que chocalha o imaginário: como compreender tal termo? Estudos mostram que tal termo se apresenta como opositor aos paradigmas tradicionais que permeiam e direcionam até os dias de hoje a educação. A inovação pedagógica propõe-se a romper de forma substancial com ideias, métodos e ações que fazem parte de um paradigma caduco que parou no tempo e no espaço.

A inovação pedagógica pode ser vista como uma ferramenta transformadora e eficaz no setor educacional, que de forma significativa e concreta promoverá a ruptura com o paradigma fabril que existe e resiste permanecer até hoje no campo educacional.

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).

FINO (*ibidem*, p. 04) ainda acrescenta que a inovação pedagógica deve conduzir rumo:

[...] abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao, muitas vezes, inesperado.

Portanto, os caminhos que a inovação pedagógica precisa trilhar devem ser inusitados, em busca de transformações significativas. Tais caminhos devem seguir para aquisição de uma cultura totalmente diferente da que está constituída e um novo olhar em direção à escola, que leve principalmente a uma transformação em relação ao papel que exerce e de que modo este papel vai influenciar no novo conceito de educação.

Se for levado em consideração o que se encontra fincado nas tradições educativas, a inovação pode ser vista como algo totalmente independente dos conceitos e das práticas educativas tradicionais. A inovação está comprometida em instaurar novos conceitos educativos que levam a uma ruptura com a situação vigente por meio de novos paradigmas que indicam inovação, apontando para novos horizontes a serem vislumbrados pela escola, que se mostra ainda estagnada no passado histórico contrariando à nova realidade.

Então, de forma corajosa, é necessário enfrentar a inovação. Porém, a inovação que se espera dentro do contexto é a inovação pedagógica e esta deve implicar em mudanças qualitativas que estão interligadas fundamentalmente com mudanças que exigem um posicionamento crítico em relação às práticas tradicionais, "arraigadas" nas escolas, como enfatiza Papert (2008). Existem fatores que podem influenciar a inovação, como, por exemplo, mudanças sociais, avanços na tecnologia¹ e nas ciências e formação de professores. No entanto, esses fatores não são determinantes para promover as mudanças no sentido de inovação pedagógica, segundo Fino (2008).

"A inovação pedagógica implica em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e exige um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais" (FINO, 2008, p. 01).

Sousa (2005, p. 2) diz o seguinte:

[...] gerir e promover a inovação é, pois, essencial lançar experimentações para tirar ensinamentos sobre o que poderia ser a escola, a universidade e a formação do futuro, associando estreitamente os professores, os formadores, os alunos, os pais e as respectivas organizações representantes, a indústria e os parceiros sociais. Esta recomendação visa, por conseguinte, desenvolver experiências inovadoras, que figurariam nas hipóteses futuristas relativas à escola, à universidade e à formação, bem como formas mais eficazes de ensinar e aprender.

Logo, as práticas pedagógicas tradicionais precisam ser abolidas do contexto educativo, principalmente, frente ao mundo que passa velozmente por grandes transformações, que implicam em quebras de paradigmas que conferem, muitas vezes, sentimentos de incerteza sobre o desconhecido, sobre o novo, mas que é preciso enfrentar, fazer experiências inovadoras para poder vislumbrar formas eficazes de ensinar e aprender e, desta forma, focar um novo modelo de escola.

Fino (2008, p. 2) concebe também que a inovação pedagógica é uma escolha pessoal, que implica em: "reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico do professor, que

¹FINO (2001, p. 3), no texto "Um novo paradigma (para escola): precisa-se" afirma: "Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores, da telemática e da globalização (...) já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma".

encontra no seu espaço um lugar próprio de atuação pedagógica integrando pensamento e ação". Ou seja, é uma mudança que o educador assume conscientemente.

Diante disso, pode-se perceber que inovação não é uma mudança simples, requer um comportamento intencional, no qual só acontece a prática pedagógica diante da decisão pessoal do professor de buscar mudanças que apontem para uma ruptura paradigmática com as práticas tradicionais que insistem em permanecer na escola contemporânea.

Neste contexto, a escola na atualidade agoniza por mudanças, pois mudança é o tema que hoje permeia o discurso em todo segmento da sociedade, e mudança implica em desequilíbrio e inquietação a todos profissionais de forma geral e particularmente aos profissionais da educação que ainda se encontram presos aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Eles precisam romper com este modelo senil de educação e se transformar no educador com ideias inovadoras e abraçar as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito educacional, que sinalizam para a necessidade de um ser humano cada vez mais evoluído intelectualmente.

O conceito de mudança, na visão de Cuvillier (1969) e Holanda (2004), é a transformação do ser em um novo ser, de um ambiente em um novo ambiente ou nova situação, em virtude de alterações qualitativas ou quantitativas, em busca da melhoria, do aperfeiçoamento e do desenvolvimento. O processo de mudança consiste na ação transformadora que dará em uma nova forma, feição, caráter ou direção a algo, tornando-o diferente do que era. Portanto, mudança é algo inédito, transformador, intencional, com o intuito de promover melhorias num sistema, no caso, o educativo.

Todas estas alterações levam a sociedade a gritar exigindo mudanças, e mudanças inovadoras diante das distintas e complicadas situações que se apresentam imprevisíveis na atualidade. A instituição escola, neste cenário, mostra-se resistente e sente-se pressionada por estas mudanças que acontecem de forma veloz e que impulsionam quebras de paradigmas e as instituições, principalmente, a educativa, que é a mais tradicional, se desestabilizam.

Porém, ao estudar a escola em relação às mudanças sociais, pode-se observar que a mesma nem sempre se apresenta desarticulada do momento histórico em que se encontra, buscando sempre mudanças para se adequar, haja vista que o modelo de escola pública surgiu em plena revolução industrial, que necessitava criar um tipo de escola que fosse capaz de atender às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do novo modelo de produção, e que fosse simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos. Então surge o modelo fabril de escola, voltado para atender às

necessidades de uma sociedade emergente que precisava com urgência de mão de obra barata e de qualidade para atender também aos interesses do Estado. Este modelo de escola veio provocar mudanças profundas nas relações sociais e principalmente nas relações de trabalho que existiam.

Neste contexto, o propósito da criação da escola pública foi suprir o modelo de sociedade desta época. Segundo Fino (2001), a nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes de facultar. Fino (2001) faz uma leitura do pensamento de Toffler para frisar que o paradigma fabril necessitava de pessoas "pré-adaptadas a um trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes super povoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio"(TOFFLER, 1970).

Toffler (1970) vê a massificação do ensino como uma máquina genial, criada pela civilização industrial, com o intuito de construir o tipo de indivíduo que se adequasse às regras do sistema industrial.

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a serem processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de gênio industrial (TOFFLER, 1970, p. 393).

Corroborando com Toffler, Fino (2000, p. 2) diz o seguinte:

As escolas são locais onde se concentram comunidades de pessoas durante longos períodos de tempo, entregues a tarefas semelhantes, pelo que partilham características comuns. [...] Os elementos da educação que foram importados do sistema industrial estão relacionados com a massificação, com a consequência de anulação da individualidade, o autoritarismo do professor e a imposição de normas rígidas que estruturaram cada sala de aula.

Em resumo, o ambiente educacional juntamente com o comportamento mecanizado tanto do aluno como do professor são indicadores incontestes de que as escolas foram estruturadas seguindo os moldes do interior de uma fábrica. Porém, é necessário ressaltar que esta estruturação de escola nesse modelo industrial sempre comungou desta ordem social. Este ideário de escola sempre esteve em volta ao estigma da dominação.

Nesse contexto, o paradigma fabril apresenta-se resistente, difícil de ser rompido e certamente é um dos modelos ainda largamente utilizados na educação até hoje, com apitos, sirenes, ambientes fechados, normas, regras, padrões, etc. Mesmo diante das incertezas e indeterminações dos tempos pós-modernos, esse perfil de escola, apesar de estar superado,

persiste em permanecer, resistindo às mudanças ligadas ao processo de desenvolvimento da humanidade.

Diante disso, é pertinente frisar que o paradigma fabril começou a declinar a partir da metade do século XX, com o advento da corrida armamentista e da Guerra Fria, que dividiu o mundo em dois blocos. Toda a sociedade industrial, até então envolvida entre o trabalho e produção, começa a romper diante da chegada da tecnologia da informação e comunicação (TIC), que abre espaço para um novo paradigma, o pós-industrial. De acordo com Fino (2000, p. 2), "a sociedade industrial começa a se romper a partir de meados do século XX, quando ocorreram a Guerra Fria e a corrida espacial".

Diante de tantas mudanças metodológicas e curriculares, formas novas de relacionamento, de comunicação, por que a escola reluta em mudar preferindo se manter no passado, com uma visão estagnada no modelo fabril de educação?

Paper (2008, p. 18) enfatiza: "Pode-se dizer que praticamente não houve mudança na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes".

Segundo Fino (2000), o paradigma fabril² ainda é a ferramenta organizadora da escola, mesmo diante das sucessivas crises, ele continua vigente.

Portanto, todo setor educacional deve voltar os olhos urgentemente para estes novos paradigmas que vão surgindo ao lado das ciências pedagógicas. A instituição escola precisa estar atenta e se preparar para estas mudanças significativas em todos os segmentos da sociedade, para não ficar na marcha ré da história diante do desenvolvimento crescente das tecnologias de informação e comunicação, os computadores são instrumentos que podem e devem ser explorados para o acesso às informações, aquisição de conhecimento em todo nível.

Nessa direção, a introdução da TIC no ambiente educativo com seus inúmeros recursos, que englobam o acesso às informações e instrumentalização do computador e de outras mídias eletrônicas que começaram a compor o ambiente escolar, foi utilizada como um meio de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Como frisa Fino e Sousa (2001, p. 7): Os primeiros anos do processo de integração dos computadores nas escolas ficaram muito marcados pela tentativa da sua utilização, de modo a melhorar a eficácia do ato de ensinar.

No entanto, as mudanças, quebras de paradigmas, não podem se ater única e simplesmente a estas ferramentas tecnológicas, mas isto não implica na ausência das mesmas

²Paradigma Fabril - organização educacional que se baseia na estrutura organizacional das linhas de montagem de uma fábrica (FINO, 2001).

no ambiente escolar. Elas são uma evolução tecnológica contínua e estão atreladas ao dia a dia de forma incontestável, porém, a presença delas nas instituições educativas não é um fator preponderante de quebra de paradigmas e ações inovadoras. Para Fino (2003), a inserção destas tecnologias em sala de aula não tem ajudado a mudar o perfil decadente que comanda a escola, elas estão presentes no espaço escolar apenas maquiando o modelo tradicional do ensino. Diante disso, conclui-se que a substituição de materiais, como caderno, apontador, giz, quadro negro, etc., por computadores alimentados por programas de última geração não fez o professor mudar as práticas; ele apenas trocou uma coisa pela outra, adequando-os às práticas tradicionais. Não se pode afirmar que a utilização de tais ferramentas configura inovação pedagógica

Embora não se possa negar que as TIC são instrumentos importantes no ambiente educativo, são as práticas inovadoras que determinam as mudanças, e não estas revolucionárias tecnologias ou quaisquer outras ferramentas que irão originar mudanças significativas nas escolas. Na visão de Fino (2003), são as práticas pedagógicas que obrigatoriamente definirão o que é inovação.

Analisando o que diz Fino, inovação pedagógica nasce dentro da sala de aula, entre o professor e os alunos, configurando uma interação social. No entanto, o que se passa no ambiente escolar é o professor diante de vários alunos a despejar conhecimento; e os alunos estáticos a receber estes conhecimentos, sem ao menos poder interagir com seus colegas. O professor é visto pelos alunos como autoridade máxima dentro de sala, o que reporta ao ambiente fabril, onde não havia comunicação entre os trabalhadores para não interromper a produção em massa. Sendo assim, a escola com esta forma de organização tradicional não proporciona uma interação para trocas de saberes e construção do conhecimento, ou seja, não está em consonância com a sociedades pós-industrial que envereda por uma educação pós-industrial.

Fica bastante claro que o modelo fabril de educação não faz mais sentido na atualidade, faz parte de um passado histórico, no qual as necessidades eram outras, como atender às necessidades de um mundo que começa a se industrializar.

Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola (FINO; SOUSA, 2001, p. 13).

Comungando com esse pensamento dos autores supracitados, constata-se que a escola não deve ficar estagnada, enquadrada a um passado. Ela precisa se inovar, acompanhar a evolução contínua do ser humano. Neste viés, não se justifica nem se admite uma escola que ensina apenas a reprodução, a cópia, a memorização, em que o aluno fica estático só recebendo informação, isso faz parte de um modelo ultrapassado de ensino-aprendizagem. O ser humano é dinâmico e se encontra em constante mudança, tem o poder de criar, recriar, intervir. Por estar sempre em processo de evolução, não pode ser visto como uma realidade pronta, acabada, sem mácula, perfeita.

3.2 PLANOS E MEDIDAS

3.2.1 Planos e medidas no combate à distorção idade/série abrem caminho para implantação do programa Travessia

A educação escolar brasileira ao longo da sua história sempre foi permeada pela repetência, evasão e abandono. O nascedouro do problema pode ser encontrado na distorção idade/série. O pouco sucesso escolar se apresenta como uma questão grave que afeta o aluno, levando à perda da sua autoestima.

No Brasil, as pesquisas educacionais realizadas sobre a pedagogia da repetênciae/ou cultura da repetência foram produzidas com o olhar voltado para o fracasso escolar que se apresenta sempre como um objeto de estudo e análise de diversos pesquisadores da área. Ressaltam-se a ineficácia do sistema educacional, as taxas de repetência exorbitantes e o aprendiz perante sucessivos fracassos que levam, na maioria das vezes, à evasão escolar.

Ribeiro (1991, p. 83) em seu discurso é enfático:

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira [...]. Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo [...] como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural.

Diante do antiquíssimo problema da repetência, dos efeitos nefastos sobre o desempenho do aluno, o sistema educacional não conseguiu nada de muito significativo até os anos 80.

Com o propósito de melhorar o sistema educacional, faz-se necessário recordar a presença do Brasil em 1990 na Conferência Mundial, que tinha como tema "Educação para

todos", em Jomtien³, Tailândia, em que foi aprovado um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de educação. Nessa reunião, chefes de Estados e ministros assumiram o compromisso público de atingir a "Educação para Todos" em 2000. A partir desse compromisso assumido na referida Conferência, o Ministério da Educação mostrou muitos esforços para colocá-lo em prática, pois seria inaceitável prosseguir postergando uma ação capaz de transformar a lamentável situação da educação pública nacional. Então, as autoridades parlamentares do país assumiram uma posição de interesse maior se engajando e criando planos e medidas direcionados à melhoria da qualidade do ensino e à eficiência do sistema educativo.

Entre os planos e medidas está a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, por meio da Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei institui a Década da Educação e preconiza a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), nos seguintes termos de seu art. 87, § 1º: "A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos".

É preciso ressaltar que as principais abordagens, na maior autonomia como na maior flexibilidade, podem ser visualizadas nos artigos 23 e 24 que tratam, respectivamente, da organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, etc., e da observação do desempenho escolar, que abre possibilidades para alunos com atraso escolar, com um plano de aceleração de estudos e de avanço nos cursos e nas séries através da verificação da aprendizagem (LDB, Art. 23 e 24, inciso V, alíneas b e c).

Levando em consideração tais possibilidades oferecidas pela LDB, o sistema de ensino vem adotando diferentes alternativas político-pedagógicas como medidas para a correção do fluxo escolar. Tem-se como exemplo o programa Travessia, no qual a aprovação ou reprovação não se dão anualmente, como acontece com o ensino regular, possibilitando, dessa forma, significativas chances de recuperação para o aluno.

Nesse contexto, as classes de aceleração de aprendizagem direcionadas à correção do fluxo escolar são amparadas pelo sistema de políticas educativas governamentais que possibilita a este programa estar em consonância com a proposta do MEC, que visa combater a repetência com ensino de boa qualidade. Diante disso, a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE/PE) (2011) determina a implantação na rede pública de programas de

³A Conferência de Jomtien, que deu origem à Declaração com o mesmo nome, foi organizada pela UNICEF, pela UNESCO, pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas e pelo Banco Mundial.

aceleração da aprendizagem que visam a eliminação da cultura da repetência e de todos os problemas dela derivados.

3.3 UM POUCO DO PROGRAMA

3.3.1 O programa Travessia: uma proposta pedagógica para correção distorção idade/série.

O governo e a SEE/PE, através da Gerência Geral de Correção de Fluxo Escolar e Gerência de Normatização do Ensino, preocupados em corrigir o fluxo escolar e o problema dos altos índices de distorção idade/série apresentados especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, por alunos na faixa etária entre 15 e 16 anos, e por jovens acima de 17 anos nas últimas séries do ensino médio, implantou em 2007 o programa Travessia. Este programa trata-se de uma parceria entre o Estado e a Fundação Roberto Marinho e visa o desenvolvimento de habilidades e competências desses alunos por meio de uma proposta pedagógica de inclusão e valorização, voltada para a construção do conhecimento, através da metodologia de telecurso.

Com o propósito de oferecer boas condições de ensino, as turmas do programa Travessia são compostas de, no máximo, 35 alunos. As aulas para os alunos do ensino fundamental são ministradas no turno da tarde e do ensino médio no turno da noite, de segunda a sexta-feira, com duração de 4h, no período de 20 meses, perfazendo uma carga horária de 1.600 h/a (um mil e seiscentas horas/aula). As telessalas são compostas por *datashow*, onde são exibidas as teleaulas, e por dois educadores: um da área de Humanas e outro da área de Exatas (<http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/>).

De acordo com a Instrução Normativa N° 03/2011, que fixa as diretrizes e orientações do programa no Estado, o Travessia atende, de forma geral, às normativas constitucionais que regem a educação básica brasileira. O programa encontra-se organizado de modo diferenciado para atender às necessidades de aprendizagem, por meio de prática educativa que visa a construção de competências e habilidades que não foram atingidas.

A SEE/PE afirma que o papel desempenhado pelos educadores do telecurso pode ser visto como inovador, por atuar de forma diferente dos outros métodos utilizados para corrigir a defasagem de escolaridade dos alunos da rede pública. Ainda de acordo com este órgão, a metodologia de telecurso é uma especialista em dinâmicas de construção de conhecimento. Os alunos que fazem parte do programa Travessia estão sendo preparados para voltar à educação regular dentro da sua faixa etária, que é o principal objetivo do programa.

3.4 A CORREÇÃO DE FLUXO E POLÍTICAS EDUCATIVAS

3.4.1 A aceleração da aprendizagem e a correção de fluxo no contexto político-pedagógico do programa Travessia

De acordo com o MEC, o termo aceleração de aprendizagem foi constituído desde 1997 e visa corrigir a distorção do fluxo escolar. Tal distorção está interligada à repetência, à evasão escolar e, conseqüentemente, à falta de estímulo do aluno pelos estudos, podendo ser apontado como sério problema para educação pública do Brasil. Ainda de acordo com o MEC, a finalidade do programa de aceleração da aprendizagem é possibilitar aos sistemas públicos de ensino condições para combater o fracasso escolar, que é visto como uma questão política.

Sendo considerada como uma estratégia político-pedagógica, a aceleração da aprendizagem parte do princípio de que o grau de maturidade dos alunos possibilita que os mesmos assimilem mais rápido os conteúdos e, desta forma, recuperem o tempo perdido. Segundo Menezes (2002), a correção do fluxo escolar é vista como uma questão política, pois foi a partir dela que surgiram políticas e planos, projetos e programas educacionais denominados como aceleração da aprendizagem, dentre eles, o Travessia.

Levando em consideração que o programa Travessia faz parte de uma política educativa que viabiliza um caminho de recuperação de alunos defasados, o mesmo deve ser considerado como um meio de grande importância para transformar uma sociedade injusta e desigual numa sociedade na qual os direitos de todos são respeitados, começando pelo direito à educação. Neste viés, a escola é um espaço ideal para o desenvolvimento intelectual e ascensão social e o seu papel se torna ainda mais relevante quando acolhe os indivíduos que trazem em sua história o peso da injustiça social. Por exercer um papel central na sociedade contemporânea, a escola é vista como um bem a ser disputado pelo sujeito que almeja melhorias na sua vida que o façam ascender socialmente.

Neste sentido, Setubal (2000, p. 16) é enfático:

A educação e o acesso aos conhecimentos se configuram como mecanismo de reversão da produção das desigualdades, de forma que a permanência e conclusão da educação básica venham promover uma ruptura como o ciclo perverso de preservação da desigualdade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o programa de aceleração da aprendizagem exerce um papel bastante importante na formação do aluno defasado. Pode ser entendido como um mecanismo alternativo que possibilita o avanço da aprendizagem destes alunos. Tal

programa bem executado poderá vir a ser inovador e, por conseguinte, transformador, apresentando resultados positivos em relação às mudanças de comportamento que, por sua vez, levariam à ruptura da cultura de repetência, conferindo efeitos animadores na correção do fluxo escolar de todo o sistema educacional brasileiro, minimizando, assim, a desigualdade social. Nessa perspectiva, a SEE/PE, amparada legalmente pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), viabiliza aos alunos com distorção idade/série matrículas nas classes de aceleração.

CAPÍTULO IV – A METODOLOGIA APLICADA: PESQUISA ETNOGRÁFICA NA MODALIDADE DE ESTUDO DE CASO

4.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA NOS MOLDES DE ESTUDO DE CASO

4.1.1 A etnografia e o estudo da Prática Pedagógica

Neste capítulo, são apresentados os caminhos percorridos na pesquisa, elucidando toda a trajetória metodológica que a direciona em busca dos objetivos propostos. Diante dos vários modelos de pesquisa, neste trabalho optou-se pela pesquisa etnográfica qualitativa, nos moldes de estudo de caso no qual se imbricam alunos e educadores no âmbito da sala de aula, porém, com um olhar voltado para um cenário maior, o contexto sociocultural. Esta metodologia é aplicada com o objetivo de estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente educativo e se as mesmas são inovadoras.

Fino (2008) afirma não ser controverso propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se concluir se serão inovadoras. A respeito do estudo etnográfico na educação, Fino (2008, p. 04) ressalta:

A etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas.

Hammersley e Atkinson (1994) descrevem a etnografia como uma forma básica para se fazer investigação social, pois este tipo de pesquisa engloba o processo reflexivo, ao tempo em que integra o mundo social em estudo.

O estudo de caso etnográfico é explicado por Triviños (1987) como um dos mais relevantes da pesquisa qualitativa e um dos mais expressivos na pesquisa educacional. Já Chizzotti (2006, p. 136) diz que 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".

Yin (2005, p. 19) afirma que esse método é um processo de investigação empírica com o qual se procura estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real onde ocorre. Neste sentido, a escolha metodológica pelo estudo de caso só deve ocorrer se o que se pretende pesquisar for um fenômeno contemporâneo que esteja acontecendo no contexto de vida real, quando as perguntas da pesquisa forem do tipo "como" e "por que".

Diante do que dizem estes teóricos, a escolha da pesquisa etnográfica nos moldes de estudo de caso se mostra eficaz com o que se pretende estudar de maneira contextualizada, observando por vários e diferentes ângulos o campo investigativo centrado no programa Travessia, implantado em uma escola da Gerência Educacional Recife (GRE) Norte. Proporciona ao pesquisador condições para que o mesmo produza elaborações teóricas com a contribuição dos sujeitos da pesquisa, que de forma incontestável direciona para a elucidação da problemática.

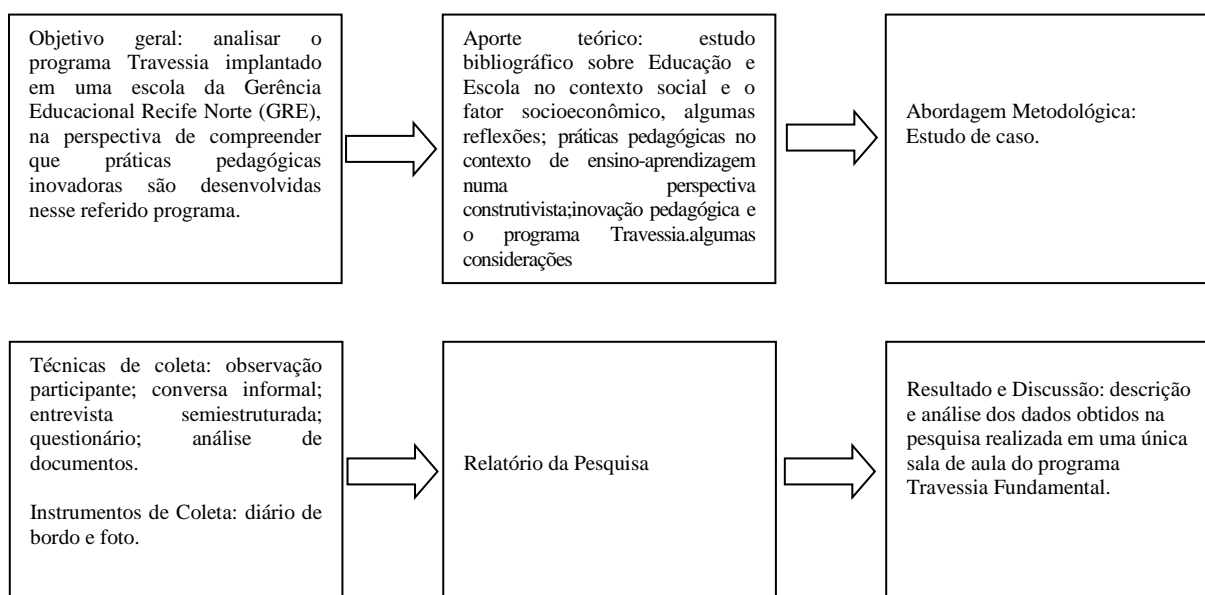
Salienta-se que a experiência como professora do ensino fundamental, que resulta com a proximidade do objeto de investigação, foi outro fator importante que motivou também a escolha por esta abordagem metodológica. Na visão de Laplantine (2005, p. 150), "o etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda".

Nesta direção, é pertinente frisar que a experiência serviu como uma ferramenta facilitadora do estudo na produção e análise dos dados, na compreensão e análise das informações obtidas.

Percebe-se que a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso possibilita ao etnógrafo a liberdade de nortear o processo investigativo, sem eximi-lo de estruturar o procedimento metodológico adotado, de forma que os outros interlocutores verifiquem como o mesmo foi realizado. Goldenberg (2005, p. 48-49) sugere que o pesquisador apresente 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".

O esquema a seguir mostra uma síntese dos caminhos percorridos durante a pesquisa. Em virtude da sua natureza etnográfica, cada etapa percorrida apresenta-se como um processo contínuo de articulação, ou seja, cada etapa percorrida está interligada.

Quadro 1. Representativo do itinerário da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisadora, 2013.

4.2 ADENTRANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

4.2.1 Pesquisador, participantes colaboradores compartilhando o campo da pesquisa: acesso, escolha, comunicação, interação e envolvimento.

Adentrar o universo da pesquisa, envolver-se com toda a comunidade de participantes colaboradores, compartilhar o seu espaço físico e permanecer por um longo período são momentos conflitantes para o pesquisador, de incertezas, angústias e medos, sentimentos estes que permeiam todo o imaginário do etnógrafo com muitas perguntas. O pesquisador pergunta-se: Como será aceito? Será bem acolhido? O seu objeto de investigação incentivará nos participantes a vontade de participar? São questões como estas que independem do embasamento teórico e da prática investigativa utilizada pelo pesquisador.

Uma vez escolhido o programa Travessia para realização dos estudos, precisava-se escolher o universo da pesquisa. Isto só foi possível no mês de outubro de 2012, através do contato direto com a coordenadora do programa.

Neste encontro, foram explanados os objetivos da pesquisa, o seu procedimento metodológico, ao tempo em que foi solicitado um local e a permissão para desenvolver a pesquisa. A coordenadora do Programa apresentou uma lista de algumas escolas estaduais que, além do estudo regular, agregam programas educativos, entre eles o programa Travessia.

De posse da lista, optou-se pela Escola São Judas Tadeu, que se mostrou a mais viável em virtude do fácil acesso. Antes do início da pesquisa, foi realizada uma visita na escola no dia 25 de outubro de 2012. Neste momento, apresentou-se ao gestor o termo de autorização para a realização da mesma (Anexo A), porém, a pesquisa teve seu início no mês de fevereiro de 2013, período em que se conheceram os professores do programa e os alunos, que foram bem receptivos.

Vale enfatizar que é de vital importância conhecer os participantes inseridos neste estudo, observar e compreender algumas nuances do seu comportamento, como gestos, palavras, ações, comentários, desejos, escritos, sonhos e questionamentos, pois vêm deles todas as informações que se precisa para o aprofundamento e respostas pertinentes às questões da pesquisa.

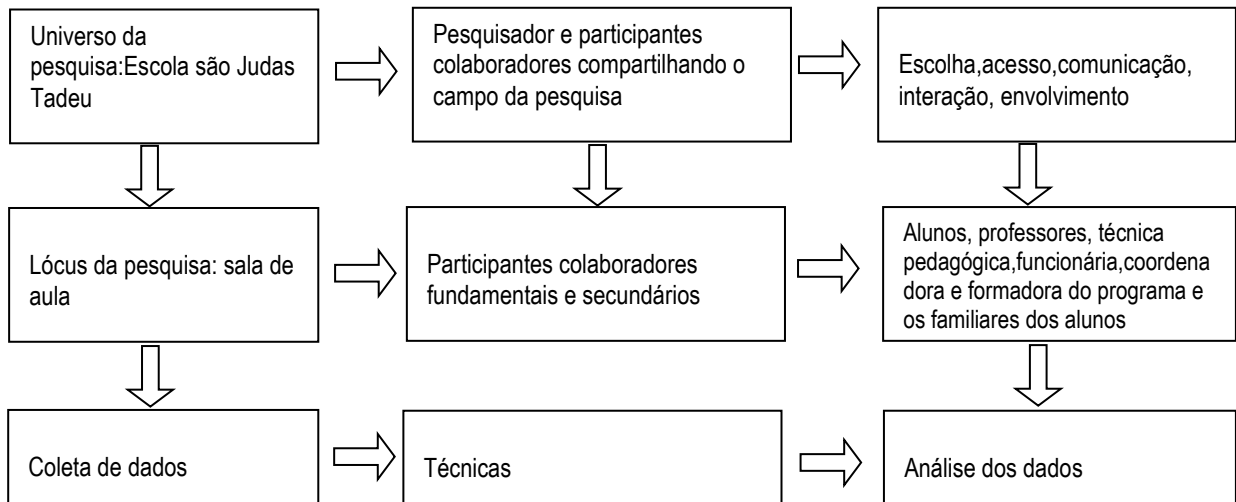
Neste sentido, acrescenta Gamboa (2004, p. 100): "[...] palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, discursos etc. precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos".

Em princípio, o envolvimento com os colaboradores ocorreu de maneira tímida de ambas as partes, porém, no caminhar da pesquisa, foi se criando um clima de confiança, como recomenda Lapassade (1992). Desta forma, facilitando a aplicação das técnicas de pesquisa inerentes ao estudo de caso etnográfico, trabalhou-se no campo da pesquisa de forma interativa, como enfatiza Brzezinski e Schultz (2007, p. 85): "o investigador deve introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, abrir-se para um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados".

De acordo com Beaud e Weber (2007, p. 9), "[...] o campo é um trabalho, não uma passagem, uma visita ou uma presença", na verdade, é a vida da investigação etnográfica.

O estudo no campo foi realizado em torno de seis meses, de fevereiro a julho de 2013, cinco vezes por semana, durante duas horas, em média. Todo o processo desenvolvido na pesquisa foi delineado, desde o local aos colaboradores do estudo e às técnicas utilizadas. O quadro a seguir descreve o universo da pesquisa.

Quadro 2. Representativo do universo da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisadora, 2013.

4.3 O LÓCUS DA PESQUISA

4.3.1 A sala de aula

Foi estudada uma sala de aula do ensino fundamental do programa Travessia na Escola Estadual São Judas Tadeu. A referida escola, além das salas para alunos regulares, destina duas salas, à noite, para outros programas educativos e uma sala, no turno da tarde, para o programa Travessia Fundamental que iniciou o seu ano letivo em março de 2012 com trinta e cinco alunos devidamente matriculados. Porém, deste montante, quinze nunca compareceram às aulas, restando apenas vinte alunos que foram os participantes da presente pesquisa, juntamente com os dois professores. Esta longa permanência foi relevante, pois possibilitou a observação intensa no dia a dia da sala de aula, em todos os aspectos, diminuindo de maneira significativa as chances de sofrer influência por ocorrências isoladas, que não pertenciam ao cotidiano daquela unidade.

4.4 COLETA DE DADOS

4.4.1 As técnicas

A pesquisa etnográfica é composta por várias técnicas, sendo a principal a observação participante. Esta é a técnica fundamental da investigação etnográfica, como esboça

Lapassade (2005, p. 69): "Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da observação participante".

Além da observação participante, utilizou-se a observação direta⁴, a entrevista semiestruturada, questionários, a análise dos documentos, o diários de bordo, fotografias e, permeando toda a pesquisa, a conversa informal.

A entrevista semiestruturada é um recurso utilizado que se configura como um elemento que está imbricado e complementa a observação participante. Na visão de Zago (2003, p. 298), existe uma "[...] relação inseparável entre entrevista e observação". A entrevista se apoia em outros recursos que têm como função "[...] complementar as informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados". "[...] sua finalidade é obter informações a partir das falas dos sujeitos".

A referida entrevista foi realizada no segundo mês de permanência no ambiente da pesquisa, com os dois professores, antes das aulas, e durou, em média, 30 minutos. Não foi gravada, pois os professores alegaram que não se sentiam à vontade diante de gravações. Para Yin (2005, p. 119), as gravações "fornecem uma expressão mais acurada de qualquer entrevista do que qualquer outro método", porém, o autor adverte que a gravação não deve ser utilizada quando o entrevistado não permite seu uso ou sente-se desconfortável em sua presença. Portanto, durante toda a pesquisa não houve o uso de gravações.

Concebe-se, então, que tanto a observação participante como a entrevista semiestruturada permitem uma interação entre o sujeito pesquisado e o sujeito pesquisador, propiciando liberdade ao primeiro para falar sobre si, enquanto o segundo se posiciona de forma confortável e de imediato capta as informações almejadas.

O questionário como instrumento de coleta de dados pode ser bastante útil para se obter informações sobre o grupo estudado. Nesse sentido, "a informação obtida por meio do questionário observa as características do indivíduo e do grupo" (RICHARDSON, 1999, p. 189).

Os questionários foram direcionados aos dois professores, à coordenadora e à formadora de professores do programa, aos gestores e à técnica pedagógica da referida escola e apresenta questões relativas ao programa englobando as práticas pedagógicas, educação, formação profissional, entre outros questionamentos.

O questionário foi dividido em três blocos: bloco I - dados de identificação; bloco II - concepção sobre educação; e bloco III - sobre o programa. O questionário aplicado aos alunos

⁴A observação direta ocorre ao se "realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso" (YIN, 2005, p.119).

apresenta algumas perguntas idênticas, porém, foi aplicado pessoalmente pela pesquisadora em sala de aula, antes do início das aulas. Vale destacar que, antes da aplicação do questionário, explicou-se que a participação não seria obrigatória. Percebeu-se que todos imbuídos de curiosidade quiseram participar, então foi feita a aplicação do questionário com os alunos, um de cada vez, que durou em média cinco minutos por aluno. A aplicação do questionário durou em torno de dez dias para levantamento das informações sobre os alunos, com questões sobre: suas características, os professores, o programa, a importância do programa para educação, entre outras.

O questionário semiestruturado direcionado aos familiares foi realizado apenas com duas mães, uma que não trabalhava fora e a outra que era empregada doméstica, com perguntas abertas sobre dados pessoais, o programa Travessia e a sua importância na vida de seus filhos, entre outras perguntas. A identidade dos respondentes foi mantida em sigilo por questões éticas.

Em seguida, fez-se a análise documental, que se configura como uma considerável fonte de novos dados qualitativos por se apresentar como um instrumento também revelador para o pesquisador. Lüdke e André (1986) enfatizam que esta técnica revela aspectos novos que não são captados por outras fontes de pesquisa. Neste escopo, para análise documental, utilizou-se a proposta pedagógica do programa, a avaliação, o tipo de atividades avaliativas, modelo de avaliação, entre outros documentos.

Lapassade (1992), Lüdke e André (1986, p. 38) citam Phillips (1974) que diz que é considerado documento qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação, incluindo-se leis, regulamentos, normas, dentre outros.

O diário de bordo foi um aliado constante em todo percurso da pesquisa; sem ele não seria possível registrar tantas observações para análise e descrição do caso. Segundo Yin (2003), este instrumento não é neutro, pois o pesquisador não registra apenas o que observa, mas principalmente como ele concebe esta realidade.

Quanto à conversa informal, por se mostrar uma técnica eficiente para coleta de dados, a mesma foi bastante utilizada ao longo da pesquisa, com o propósito de se colher informações pertinentes ao objeto de estudo. A entrevista informal, de acordo com Patton (1990, p. 281), assume frequentemente o aspecto de uma conversa informal, pois há intenção por parte do pesquisador no sentido de recolher informações importantes para a pesquisa.

Vale ressaltar que as conversas informais foram sempre vistas como um ponto positivo, pois se instaurava um clima descontraído no ambiente escolar onde se captavam relatos proferidos pelos alunos e professores.

A fotografia foi instrumento útil nessa pesquisa, pois permitiu registrar momentos como situações de atividades rotineiras dos professores e alunos sem uma preparação prévia. Algumas fotografias registradas, quando das análises dos dados, serviram para captar momentos da pesquisa e visualizar o ambiente escolar nas suas microlinguagens, como enfoca Macedo (2009).

Em síntese, não seria possível concluir esta pesquisa sem recorrer-se a estas eficientes e interligadas técnicas etnográficas e, se valendo delas, foram feitos desde os primeiros aos últimos registros desta empreitada investigativa.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

4.5.1 A análise no término da pesquisa

Levando em consideração que numa pesquisa etnográfica a análise dos dados pode ser realizada paralelamente quando são feitas as observações, é necessário que o pesquisador agrupe os dados que se apresentam mais importantes para serem analisados (ANDRÉ, 2005). No entanto, neste estudo, preferiu-se analisar os dados coletados no término da pesquisa. Para isso, tomou-se como base o roteiro de observação participante e o roteiro das entrevistas.

Esses roteiros permitiam uma certa flexibilidade sem se ater a uma norma rígida. Na perspectiva de Hammersley e Atkinson (1995), esta flexibilidade é denominada de hipótese progressiva, pois, no percurso da pesquisa de campo, acontece a reflexividade, isto é, os caminhos modificam-se e, a partir daí, originam-se movimentos próprios aos dados, indicando ajustes e reformulações para serem feitos.

Caminhando com a análise dos dados coletados, tanto a entrevista semiestruturada como os questionários seguiram uma categorização. De acordo com Gomes (2008), é necessário estabelecer classificações para empregar as categorias, ou seja, a categorização dos dados implica em agrupar elementos, expressões, em torno de um conceito que englobe isso tudo.

Salienta-se que os questionários e entrevistas aplicados aos atores envolvidos na pesquisa tiveram como orientação a análise por indexação proposta por Bardin (2004).

Neste estudo etnográfico, as análises dos dados são de natureza qualitativa. Entender de forma detalhada e interativa a organização dos eventos foi de grande importância nesta pesquisa, por auxiliar a compreensão dos vários modos de interações nas situações de ensino e aprendizagem vistas nas práticas pedagógicas analisadas.

CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa realizada em uma única sala de aula do programa Travessia Fundamental, com o intuito de esclarecer as questões levantadas na construção da problemática. Foram analisados: o cenário da pesquisa, os perfis dos professores e alunos do programa, o aluno como protagonista da ação educativa, as interações afetivas, as atividades escolares e a prática pedagógica. Como análise documental, foram abordados os conteúdos de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, a proposta pedagógica e, por fim, as análises das entrevistas semiestruturadas e dos dados obtidos por meio de questionários.

5.1 CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA SÃO JUDAS TADEU

5.1.1 Um pouco da sua história

As informações relatadas a seguir em relação à escola foram obtidas por meio de uma conversa informal com a funcionária mais antiga da instituição que trabalha na mesma desde 1990. A conversa transcorreu no final do turno da tarde no refeitório da escola. O relato da funcionária é descrito a seguir:

A escola foi construída em pleno regime militar no ano de 1974, no então governo de Francisco de Moura Cavalcante. O nome da escola foi em homenagem a São Judas Tadeu e a mesma está localizada na rua Marcílio Dias, 591, na Comunidade Chão de Estrela, pertencente ao bairro Campina do Barreto, um bairro pobre na zona norte da cidade do Recife-PE. O ferece os níveis de Ensino Fundamental e Médio e programas educacionais como EJA e Travessia Fundamental. A escola possui, segundo o IBGE (2012), senso escolar em torno de 1.170 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite. Cada sala de aula comporta, em média, 45 alunos pré-adolescentes e adolescentes oriundos da própria comunidade. Seus pais muitos são recifenses que nasceram e se criaram nos bairros periféricos do Recife e, nos anos 80, receberam casas doadas pelo governo de Pernambuco dando origem à comunidade Chão de Estrelas. Quanto à estrutura, é a mesma desde sua construção, com treze salas de aulas, uma sala pra professores, uma pra diretoria, uma pra secretaria e uma de arquivos, cozinha, cantina, refeitório com mesas e bancos em alvenaria, quatro banheiros, uma biblioteca, um laboratório de informática com dez computadores, que foi implantado em 2005, um pátio de recreação arborizado com vários bancos e corredores de circulação equipados com bebedouros (Informação verbal).

Ao dar prosseguimento à conversa, questionou-se sobre os recursos didáticos utilizados em salas de aulas, sobre a evasão escolar no ensino regular e o Programa Travessia Fundamental. A resposta da funcionária foi:

Dos recursos didáticos, o único moderno é o *datashow*. Os outros são bem tradicionais, quadro de giz e piloto, cartolina, revistas e os livros didáticos que são fornecidos gratuitamente pelo governo do estado. Sobre a evasão escolar, eles são muito pobres, precisam trabalhar pra ajudar em casa, aí decidem abandonar a escola e ir trabalhar, quando voltam para o ensino regular estão fora da faixa etária, então são convidados a se matricularem nos programas de aceleração da aprendizagem como o Travessia. O Travessia é uma forma de recuperar os alunos que não sentiam mais vontade de continuar o estudo regular por se acharem mais velhos que os seus colegas. Os programas de aceleração da aprendizagem é uma boa alternativa para esses alunos atrasados voltarem às salas de aula, mas nem sempre se obtêm resultados positivos. Na maioria das vezes, eles só frequentam por causa do programa bolsa família, atendem à chamada e vão embora e os professores, por sua vez, não se comprometem muito. Pelo menos foi o que eu observei nos outros Travessia, mas nesse que você está pesquisando os alunos são mais interessados, os professores são muito comprometidos e responsáveis. Eu acredito que é isso que leva os alunos a serem interessados! Veja, dos 35 alunos matriculados, 15 nunca compareceram e os 20 estão em condição de seguir no ensino médio, as notas deles são muito boas. Terminar o ano com 20 alunos é muito bom, pois nos outros Travessia só se formavam, em média, 5 a 10 alunos. A forma de ensinar dos professores é muito importante, é o que vai estimular ou desestimular o aluno a aprender (Informação verbal).

Com base nesta análise que a funcionária fez sobre a forma de ensinar dos professores, fica claro que a prática pedagógica é a grande ferramenta que pode interferir, de forma positiva ou não, no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1. Fotografia da Escola Estadual São Judas Tadeu.



Fonte própria.

5.2 OS PERFIS DOS PARTICIPANTES: PROFESSORES E ALUNOS

5.2.1 Delineando os perfis dos participantes pesquisados

Neste tópico, são delineadas as características dos professores e alunos do ensino fundamental do programa pesquisado para conhecê-los melhor. Para traçar o perfil dos sujeitos em questão, foram utilizados diferentes indicadores como: características necessárias para exercer a função de professor do programa, fator socioeconômico, características socioculturais, grau de escolaridade dos pais, etnia, abandono escolar e visão que os professores têm dos alunos.

5.2.2 Perfil dos professores

Para ser professor do programa Travessia, é necessário inscrever-se no concurso público para participar de uma seleção simplificada e submeter-se a uma prova escrita. Uma das exigências para prestar tal concurso é possuir formação superior em qualquer área, porém, há uma variante para ser professor titular⁵ no Programa, é necessário ter formação superior em licenciatura nas áreas de ciências humanas. No caso da professora titular da presente pesquisa, esta possui formação superior em licenciatura plena em Geografia pela UFRPE e curso de especialização em Gestão Ambiental e ministra os módulos de História, Geografia, Português, Artes e Inglês.

Quanto ao professor do módulo de Ciências Exatas, o requisito é que possua bacharelado ou licenciatura em biologia, matemática ou áreas afins e o mesmo ministra os módulos de Matemática e Ciências (IN N°03/2011). O professor do módulo de exatas entrevistado nesta pesquisa é bacharel em Biologia pela UFRPE. Em relação à formação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N° 9.394/96) estabelece que apenas professores com nível superior, em curso de graduação e licenciatura plena, ou com formação pedagógica estão aptos a lecionar na educação básica e no Ensino Médio. No art. 87 da mesma Lei, diz que: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei", em 20 de dezembro de 1996. No §4º, afirma-se que:

⁵ Professor titular é o que está presente durante todo o período letivo, no qual o mesmo é responsável por um grupo de alunos de forma permanente e indispensável. A sala de aula transforma-se num espaço onde a complexa realidade do aluno, seus saberes e seus fazeres são tomados como ponto de partida para reflexão, releitura e construção, à luz de um olhar integrador que se enriquece de significados mediatizados pelos professores (CFMPT, s/d).

"Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (SOUZA; SILVA, 2002,p.125). Neste caso, os professores atendem aos requisitos da Instrução Normativa⁶ e da LDB.

Uma vez aprovados nas provas escritas, os candidatos passarão pela seleção de títulos. Aprovados, participarão de um curso de formação de professores, oferecido pela Fundação Roberto Marinho (FRM) em parceria com a SEE/PE.

O referido curso é fundamentado pela teoria socioconstrutivista, que é prioritariamente desenvolvida na perspectiva da atuação do professor como mediador da aprendizagem nas telessalas e na consequente ampliação desta prática. Tal processo tem, portanto, um papel definidor na qualidade dos resultados obtidos com a metodologia do Telecurso, na qual todas as ações vivenciadas nesse processo tomam como referência a prática docente na telessala e têm o firme propósito de possibilitar a compreensão e a utilização adequada da metodologia (FRM e SEE/PE,CFMPT, s/d). A formação continuada, conforme Marin (1995, p.54), "é um processo que visa capacitar o professor no próprio local de trabalho, a escola".

De acordo com Gómez (1995), trata-se de uma preparação que possibilita compreender como funciona as regras e técnicas da realidade da sala de aula, além de desenvolver competências profissionais que permitam a sua aplicabilidade de forma eficaz. Diante disso, o que se pode observar ao longo da pesquisa é que uma das características marcantes desses professores é a capacidade de mediar e promover questionamentos em sala de aula de forma reflexiva, interativa entre os alunos, incentivando a construção do conhecimento. Segundo Freire (1996), o professor é aquele que tem a consciência de que transferir conhecimento não significa ensinar, pois ensinar é criar as possibilidades que promovam a construção do saber.

5.2.3 Perfil dos alunos

⁶INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2011-A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, através da Gerência de Normatização do Ensino e Gerência Geral de Correção de Fluxo, considerando o Decreto nº 35.681, D.O.E 14/10/2011, a Lei Federal nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Parecer CNE/CEB Nº 04/98, a Resolução CNE/CEB Nº 02/98, o Parecer CEE/CEB/PE Nº 47/2010, de 22 de março de 2010, estabelece:

IV-equipe docente, composta por dois professores por sala de aula, que atuarão como mediadores do conhecimento e facilitadores das aprendizagens, sendo um habilitado na área de humanas e outro na área de exatas;

a) o professor da área de humanas estará de segunda a sexta-feira na mesma turma;

b) o professor da área de exatas assumirá 2 (duas) turmas (turma 1 e turma 2), sendo que segundas e quartas-feiras na turma 1 e terças e quintas-feiras na turma 2, ficando ainda as sextas-feiras alternadas, uma semana na turma 1 e a outra semana na turma 2;

c) deverão ser designados, prioritariamente, professores com vínculo temporário (minicontrato).

Discorrer de forma detalhada sobre um dos alvos da pesquisa, os alunos, é de indiscutível importância para o desenvolvimento de um estudo etnográfico visto que se almeja analisar cuidadosamente o conhecimento sobre estes sujeitos como protagonistas, de modo a substanciar os dados e a interpretação dos mesmos nesta ação investigativa. Nesse sentido, delineou-se o perfil dos 20 alunos da sala do programa Travessia. Desses 20 alunos, 15 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. São alunos de classes socioeconômicas semelhantes e de etnias também semelhantes.

A faixa etária desses jovens está entre 14 e 16 anos, porém, destes, só iriam para o Ensino Médio regular quem tinha até 15 anos; os demais continuariam no Ensino Médio Travessia. Estes alunos, nas horas vagas, fazem alguns trabalhos esporádicos para ajudar no sustento da família; as meninas fazem trabalhos de manicure e os meninos fazem alguns trabalhos como limpar quintal, vender balas, etc., sempre fora de sua comunidade. Quanto à escolaridade dos pais, estes são literalmente analfabetos; as mães são empregadas domésticas sem carteira assinada e os pais desempregados que realizam pequenos trabalhos. Vale ressaltar que os alunos do programa em tela representam uma pequena amostra da realidade social em que vivem os alunos da rede pública de educação de Pernambuco.

Quanto à sua etnia, observou-se que a maioria dos alunos da sala de aula do programa são negros, como a maior parte dos outros alunos da referida escola. Portanto, neste pequeno universo observado, pode-se evidenciar que a evasão escolar encontra-se mais presente entre os negros. Segundo Reichmam (1995), isso acontece em virtude da renda familiar ser mais baixa entre as famílias negras, situação em que os jovens precisam trabalhar cada vez mais cedo e em maior número do que os "brancos". Diante disso, pode-se afirmar que a situação socioeconômica, um dos fatores determinantes da evasão escolar, encontra-se em maior número entre os negros.

Mello (1993, p. 93-94) completa o pensamento do teórico supracitado afirmando que dentre as causas que levam o aluno ao abandono escolar está "a falta de recursos econômicos da família [...] aspecto que inegavelmente possui um peso específico na produção do fracasso". Vale ressaltar que os que estudam e trabalham, na maioria das vezes, não conseguem conciliar as duas coisas, em virtude dos horários das aulas serem incompatíveis com o do trabalho; deste modo, muitos abandonam os estudos e outros repetem, em síntese, não concluem o curso.

Gomes (1999) chama esta decisão de "reprovação branca". Os alunos preferem abandonar os estudos pela necessidade de trabalhar ou por não terem conseguido nota suficiente para serem aprovados, entre outras causas. Outros motivos do abandono escolar são

citados nos relatos de alguns alunos do Travessia no momento de descontração no pátio da escola diante de uma conversa informal. Os alunos foram identificados como A, B e C.

O aluno A afirmou:

Eu abandonei a escola porque as minhas notas eram muito baixas e os professores não gostam de alunos com notas baixas, deixam a gente de lado, não sei porquê, se é a gente que precisa de mais atenção. E eu também precisava trabalhar. Aqui no Travessia é diferente, os professores se preocupam com as nossas notas baixas e procuram saber o motivo, o que está acontecendo! (Informação verbal)

O aluno B relatou:

Eu abandonei a escola porque só tinha nota baixa. Se continuasse, ia ser reprovado. É menos feio ser desistente do que reprovado e a gente não leva fama de burro, mas eu quero ser gente! Pobre só é gente estudando. É por isso que me esforço para aprender (Informação verbal).

Já o aluno C disse: "É difícil trabalhar e estudar. A gente faz uma coisa ou outra. Aí abandonei a escola e fui fazer bico, precisava arrumar algum para ajudar em casa". Muito espirituoso completou: "O Travessia é uma travessia para agente ser alguém".

Collares e Moysés (1996, p. 12), ao estudarem os fatores que propiciam o não aprendizado da criança na escola, enfatizam que:

O processo de produção do fracasso escolar acontece no interior da escola e tem relação direta com sua estrutura e funcionamento, com suas práticas disciplinares e pedagógicas, com a formação e as condições de trabalho do corpo docente, com a relação preconceituosa que os educadores geralmente estabelecem com as crianças e as famílias das classes populares.

Para Caldas (2004):

Não é difícil entender porque muitos alunos veem a si próprios como menos capazes. Na escola, muitas das relações dos alunos com sua própria produção baseiam-se na depreciação, nos sentimentos de desvalor. O olhar patologizador do professor em relação à criança que não acompanha as aulas ou o restante da classe, as constantes críticas e comparações produzem autocrítica extremamente negativa nestes alunos.

Diante disso, é de responsabilidade do professor e de toda comunidade educacional desempenhar seus papéis com critério e bom senso, com dedicação pedagógica, pois, ao discriminar alunos que apresentam defasagem e déficits de aprendizagem, cria-se uma situação de comparação, classificação e autoritarismo, imputando a eles um sentimento de inferioridade em relação aos demais. É importante respeitar as diferenças e a trajetória de vida de cada aluno, as suas conquistas e o desenvolvimento no tocante à aprendizagem.

Quanto à visão do professor em relação aos alunos, observou-se o olhar afetivo, agregador e esperançoso desses educadores quando estes descreveram as características marcantes dos seus alunos: "Eles pertencem a classes sociais menos favorecidas

economicamente e culturalmente, mas isto não os impede de serem alegres, felizes, participativos, interessados, inquietos, inteligentes", disse a professora titular. O professor de exatas enfatizou: "Jovens promissores".

Figura 2. Os alunos do programa Travessia.



Fonte própria.

5.3 O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA AÇÃO EDUCATIVA

5.3.1 O aluno: a razão de ser da educação

Não é difícil perceber que o aluno é o protagonista do processo educacional, ou seja, é a razão de ser do fenômeno educativo e, desta forma, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Braga (2002, p.149), "é o aluno que constitui a razão de ser do fenômeno educativo e ocupa boa parte do tempo útil da escola, participando e ajudando a construir sua realidade".

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 125), a esse respeito, salientam: "reconhecer o aluno como foco da aprendizagem significa considerar que o professor tem um papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poder exercer esse papel, é preciso pensar sobre quem é esse aluno". Ou seja, é de fundamental importância que os professores conheçam a turma como um conjunto e cada aluno como um ser individual.

Na realização deste estudo, constatou-se o interesse da turma e de cada aluno em aprender e isto deve-se à professora titular, que sempre encurtou a convivência tanto com a

turma como com cada aluno, buscando conhecê-los de forma individual e coletiva. É este tipo de comportamento que confere benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, pois, conhecendo os alunos mais detalhadamente, é possível perceber as suas necessidades e a melhor forma de desenvolver práticas educativas para uma assimilação substancial dos conteúdos.

Diante dessa observação, questionou-se se esta postura da turma é desde o início de sua gestão. A resposta da professora foi:

Não. Quando entrei para o Travessia, me deparei com alunos, em sua maioria, rebeldes, sem o mínimo interesse pelo estudo, que só permaneciam na classe até a hora da chamada, pois é a frequência que possibilita o direito de receber "bolsa família", um incentivo do Governo Federal às classes desfavorecidas economicamente para os alunos estudarem. Foram dias difíceis, mas eu estava ali para cumprir o meu dever, que era estimular, incentivar e despertar neles a vontade de aprender, pois eu tinha ciência de que se eles não tivessem interesse em aprender eu não teria como promover a aprendizagem e acelerá-la e fazer com que estes jovens voltem ao ensino regular, então, foi este meio que encontrei, além de me aproximar deles e de suas famílias, através do diálogo, da conversação, da interação, do incentivo, do estímulo. Busquei saber a sua história de vida, o seu presente, os seus sonhos, suas dificuldades, seu grau de conhecimento. Eu não podia desvincular a vida escolar da sua experiência de vida, da visão que eles têm do mundo e, digo mais, não só eles aprenderam comigo como eu também aprendi com eles. A carência destes jovens vai da situação econômica precária à afetiva. Eu não podia simplesmente despejar os conteúdos, cumprir minha carga horária e pronto! Foi desta forma que consegui esta classe que você encontrou ao chegar aqui para sua pesquisa (Informação verbal).

Nessa perspectiva, Alarcão (2005, p.63, grifo da autora) ressalta: "[...] é imprescindível que o professor detenha conhecimento do aluno e das suas características, compreenda o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento".

Ainda sobre a resposta da professora, conclui-se que a relação que ela estabelece com seus alunos através do diálogo, da conversação, é uma via de mão dupla, na qual tanto o professor como o aluno podem ensinar e aprender por meio de suas experiências. Isto se torna um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Gadotti (1999, p.2) diz que:

Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem pretende ser detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Segundo Zabala (1998, p. 96):

A maneira de ver o aluno [...] é essencial na manifestação do interesse por aprender. O aluno encontrará campo seguro num clima propício para aprender significativamente, num clima em que se valorize o trabalho que se faz, [...] num marco de relações em que predominem a aceitação e a confiança, num clima que

potencializa o interesse por aprender e continuar o processo pessoal de construção de conhecimento.

Foi com este olhar que se buscou entender, por meio das observações no interior da sala de aula, como os alunos se imaginam e como os professores responsáveis pelo ensino e aprendizagem os veem. A visão da professora em relação ao aluno foi:

Não se pode negar que o aluno é a principal razão da ação educativa, mas isso não implica na sua real aprendizagem se ele não estiver motivado em aprender. Então, o nosso papel como educadores e mediadores da aprendizagem não está apenas em dar aula, mas, antes de tudo, é necessário envolver os alunos no processo educativo, estimulando o interesse pelos estudos. Foi o que eu fiz ao chegar ao programa Travessia, não foi uma tarefa fácil, mas consegui despertar neles o interesse pelos estudos e eles hoje, de forma geral, sabem que são os responsáveis pela sua aprendizagem (Informação verbal).

Em consonância com o pensamento da sua colega, o professor de exatas acrescenta: "O aluno é o sujeito mais importante para a educação. Eu procuro envolvê-los nas atividades escolares e, como mediador do conhecimento, despertar neles o interesse em aprender. Conseguindo, esse é o caminho para construir o seu aprendizado" (Informação verbal).

Tanus (2003, p. 22) destaca: "é um envolver-se do indivíduo que aprende com aquilo que está sendo aprendido". Nesse sentido, o professor apenas exerce a função de mediador das atividades de aprendizagem do aluno, o que provavelmente facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se nas falas da professora titular e do professor de exatas que ambos comungam com os pensamentos dos grandes teóricos construtivistas quando afirmam que o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem, sendo visto como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, é necessário ressaltar que esta forma de pensar do educador está relacionada com os conhecimentos adquiridos no curso de formação continuada dos professores cuja proposta pedagógica encontra-se fundamentada na teoria construtivista.

Faz-se necessário, neste contexto, ressaltar as opiniões de alguns alunos:

A escola é feita pra gente, mas tem professor que parece não saber disso, como os do ensino regular que nem ligavam pra gente, em vez de aula, distribuía um texto pra gente ler e depois passavam uma tarefa. Pronto, terminou a aula! Que interesse a gente tinha em aprender? E ainda diziam que a gente tira nota baixa porque é preguiçoso. Aqui no Travessia é diferente, os professores não enrolam, dão aula e a gente aprende (Informação verbal).⁷

Todo mundo gosta de vir para aula, a gente aprende com vontade! É pra gente que existe escola, que é pra gente ter educação! (Informação verbal)⁸

⁷ Opinião do aluno A.

⁸ Opinião do aluno B.

Observa-se nas opiniões dos alunos que eles sabem de sua importância e sentem-se protagonistas nesse processo educativo. O professor exerce um papel importante como mediador do conhecimento que busca formas de ensinar significativas e inovadoras, que estimulem nesses alunos o interesse pelo estudo, pela aprendizagem. Ainda é possível perceber nas opiniões dos alunos que eles foram prejudicados no seu caminhar no ensino regular, onde os professores não se mostravam comprometidos com eles, pois parece que não os viam como sujeito e sim como objeto do processo educativo.

Nesse ambiente de questionamentos, interação, participação ativa, trocas de experiência entre todos que compõem a sala de aula do programa, fica visível o trabalho desses professores em prol da aprendizagem dos seus alunos. Os ares que se respiram em sala de aula favorecem práticas educativas inovadoras. Nesse viés, o professor vê os alunos como um sujeito único da ação pedagógica sem estereotipá-los, sem separá-los dos seus determinantes sociais, mas considerando sua grandeza como sujeito crítico e reflexivo.

5.4 INTERAÇÃO AFETIVA

5.4.1 O ensino, a aprendizagem e a interação afetiva entre professor e aluno

É fácil perceber ao longo desta pesquisa a interação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem do referido programa, no qual podem-se evidenciar os aspectos afetivos e emocionais que se manifestam no cotidiano da sala de aula que direciona a organização do trabalho do professor. Segue abaixo o pensamento da professora titular sobre a interação professor e aluno:

Eu vejo e considero as relações humanas algo muito complicado, mas, muito importante principalmente quando envolve o lado profissional e pessoal do sujeito. Nesse aspecto, a interação chega a ser o ponto máximo dessa relação, e a educação, por se encontrarem envolvidos professor e aluno e por ser a educação um dos fatores mais importantes no desenvolvimento do comportamento no qual são agregados valores ao ser humano. Então, a interação entre professor e aluno é fundamental para promoção da aprendizagem e ajuda muito no planejamento, na organização e no desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula sempre visando e incentivando o desempenho dos alunos (Informação verbal).

Mizukami (2007, p. 31-32) diz: "O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno".

Perrenoud (1993) fala da docência como uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada a cada momento ou em cada ação desencadeada, na qual conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos na relação. Ele também salienta que um bom relacionamento envolve disciplina, treino e dedicação.

Neste contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula entre professor e aluno eram permeadas pela interatividade social, afetiva, dialógica e emocional e esta postura estava imbricada com o desenvolvimento cognitivo e emocional do educando. Libâneo (1994, p. 249) fala de dois aspectos em relação à interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognitivo⁹, cuja comunicação está interligada com os conteúdos escolares e as atividades escolares indicadas aos alunos, e o aspecto sócio-emocional¹⁰, que diz respeito às relações interpessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente.

Nesse viés, a interação professor-aluno precisa ser estabelecida dentro de um clima de harmonia, espontaneidade, cooperação, respeito, sempre permeado pelo diálogo, para que possa resultar em crescimento de ambos. O aluno deve ser visto como um sujeito interativo e ativo no tocante à sua aprendizagem e o professor como mediador, peça fundamental nesse processo.

Foi possível observar a postura do professor na sala de aula sempre muito preocupado com o comportamento do aluno, pois ele tem ciência de que o estado emocional influencia na assimilação dos conteúdos e conseqüentemente na aprendizagem. Esta preocupação foi evidenciada através dos relatos da professora de humanas e do professor de exatas, expostos a seguir:

Eu procuro sempre estabelecer em sala de aula uma interação bem comunicativa e amigável por meio do diálogo, com carinho, respeito e confiança, pois me vejo também como mediadora das instabilidades emocionais, como raiva, angústia, impaciência, entre tantas outras, que vão surgindo no cotidiano da sala de aula. Por isso, é preciso estar atenta às variações de comportamento, até porque estamos lidando com uma coletividade, porém, cada um é único, com histórias de vida também únicas, relatou a professora de humanas (Informação verbal).¹¹

⁹ Para Libâneo (op. cit., p. 250), "para atingir uma boa interação no aspecto cognoscitivo, é preciso levar em conta o manejo dos recursos da linguagem (variar o tom de voz, falar com simplicidade sobre temas complexos), conhecer bem o nível de conhecimento dos alunos, ter um bom plano de aula e objetivos claros, explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria".

¹⁰ Os aspectos socioemocionais referem-se aos vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina). [...] Ainda que o professor necessite atender um aluno em especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todo os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula" (LIBÂNEO, op. cit., p. 251).

¹¹ Relato da professora de humanas.

Eu aposto no diálogo, mas não no diálogo onde só haja troca de ideias que vão desencadear uma discussão improdutivo, sem chegar a canto nenhum. É necessário um diálogo que envolva afetividade, que promova o desenvolvimento do ser humano. Dentro da sala de aula, não pode ser diferente, pois eu acho que sem o diálogo não conseguimos estabelecer um clima favorável para aprendizagem. Estes meninos têm histórias de vida muito adversas e quando eu defendo o diálogo é porque acredito que através dele consigo refletir sobre o meu papel de educador e levar os alunos a refletirem sobre suas vidas e sobre as suas aprendizagens. E nós, como educadores, precisamos estar atentos a esta adversidade de vida e desenvolver ações que estimulem no aluno o desejo de aprender, de participar de tudo que diz respeito à sua vivência em sala de aula e no seu cotidiano, e no professor que estimulem a satisfação em ensinar. É esta relação harmoniosa e de amizade que resultará num bom ensino e numa boa aprendizagem, que efetivamente e afetivamente vai se comportar como facilitadora neste contexto (Informação verbal).¹²

Nos estudos de Freire (2005), é fácil enxergar as inúmeras demonstrações em relação a esse tema, onde se percebe de forma clara a valorização do diálogo juntamente com a interação afetiva como uma ferramenta preciosa na formação do ser humano. No entanto, este pedagogo enfatiza que para que haja uma prática educativa dialógica é necessário que o professor acredite no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar a reflexão e a ação nos sujeitos.

Para explicar de forma mais clara esta prática dialógica, Freire (2005, p. 91) afirma:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Freire (1977) defende que o conhecimento é construído coletivamente através do diálogo que envolve a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. Nessa direção, pode-se entender que o processo de construção do conhecimento é uma relação dialógica. Freire (1996, p. 146) ainda enfatiza:

É preciso que o sujeito seja desafiado a manter uma postura dialógica e crítica diante do mundo que o cerca. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nesse pensamento, Freire enaltece a afetividade como ponto importante para se estabelecer um diálogo na comunidade escolar, onde as relações de afetividade exercem um papel considerável na educação, pois as reações das pessoas diante da vida estão calcadas na afetividade. Em todo o percurso da aprendizagem humana, a interação social é de suma

¹² Relato do professor de exatas.

importância. Tratando-se do ambiente da sala de aula, a interação afetiva entre todos é imprescindível para que haja com sucesso a construção do conhecimento, pois o processo educativo é social, dialógico e afetivo. Se não houver esta união, não existe educação, ou seja, é por meio da educação que se adquire conhecimento. Todos ensinam e todos aprendem no processo de interação social permeada pelo diálogo e pela afetividade.

Desta forma, quanto mais o professor entender esta inter-relação e adotá-la em suas aulas, estará conquistando grandes avanços em relação ao seu alunado. Eles irão se sentir mais entusiasmados para transformarem a realidade, pois, quando a ação do professor foca esta perspectiva, este vai além de um simples passador de conhecimentos. Ele é um mediador nesse espaço social e educativo que é a escola, onde reúnem-se sujeitos singulares, diferentes entre si no processo de interação, construção, respeito e de valorização, que propicia a construção de ações partilhadas entre todos, onde o cordão condutor para esta interação é a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1994) defende que o sujeito se constitui na relação com o outro, e a escola é, por excelência, um lugar que reúne grupos bem heterogêneos que convivem, dividem espaços e comungam do mesmo ideal, a educação imbricada com a construção do conhecimento. Então, educar é uma ação alimentada pelas relações sociais estabelecidas entre todos que compõem o ambiente educativo. Esta relação pode ser facilmente compreendida através da teoria de caráter sociointeracionista de Vygotsky (1989), que defende a presença de um mediador como sujeito com mais experiência no qual a construção do conhecimento se dará de forma coletiva. Esse destaque que Vygotsky dá a esta interação social que estimula o desenvolvimento dos indivíduos concretiza-se no conceito específico dentro da sua teoria sobre a ZDP¹³.

O professor é sujeito mais experiente e exerce um papel bastante importante ao proporcionar atividades que englobam vários recursos, entre eles, os saberes culturais, e que ofereçam condições para um maior desenvolvimento humano, com a incumbência de provocar no aluno, por meio da interação na sala de aula, o interesse de enfrentar e resolver os desafios que vão aparecendo no decorrer de cada etapa da sua aprendizagem e, desta forma, aproximando-se de níveis de aculturação cada vez mais elevados.

¹³ Explicação na página 31.

Figura 3. Professor e alunos interação e aprendizagem.



Fonte própria.

Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento proximal hoje resultará no desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que o sujeito realiza hoje com a ajuda do outro no futuro próximo terá capacidade de realizar sozinho. Nessa direção, o mediador, que nesse caso é o professor, procura se aproximar do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno para poder, por meio do ensino, torná-lo capaz de reorganizar os seus próprios processos mentais.

Nessa perspectiva, observou-se também que durante as realizações das atividades escolares em sala de aula, alunos com mais saberes ajudavam os colegas que apresentavam alguma dificuldade. Esta interação estava sempre presente entre os alunos e, aliado a isto, o clima de solidariedade entre eles sempre prontos a ajudarem uns aos outros. Enfim, este clima de afetividade praticado pelos professores refletia de forma positiva entre os alunos.

Figura 4. O aluno ajudando o colega a entender o assunto.



Fonte própria.

Entre os aspectos da interatividade vivenciada na sala de aula, destacaram-se também as intervenções pedagógicas dos professores, feitas no momento oportuno. Estas eram aceitas por todos os alunos como algo positivo, incentivador, que ajuda na aprendizagem. Em nenhum momento, observou-se sentimento de inferioridade ou de constrangimento por parte dos alunos, pelo contrario, eles sentiam-se encorajados a desenvolver cada vez mais quaisquer atividades escolares. Neste ambiente rico de possibilidades, os professores orientavam, davam ideias, corrigiam o que era preciso corrigir, sempre mantendo uma postura interativa e ordeira, alertando o aluno que todas as atividades precisam ser bem apresentadas, pois, quando o trabalho é bem apresentado, é certo que há aprendizagem.

Minha gente, preste atenção! Todas as atividades precisam ser bem executadas e o trabalho em grupo, além de bem feito, precisa ser bem apresentado, caso contrário, não houve uma boa aprendizagem, ou melhor, não houve aprendizagem, então qual o sentido do trabalho? Nenhum! Pra mim, a razão do meu trabalho como professor é quando eu vejo que houve aprendizagem. Aí eu me sinto satisfeito, em paz (Informação verbal).¹⁴

De acordo com o pensamento de Oliveira (2006), o aprendizado é o próprio objetivo do processo escolar, portanto, é algo desejável. Neste sentido, a intervenção pedagógica do professor é vista como um privilégio e o professor, neste contexto, exerce um papel concreto de interferência na ZDP dos alunos. Este autor ressalta ainda que "a intervenção de outras

¹⁴ Relato do professor de exatas.

peças – que, no caso específico da escola, são os professores e os demais alunos – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo" (OLIVEIRA, 2006, p. 62).

Tratando-se da aprendizagem, a interação sempre terá papel de destaque, pois a interatividade afetiva entre os colegas e com os professores é vista pelos alunos como uma ferramenta que contribui para melhorar a sua aprendizagem. Isto pode ser averiguado nas respostas dos alunos A, B e C às perguntas feitas pela pesquisadora.

O que é um professor interativo? (Informação verbal)¹⁵

É o professor que quer que a gente aprenda. Aí ele faz perguntas, conversa, quer saber o motivo pelo qual a gente não aprendeu o que ele ensinou. Eu acho que interação é isso (Informação verbal)¹⁶.

É o que conversa, tá sempre pronto a ajudar, seja quando a gente tá com dificuldade de aprender porque não entendeu o assunto ou porque tá com algum problema trazido de casa (Informação verbal)¹⁷.

É o que se preocupa com a nossa aprendizagem. No início do programa, a professora teve muito trabalho com a gente. Ninguém queria nada com nada, mas a professora não desistiu e haja conversa com um, com outro, com a sala. Sabe aquele negócio de tanto pelear finda conseguindo? Foi o que a professora fez e agora professora tá satisfeita com a gente e a gente com ela. E digo mais, além de professores, são nossos amigos (Informação verbal)¹⁸.

Quando questionou-se se a interação com os colegas é importante, as respostas foram as seguintes:

É muito importante. A gente tá junto todo dia. É preciso ser amigo além de colega. Todo mundo precisa de todo mundo, conversar, trocar ideias, aprender com o colega. Muitas vezes eu pergunto ao meu colega sobre alguma coisa que eu não aprendi ou não entendi, como ele aprendeu, me explica, me ensina. Isso é uma galera unida e a união precisa desse negócio de interação (Informação verbal)¹⁹.

Somos pobres e precisamos cada vez mais uns dos outros e a gente só consegue ser ajudado se comunicando, conversando. Aqui na sala todos se dão muito bem, mas isto tem haver com como os professores tratam a gente bem e estão sempre unindo todos da classe. A gente às vezes discute feio e tão lá os professores pra acalmar, pra dar conselho. Os nossos professores têm uma frase que eles usam sempre: "A união faz a força!" A gente precisa ouvir os nossos professores. Eles são diferentes da gente, sabem mais, estudaram mais e têm mais experiência de vida (Informação verbal)²⁰.

Aqui a gente se ajuda. Além de colegas, somos amigos. Amigos na sala, amigos na comunidade... mas foram os professores do programa que abriram os olhos da gente dizendo: "ninguém vive só, se precisa sempre um do outro" (Informação verbal)²¹.

Diante destes relatos, percebe-se que a interação no interior da sala de aula é permeada pelo respeito, pela dignidade, pela amizade, pela liberdade de expressão. Em torno disso, a colaboração, a solidariedade e o apoio recíproco dentro do grupo agregam valores que

¹⁵ Pergunta feita pela autora do trabalho para os alunos da escola.

¹⁶ Resposta do aluno A.

¹⁷ Resposta do aluno B.

¹⁸ Resposta do aluno C.

¹⁹ Resposta da aula A.

²⁰ Resposta do aluno B.

²¹ Resposta do aluno C.

contribuem para o desenvolvimento de todos. Nessa perspectiva, a professora titular manifesta seu pensamento:

Se nós, professores, subirmos no pedestal com o propósito de manter distância dos alunos e só despejar conteúdo como um mero transmissor de conhecimento, o nosso trabalho como professor não terá significado nenhum, pois, sem interação, não vai haver ensino nem aprendizagem e como professora eu também não vou aprender. Quando busco ficar mais próxima dos meus alunos, a minha intenção é compartilhar um pouco da sua vida, conhecê-lo cada vez mais. Pra mim, é uma forma de fazer com que eles aprendam melhor (Informação verbal).

Nessa visão, Freire (2005, p. 86) afirma que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

É fácil perceber nas falas dos professores e alunos a interação amistosa entre eles. Para os professores, é muito importante uma convivência amigável, pois os mesmos acreditam que isso é preponderante no processo educativo. Já para os alunos, o bom professor é aquele que, além de saber muito, sabe conviver bem com todos. É esta amizade compartilhada que torna os alunos mais atenciosos e estimulados a aprender. Como enfatiza Chalita (2001, p. 151), "A relação de afeto entre aluno e professor deve ser estabelecida no momento da aprendizagem. Professor tem de ser amigo do aluno, é um imperativo, e disso não se pode abrir mão nem fazer concessões. O professor só conseguirá atingir seus objetivos se for amigo dos alunos.

Ao longo deste Capítulo V, pode-se perceber que a interação afetiva permeia todos os momentos vividos dentro da sala de aula do programa Travessia, onde os professores, no processo de ensino-aprendizagem, estimulam a participação ativa, o pensamento reflexivo, o entusiasmo, a confiança e a autoconfiança nos seus alunos. Ações como estas valorizam o aluno, elevam a sua autoestima e permitem que eles tenham vez e voz e, conseqüentemente, sucesso escolar.

De acordo com Quirino (1997), o professor exerce papel preponderante em relação ao sucesso do aluno, pois é função do professor orientar, estimular, criar situações novas que possam auxiliar os alunos em sua trajetória. Portanto, os dois professores entrevistados nesta pesquisa têm o compromisso de promover de forma significativa e inovadora o aprendizado dos alunos. O palco dessa aprendizagem é uma sala de aula transformada em um ambiente prazeroso e acolhedor que leva os alunos a perceberem o estudo e a escola com seriedade, responsabilidade e entusiasmo, acreditando na sua capacidade de se superar e vislumbrando o sucesso com possibilidades reais de voltar ao ensino regular.

5.5 AS ATIVIDADES ESCOLARES

5.5.1 As atividades no âmbito da sala de aula sob o comando dos professores do programa Travessia

A abordagem sobre as atividades executadas em sala de aula mostra-se pertinente em virtude de toda a prática pedagógica desembocar nas realizações das mesmas. Portanto, antes de adentrar nas práticas docentes, serão relatadas algumas observações realizadas em sala em relação às atividades escolares sob o comando dos professores.

Para tanto, observou-se que, em sala de aula, os professores do programa assumem várias funções, apaziguador, conselheiro, entre outras, além daquelas que lhes são peculiares, como serem responsáveis pelo planejamento das aulas, por trabalhar o conteúdo, mediar a aprendizagem, entre outras. Eles também orientam as tarefas que já vêm prontas no livro didático para serem respondidas. Estas nem sempre são realizadas logo após os conteúdos trabalhados, ou seja, não seguem uma regra, podendo ser efetuadas em classe ou como tarefa de casa.

Além das atividades acima citadas, os professores elaboram outras e estimulam os alunos também a criarem atividades entre eles, buscando um maior aprofundamento dos conteúdos curriculares trabalhados que estimulem a reflexão, a interação, o diálogo, a cooperação e a construção do conhecimento, de forma individual e coletiva, visando sempre meios de promover a aprendizagem de forma significativa.

Sobre as atividades realizadas com os alunos, o professor de exatas relatou:

Eu planejo sistematicamente as atividades que serão trabalhadas em sala ou para serem realizadas em casa, como trabalho em grupo, entre outras, pois, para mim, todas as atividades realizadas com os alunos ou para os alunos são tarefas escolares. Eu procuro sempre não me limitar apenas aos conteúdos ou às tarefas que já vêm prontas nos livros didáticos onde o aluno só precisa respondê-las. Gosto de me aprofundar nos conteúdos pré-determinados pelo currículo e criar tarefas que estimulem o raciocínio, a interação, as perguntas, a escrita, a interpretação e a criatividade dos alunos, sem desprezar os conhecimentos que eles já possuem (Informação verbal).

Nesta fala do professor, pode-se observar o interesse que ele alimenta em desenvolver de forma plena o aprendizado dos alunos. Coll (2002, p. 103) diz que "o professor é o encarregado de planejar sistematicamente as tarefas de aprendizagem".

De acordo com Silva (2002), todas as atividades desenvolvidas e mediadas pelos professores com os alunos no dia a dia da sala de aula ou realizadas em casa são atividades escolares e podem ir além dos conteúdos da aula. Deve-se motivar os alunos a pensar, a

questionar, participar de atividades e construir questões dentro das atividades escolares. "As tarefas escolares são consideradas o elemento de mediação entre a ação do aluno, a ação do professor e a aprendizagem" (SILVA,2002,p.34).

Também sobre as atividades escolares, a professora titular afirmou:

Quando apresento as atividades para serem realizadas dentro de classe ou em casa, eu observo as atitudes e as reações que os alunos apresentam e isto me mostra como estas atividades vão influenciar sobre a sua aprendizagem. Por exemplo, se eles gostam das atividades, logo se expressam por meio de palavras, de gestos, onde mostram interesse, vontade de realizá-las.Caso contrário, eles se manifestam de forma negativa.Então, tenho uma visão do que foi aprendido por cada um no contexto escolar e a sua relação com a construção do conhecimento.Diante das atividades a serem realizadas pelos alunos,precisamos muitas vezes exercitar a paciência e a compreensão, pois cada aluno apresenta um ritmo próprio de aprender, mas a interação entre eles percebo que ajuda muito os que têm um ritmo mais lento de assimilar os conteúdos(Informação verbal).

Segundo Perrenoud (1995, p. 48), "os alunos se apropriam de forma desigual do saber ministrado". Dentro desse enfoque, pode-se concluir que as atividades desenvolvidas pelos educadores mostram suas diversas formas de abordagem e como os alunos aprenderão ou não o que foi ministrado na sala de aula. Desta forma, as atividades apresentam-se como um norte para o professor sobre a aprendizagem do aluno e a realidade presente na sala de aula.Notou-se que toda atividade ministrada em sala de aula do referido programa comporta-se como uma das ferramentas de avaliação do ensino e da aprendizagem.

5.6 MODELOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.6.1 Numa perspectiva tradicional e construtivista

Antes de discorrer sobre a prática pedagógica no âmbito da sala de aula do programa Travessia, é pertinente fazer uma breve abordagem teórica sobre duas vertentes de modelos de práticas educativas, a tradicional e a construtivista, levando a termo o que diz a literatura sobre este tema.

No modelo tradicional, segundo Soares e Ribeiro (2000), o tipo de ensino possui características muito peculiares: aulas expositivas, com demonstrações da matéria, seguindo uma sequência lógica, porém, desvinculada das demais disciplinas e da realidade. As autoras ainda ressaltam que este modelo de ensino visa principalmente a quantidade de informações. Para elas, a aprendizagem é a retenção de informações e demonstrações transmitidas e gravadas nas mentes individuais. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se repetitiva e mecânica e o aluno memoriza e repete as informações exatamente como lhes foram

transmitidas. Para o aluno, é uma forma de aprender a matéria. Na visão de Teixeira (2004, p. 70), "[...] promover memorização mecânica de conceitos, princípios e técnicas, este modelo de ensino-aprendizagem visa mais os resultados que o processo". Complementando este raciocínio, Sebarroja (2002, p. 71) diz o seguinte: "não há uma preocupação com o método, e a centralidade não é o sujeito – o aluno –, mas sim o objeto de estudo". "Neste modelo, o aluno é perspectivado não só como um sujeito passivo, mas também ignorante e sem luz, um recipiente vazio que deve ser enchido pela garrafa cheia do saber do professor" (TEIXEIRA, 2004, p. 69).

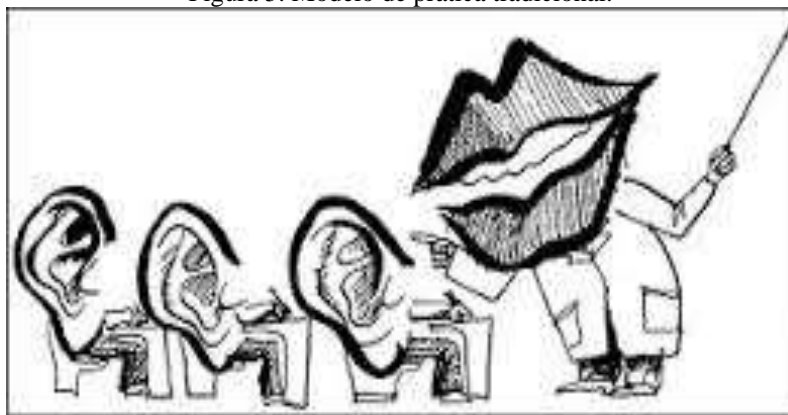
Nesse contexto, o professor diante da prática é o dono do saber e este saber é passado aos alunos onde não há, por parte dos mesmos, qualquer espécie de questionamento. Eles simplesmente aceitam essas transmissões dos conteúdos que lhes são fixados pelo professor por meio do programa e matérias. Neste viés, o aluno é subestimado e o professor se posiciona como autossuficiente, autoritário, rígido, rigoroso e procura manter uma considerável distância dos alunos, além de proibir a interação entre eles.

Conclui-se, portanto, que o modelo tradicional de prática pedagógica está ancorado numa visão individualista, focada no professor e na transmissão dos conteúdos, no qual o aluno é visto como um sujeito passivo e o conhecimento é incorporado como algo estático e universal. Em síntese, este modelo de ensino tradicional consiste simplesmente na transmissão de conhecimento, que visa uma aprendizagem receptiva direcionada para um conhecimento absoluto e racional.

Para Kruger (2003, p. 71):

O Modelo Didático Tradicional é caracterizado por concepções de ensino como uma transmissão/transferência de conhecimentos, por uma aprendizagem receptiva e por um conhecimento absolutista e racionalista. Destas, deriva uma prática profissional que concebe os conteúdos de sala de aula como reprodução simplificada do conhecimento científico 'verdadeiro', transmitido verbalmente pelo professor (metodologias transmissivas), por um currículo fechado e organizado de acordo com uma lógica disciplinar e por uma avaliação classificatória e sancionadora.

Figura 5. Modelo de prática tradicional.



Fonte: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>

Em oposição ao modelo tradicional, apresentam-se as práticas pedagógicas, numa perspectiva construtivista. É necessário ressaltar que o construtivismo não pode ser seguido passo a passo porque não é um método, muito menos uma técnica, pois uma concepção errada levaria a práticas equivocadas, como afirma Solé (2006).

O construtivismo postula que a inteligência desenvolve-se por meio da interação mútua do sujeito com o meio, com o mundo, com a experiência e na reflexão sobre cada ação. A aprendizagem não se dá por meio da cópia ou da reprodução da realidade e sim, pela capacidade de fazer ligações dos conhecimentos prévios, através das observações para, em seguida, criar significados próprios e pessoais para o objeto de estudo. É esse o seu verdadeiro sentido, possibilitar a construção do conhecimento (SOLÉ; COLL, 2006).

Corroborando com o pensamento acima abordado, Arends (1995, p. 4-5) frisa que o construtivismo "proporciona experiências relevantes aos alunos, propiciando oportunidades de diálogo, de modo que a construção de significados possa emergir". Este mesmo autor ainda diz o seguinte: "nesta perspectiva, ao invés do conhecimento ser considerado como um dado adquirido, estabelecido e transmissível, defende-se que o mesmo é algo pessoal e que o seu significado é construído pela pessoa em função da experiência".

Nesse modelo, a aprendizagem é privilegiada, uma vez que o educando deixa de ser um receptor passivo, que precisa memorizar para aprender, e torna-se o sujeito ativo da sua própria aprendizagem e, desta forma, construtor do seu conhecimento. Como enfatizam os teóricos Teixeira (2004), Soares e Ribeiro (2000) e Mizukami (1986), o aluno é incentivado a questionar e a atuar com autonomia e criatividade em sala de aula comparando os conhecimentos que possui com os novos de forma crítica e reflexiva; é nisso que consiste a aprendizagem. Diante do exposto, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas exercidas na sala de aula do referido programa coadunam com a teoria construtivista.

Figura 6. Modelo de prática pedagógica numa perspectiva construtivista.



Fonte: <https://mvmachado.wordpress.com/modulo-iv-profissao-docente/>

É importante salientar que a metodologia de teleaulas²² tem como propósito nortear as aulas, apresentando informações e conceitos condizentes aos conteúdos de cada disciplina, através de uma linguagem televisiva, por meio da dramaturgia, entrevista, documentário e animação. Segundo o CFMPT (s/d), "esse formato estabelece relações entre os conceitos, aproxima-os do cotidiano e provoca questionamentos sobre o conteúdo apresentado". As teleaulas ainda facilitam o entendimento do conteúdo da aula escrita no livro-texto²³.

Em relação às aulas, estas são organizadas da seguinte forma: o tema, que é a visão geral do que se vai trabalhar; o título, que informa sobre o assunto a ser tratado e indica o que será trabalhado; e os subtítulos, que dividem as aulas com a função de organizar o conteúdo da aula e sintetizam as informações que serão trabalhadas na aula. Levando em consideração que as aulas começam às 13h e terminam às 17h, a permanência dos alunos em sala de aula é em torno de 4 h, com intervalo de 15 minutos para o recreio. Cada teleaula dura em torno de 20 minutos e todas seguem uma numeração sequencial. O restante do tempo, que é em torno de 3 horas e 25 minutos, é dedicado ao desenvolvimento dos conteúdos. Nesse tempo, são revisados os conteúdos da aula anterior, desenvolvidos os conteúdos da aula do dia, além de atividades como trabalhos em grupos, tarefas em sala e elaboração das tarefas de casa (Informação verbal)²⁴.

No entanto, esse recurso de teleaulas não era utilizado pela referida professora titular. Segundo ela, os alunos não gostavam e achavam as teleaulas cansativas e a música de fundo chata. Diante da rejeição dos alunos por este recurso e com o conhecimento prévio do conteúdo das teleaulas, a professora desenvolvia a sua aula. Ela disse o seguinte: "Estudo

²² As teleaulas vão introduzir as ideias principais que aparecem mais aprofundadas nos textos dos livros de formadores. Com elas, pretende-se ainda passar informações por meio das imagens e dos conteúdos das falas, apresentar visões de especialistas sobre os temas mais polêmicos que envolvem o assunto da aula e sinaliza os pontos do assunto que a aula aborda (CFMPT, s/d).

²³ As teleaulas facilitam o entendimento do conteúdo da aula escrita no livro texto, pois procuram dar pistas para que o aluno compreenda e identifique a questão central que abre cada aula e também despertam os olhares críticos sobre o assunto, por meio de questionamentos que surgem no decorrer das cenas, nas vozes e atuação dos apresentadores (CFMPT, s/d).

²⁴ Relato da professora titular sobre as teleaulas.

antes os conteúdos das teleaulas e desenvolvo as minhas aulas, sem o recurso dos vídeos". Salienta-se que as aulas ministradas pela professora não eram improdutivas por causa disso, pelo contrário, eram dinâmicas, participativas e interativas.

De acordo com Cunha (2008, p. 91), "[...] em razão do conhecimento prévio do conteúdo, o professor possui o domínio da matéria e, por conseguinte, sabe promover o aprendizado dos seus alunos".

Já o professor de exatas explorava este recurso de teleaulas e as suas aulas eram igualmente dinâmicas, interativas e participativas. Em relação às teleaulas, o professor diz que "as teleaulas possibilitam uma melhor facilidade de entendimento pelo fato de usarem uma linguagem simples e de fácil compreensão e experimentos do cotidiano".

A seguir serão abordadas algumas práticas ministradas pelos professores, vivenciadas no decorrer de suas aulas dentro das salas de aula, no primeiro semestre do ano letivo de 2013. As narrações das aulas 1 e 2 de História, desenvolvidas pela professora titular de ciências humanas, cujo tema da aula foi "o Brasil na construção do Novo Mundo", e das aulas 17 e 18, também da unidade I, do professor de ciência exatas sobre o tema "sistema de numeração decimal" são apresentadas nos tópicos seguintes. Foram analisadas e discutidas as práticas pedagógicas observadas na sala de aula do programa deste estudo, bem como as transformações dessas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

5.7 OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA DO PROGRAMA TRAVESSIA

5.7.1 Aulas da professora titular

No dia 12/03/2013, acompanhou-se como espectador a aula 1 da professora titular de ciências humanas, cujo título da aula foi: "Que história é essa?" O conteúdo abordado na aula compreendeu os seguintes tópicos: o conceito de História, as fontes históricas, o trabalho do historiador e a linha do tempo.

Ao chegar à sala de aula, a professora cumprimenta todos e estabelece um breve diálogo perguntando: "Todos preparados para aprender? Não quero ninguém calado, quero participação de todos durante a aula. Deem opiniões, façam perguntas, embora um de cada vez para não haver tumulto, certo?"

A professora instaura um clima de harmonia participativo e interativo e começa a desenvolver a aula. Neste íterim, observou-se que este incentivo para os alunos falarem,

questionarem, discutirem é uma forma da professora perceber quais são as dúvidas e as dificuldades no que diz respeito ao ensino-aprendizagem e se está havendo realmente a construção do conhecimento. Percebeu-se também que em cada início de aula há uma abertura para relacionar a aula do dia à aula anterior e expor o assunto que será abordado. Isto pode ser notado no início da aula 2, quando a professora faz uma breve explanação do que havia sido abordado na aula anterior, questiona os alunos e também é questionada.

Verificou-se que algumas perguntas feitas pela professora aos alunos foram respondidas de forma correta, enquanto outras não, porém, em cada resposta desconexa, a professora não lançava mão do livro-texto para explicá-las, pois dominava o conteúdo que iria ministrar em suas aulas. Nessa contexto, Carvalho e Gil-Pérez (2009) ressaltam a importância do conhecimento por parte do professor sobre a matéria a ser ministrada e afirmam que dominar o conteúdo da disciplina é um fator fundamental para a própria aprendizagem do aluno.

Quanto às perguntas dos alunos, notou-se que estas eram feitas a partir de suas anotações feitas no decorrer das aulas. Uma das perguntas feitas por um aluno foi a seguinte: "Professora, o que faz um historiador?" A professora perguntou à classe: "Alguém sabe explicar o que faz um historiador?" Através desse ato da professora, percebeu-se que a mesma sempre procura estimular os alunos a pensar. Em seguida, um aluno respondeu: "É alguém que procura desvendar a história, indo procurar o que aconteceu no passado para entender o que acontece agora, aí vai procurar nos documentos, nas fotografias, nos jornais antigos". A professora, então, perguntou para a classe: "Vocês concordam?" Todos responderam que sim. A professora parabenizou a classe e disse o seguinte: "É sempre preciso pensar, refletir. É desta forma que a gente aprende". Durante o diálogo, outro aluno surgiu com uma pergunta muito pertinente: "Professora, quando a senhora manda a gente pesquisar em livros, revistas, na internet, fazer perguntas aos mais velhos, a gente é um historiador!" Então, a professora respondeu: "Sim, não deixa de ser!"

Estas aulas dinâmicas e interativas proporcionadas pela professora titular enriquecem todo o fazer pedagógico. Para Krasilchik (2008, p. 61), as perguntas em sala de aula são de grande importância, uma vez que "elas promovem mudanças significativas no relacionamento entre o professor e o aluno". Sobre os questionamentos dos alunos direcionados à professora, percebeu-se que havia interesse em aprender, além disso, eles sempre se reuniam em grupo para discutirem e estudarem o assunto da aula.

No dia 14/03/2013, foi feito o acompanhamento da 2ª aula da professora titular. O título da aula foi: "Origem dos povos indígenas das Américas". O conteúdo abordado

compreendeu os temas: o surgimento do homem na África, as rotas de povoamento do continente americano, os primeiros povos americanos e os povos americanos no século XV e XVI. Nesta aula, os alunos foram convidados pela professora para sentarem formando um círculo. Em seguida, a professora conversou um pouco com os alunos e começou a desenvolver o conteúdo, sempre dando espaço aos alunos para perguntas. A aula fluiu como sempre, com muita participação. Houve um intervalo para o recreio e, ao voltar para a sala, a professora dividiu a turma em cinco grupos, cada um com quatro alunos, e pediu que decidissem entre eles um nome para o seu grupo. Feito isso, a professora elaborou uma atividade na qual cada grupo leu e discorreu sobre um determinado assunto escolhido por eles no livro-texto, relacionado com o conteúdo trabalhado. Em seguida, eles discutiram e debateram sobre o que escreveram. Tal atividade proposta pela professora teve como objetivo estimular a interpretação de texto, a análise de problemas e construção de conhecimentos, além de incentivar a criatividade, a colaboração e a interação entre os pares e entre os grupos. A professora fez a seguinte afirmação: "Estou sempre estimulando a leitura, pois acredito que por meio dela o aluno desenvolve o pensamento crítico que facilita a interpretação do texto que está lendo. A leitura ajuda muito na construção do conhecimento" (Informação verbal).

Observou-se que trabalhar em grupo era sempre prazeroso para os alunos; eles rapidamente começavam a trabalhar. Enquanto os grupos desenvolviam as atividades, a professora passeava entre eles. Caso houvesse alguma dúvida, ela os ajudaria. Isso mostra a preocupação da mesma com as possíveis dificuldades que os grupos poderiam apresentar. Este comportamento da professora confirma o interesse em promover a aprendizagem dos seus alunos.

[...] aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo condições de achar seu caminho. Seu objetivo não é só trazer um conhecimento novo, mas ver como o processo de aprendizagem se desenvolve no grupo: aprendizagem de conceitos, de fatos, de valores e de comportamentos (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 80).

Numa aula como a descrita acima, o professor torna-se um facilitador, um mediador que direciona o aluno no desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem dentro de uma visão colaborativa muda toda a natureza do processo de ensino-aprendizagem e o relacionamento professor-aluno. Segundo Pinto (2004), o professor passa a ser mais um recurso, é um facilitador das atividades de aprendizagem do grupo, portanto, é inegável a importância do papel do professor como facilitador no contexto de ensino-aprendizagem.

As variadas maneiras que a professora busca para deixar as suas aulas interessantes, procurando sair do cotidiano, tem um objetivo bastante claro, promover a aprendizagem, mesmo usando os recursos mais elementares como lápis, caderno, lousa, revistas, livros e livro-texto. Segundo os alunos, esta maneira de estar sempre mudando a forma de ensinar é muito importante, pois as aulas são sempre diferentes. Seguem as opiniões de alguns alunos: "Eu acho as aulas da professora muito boas, suas aulas são sempre cheias de novidades e sempre diferentes, aí dá muita vontade de aprender", afirmou o aluno A. O aluno B relatou: "Já pensou se a aula dos nossos professores fosse como às antigas? Falar, falar, ouvir, ouvir e depois, responda estas perguntas! Ah, eu tinha desistido novamente de estudar". Outro aluno (C) comentou: "As aulas são alegres. A professora dá oportunidade pra gente fazer perguntas, opinar. Não é uma aula chata, parada!"

No decorrer do trabalho em grupo, observou-se que a classe ficou bastante agitada. Várias perguntas feitas à professora ao mesmo tempo, entre os membros do grupo e entre os grupos. Depois de se acalmarem, eles leram e releeram o texto e discutiram entre si. Cada grupo seguiu uma forma diferente de conduzir o trabalho. Teve grupo que elegeu um leitor para, em seguida, cada um escrever o que entendeu, depois debateram e deram a resposta mais condizente com o assunto. Outro grupo fez leitura individual e silenciosa, cada um descreveu o que entendeu e depois discutiram e escolheram a melhor interpretação. Os critérios que os grupos usaram para realização dos trabalhos foram bastante criativos e interativos.

Quando todos os trabalhos estavam concluídos, a professora chamou um grupo de cada vez para ficar diante dos demais e explicar o que escreveu. Este foi um momento de grande euforia e nervosismo, porém, sempre mediado pela professora. Todos se saíram bem, responderam as perguntas dos colegas e da professora sem muitas dificuldades. Ao final da apresentação, todos sentaram-se nos seus lugares, a professora fez um breve comentário sobre cada grupo e mostrou aos alunos a importância de conhecer a história do país, não apenas para uma melhor assimilação e compreensão dos conteúdos que compõem essa disciplina, mas também para entender o momento atual da história. "Eu procuro sempre valorizar as disciplinas, pois é através delas que se vislumbra uma aprendizagem significativa", relatou a professora. Para Coll (2003), a aprendizagem significativa requer duas condições: o conteúdo deve ser significativo, isto é ser utilizável pelo aluno, quando necessário; e o aluno deve ser motivado.

5.7.2 Aulas do professor de exatas

No dia 24/04/2013, acompanhou-se a aula 17 do professor de exatas. O título da aula foi: "Somar e diminuir números com vírgula". O conteúdo abordado foi: adição e subtração de números com vírgula.

O professor chegou à sala do Travessia e foi recebido de forma calorosa. Ele falou um pouco da aula anterior para interligar com o assunto da aula 17. Antes de ligar o *datashow* para mais uma teleaula, ele fez um breve comentário sobre o conteúdo que ia ser exibido:

As operações com números decimais fazem parte do nosso dia a dia, da hora que acordamos para irmos à escola ou qualquer outro lugar. O tempo percorrido, o preço do lanche, a quantia de dinheiro que vocês levam para os lugares que vão, a passagem do ônibus, as notas das provas, passar e receber troco, enfim, são representados pelos números decimais. Então, aprender a realizar operações com esses números é muito importante, pois nos ajudam a resolver os problemas do dia a dia. Portanto, não quero uma aula parada, onde só eu falo, quero a participação de todos, que falem das suas experiências de vida onde a matemática está presente e que todos fiquem atentos à teleaula. Eu também ficarei prestando atenção. No final da exibição, vamos explicar todo o conteúdo apresentado, vamos relacioná-los com as nossas experiências de vida para, em seguida, vocês tirarem as suas dúvidas e fazerem as suas perguntas (Informação verbal).

Dito isto, o professor foi sentar-se junto aos alunos, como sempre fazia, para assistir a teleaula. Esta interação era algo espontâneo, construído num ambiente de colaboração e socialização entre todos no cotidiano da sala de aula, onde o professor valoriza e explora todo o conhecimento que o aluno traz consigo. Segundo Moretto (2003), essa interação no ambiente de aprendizagem é apregoada pela perspectiva construtivista sociointeracionista e indica um caminho alternativo para uma nova relação no ensino, que leve a uma aprendizagem significativa. Foi nesta perspectiva que o professor desenvolveu a sua aula. Começou explicando o que é um número decimal, as regras para resolver as operações (adição, subtração). Enfim, explicou todo o conteúdo. Em seguida, perguntou se os alunos tinham dúvidas e a classe respondeu em uma só voz: "não!"

Dando continuidade à sua aula, o professor perguntou quem gostaria de ir ao quadro. Um aluno manifestou a vontade de ir ao quadro motivando nos outros este mesmo desejo. Quando o aluno estava diante do quadro, o professor sugeriu que o mesmo pedisse a um de seus colegas que criasse e ditasse problemas com números decimais que envolvessem a adição e subtração. Então, o aluno perguntou à classe quem gostaria de criar o problema. Alguns alunos se manifestaram, mas ele escolheu uma colega e pediu para ela criar um problema. Ela aceitou o desafio. O colega diante do quadro com um piloto escreveu o problema e tentou resolvê-lo. Meio nervoso, ele cometeu pequenos erros, mas não recuou. O

professor mediando a situação estimulou o aluno a pensar, explicando sobre os números decimais e, desta forma, o aluno concluiu com êxito o problema. Nesse clima participativo, presenciou-se uma aula onde todos estavam envolvidos em busca do saber. Ao final das atividades no quadro, o professor mostrou para os seus alunos a importância da interação do diálogo, da colaboração, da reflexão e do esforço em conjunto para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos que compõem essa disciplina ou qualquer outra. Houve uma pausa para o recreio e, de volta à sala, o professor pediu para os alunos fazerem as tarefas sobre o conteúdo ensinado, presente no livro de atividades e agregou a estas vários problemas com números decimais. Depois de realizadas as tarefas, o professor perguntou à classe quem queria responder as questões no quadro, dois alunos se pronunciaram e os demais corrigiram as suas tarefas a partir da correção feita no quadro. Observou-se uma euforia a cada questão certa e um semblante triste a cada questão errada.

O professor afirmou:

Eu gosto de incentivar o aluno a ir ao quadro. É uma forma de desenvolver a sua autoconfiança, de não temer falar em público e permitir que os alunos corrijam seus próprios erros, mas não apenas substituir o errado pelo certo. Ele precisa pensar sobre o que errou e por que errou, pois, para mim, ensinar é desenvolver o pensamento crítico, que é muito importante pra promover aprendizagem.

Diante disso, verificou-se que o professor estimula o aluno a pensar sobre o que errou, pois simplesmente corrigir resulta em apenas fazer uma correção sem uma visão crítica sobre o erro. Observou-se também a preocupação em relação à autoestima dos alunos, sempre enfatizando sua capacidade de aprender e valorizando os acertos. Quanto aos erros, o aluno é incentivado a pensar para reconhecê-los e corrigi-los. Para isto, o professor busca palavras de incentivo que elevam a autoestima, tais como: "errar é humano", "aprendemos com os nossos erros", "evoluímos na medida em que os reconhecemos" e "vocês são capazes de corrigir os seus erros e a aprender com os mesmos e a partir deles construir conhecimento".

Quanto a este pensamento dos professores, Pinto (2000, p.24) diz o seguinte sobre aprender com os próprios erros:

O erro deve ser reconhecido como elemento da construção do conhecimento, ou seja, errar é humano. Aprender com os próprios erros é produzir conhecimento para si próprio. [...] Do ponto de vista didático, a compreensão do erro nessa perspectiva é uma oportunidade que se oferece ao professor para ajudar os alunos a aprenderem mais, o que implica dar um sentido ético ao trabalho docente.

Na visão de Demo (2001, p. 50), "O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo". Já Perrenoud (2000) enfatiza que todos

têm direito de errar para evoluir e que ninguém aprende sem cometer erros. Errando, é possível refletir sobre o problema e a forma para resolvê-lo.

Terminadas as atividades, o professor passou a tarefa de casa: os alunos deveriam formular três questões de matemática que envolvessem adição e subtração com números decimais, mas não precisariam resolver porque esta tarefa seria resolvida em classe, antes de iniciar a aula 18. Ele explicou que a execução da tarefa e a correção seriam feitas da seguinte maneira: os alunos seriam agrupados em duplas e trocariam as tarefas, depois de resolvidas, seriam destrocadas para serem corrigidas pelo colega que a elaborou. Encontrados os erros, estes seriam explicados e, através da explicação, o colega tentaria refazer de forma correta a questão.

A estratégia utilizada pelo professor em promover a autoconfiança, a interação, a socialização do conhecimento e a sua construção resultou numa aula dinâmica e participativa, na qual, as trocas de saberes possibilitou aos alunos uma aprendizagem substancial. No final das apresentações das tarefas, um aluno teceu um comentário: "É bom fazer trabalho junto, a gente aprende mais do que sozinho. Agente ensina e aprende, aprende e ensina". O professor, diante deste comentário do aluno, exaltou Paulo Freire dizendo o seguinte: "Quem diz isto é o nosso maior pedagogo, Paulo Freire". Um aluno perguntou quem é este. O professor fez uma pausa e falou um pouco sobre Paulo Freire e também comentou: "Você está certo quando diz que é bom fazer trabalho junto. No conhecimento construído coletivamente, aprende-se mais" (Informação verbal).

Torres (2004, p.50) fala sobre as características desta modalidade de aquisição do conhecimento:

[...] construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Corroborando com o autor acima citado, Campos et al. (2003, p. 26) ressalta esta forma de aprendizagem como "uma proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto".

No acompanhamento das aulas, observou-se que o professor está sempre buscando novos meios de ministrar suas aulas que favoreçam à aprendizagem do alunado. Nesse contexto, Moretto (2003) afirma que o ensino passa a ser um processo onde situações didático-pedagógicas são elaboradas com a finalidade de facilitar a aprendizagem do aluno. Sendo assim, o ensino deixa de ser uma simples transmissão do conhecimento.

No dia 26/04/2013, acompanhou-se a aula 18 do professor de exatas. O título da aula foi: "Multiplicar e dividir por 10,100,1000". O conteúdo da aula abordou os tópicos: multiplicação e divisão por 10,100,1000 de números inteiros e decimais e cálculo mental.

Ao chegar à sala de aula, o professor cumprimentou os alunos e, em seguida, perguntou se todos haviam elaborado as questões referentes ao conteúdo da aula 17. Todos responderam que sim e deu-se continuidade ao trabalho, que foi concluído com êxito. Após a conclusão desta atividade, foi exibida a teleaula Nº 18. Após a exibição da teleaula, o professor deu início à aula, falou sobre o tema, o título e o conteúdo. Ele começou a aula falando: "Dando continuidade ao tema, estudaremos nesta aula a multiplicação e divisão com números decimais". Ele ainda frisou: "Gente, aula alegre, participativa! Não quero ninguém de cabeça baixa nem com sono". Depois da conclusão da tarefa da aula anterior, os alunos ficaram um pouco desanimados, porém, o professor conseguiu levantar o ânimo dos alunos com palavras de incentivo. Observou-se que a classe ficou animada quando o professor disse que a atividade de sala seria uma atividade em grupo sobre os números decimais e prosseguiu explicando todo o conteúdo da aula 18.

A aula transcorreu de forma dinâmica e participativa, permeada de perguntas que foram respondidas com precisão pelo professor por meio de explicações. Dando seguimento à aula, o professor pediu à turma para formarem 4 grupos, cada um com 5 alunos, e iniciou a atividade da seguinte maneira: cada membro do grupo escolheu um número para formar um número inteiro. De posse desse número, dois grupos realizou a divisão por 10, 100 e 1000 e os outros dois a multiplicação por 10,100, 1000. Em seguida, cada grupo dirigiu-se ao quadro para apresentar o seu trabalho. Desta forma, a participação dos alunos foi unânime.

Concluídas as atividades com êxito, o professor passou para tarefa de casa vários exercícios sobre divisão e multiplicação, com números decimais no livro de atividades, e quatro temas para serem pesquisados, que foram sorteados entre os grupos: 1- a origem do zero; 2 - os tipos de conta mais usados numa feira livre e por que; 3 - o preço de três itens de uma cesta básica em três diferentes mercadinhos para saber as diferenças de preço entre eles e quanto gastaria e economizaria; 4 - a origem da matemática. Estes trabalhos de pesquisa em grupo foram bem desenvolvidos e bem apresentados em classe.

Faltando apenas 30 minutos para o término da aula, o professor convidou a turma para fazer um cálculo mental, o que ele chamou de bate-bola, ou seja, o professor formulava verbalmente um problema e quem se habilitasse a responder levantaria a mão, depois os alunos formulariam questões e escolheriam um colega para responder verbalmente e assim sucessivamente.

Neste contexto, faz-se necessário salientar que as informações adquiridas sobre as práticas docentes do programa Travessia só foram possíveis através da observação participante e direta em sala de aula, palco de manifestações constantes e espontâneas. Foi possível visualizar o exercício dos propósitos mais substanciais defendidos pela metodologia do referido programa, que é promover a aprendizagem por meio da construção do conhecimento de forma coletiva, formando cidadãos críticos e criativos.

Observou-se que todas as aulas dadas tinham o objetivo maior de promover o aprendizado, uma vez que no decorrer e no final de cada aula os alunos desenvolviam atividades para se constatar a assimilação dos conteúdos ministrados, permitindo que os professores avaliassem o desempenho dos alunos.

As práticas docentes desenvolvidas no programa Travessia mostram que os professores empenham-se para poder quebrar modelos tradicionais de aprendizagem, como se pode apreciar na fala do professor de exatas: "O modelo tradicional de ensinar é cansativo, improdutivo e não leva a uma aprendizagem satisfatória" (Informação verbal).

A professora titular complementa o pensamento do seu colega dizendo o seguinte:

Eu sempre procurei dar minhas aulas fugindo do modelo tradicional. Os alunos não são incentivados a pensar, e sim memorizar e dar resposta tal qual encontra nos livros. A meu ver, memorizar não leva o aluno a raciocinar sobre determinado assunto e isto vale pra vida. Eles obtêm informação e não sabem questionar sobre as mesmas. Ele fica ali passivo, só escutando. Não é dado ao aluno o devido valor. Eles não constroem um conhecimento. Tudo é visto como certo e verdadeiro (Informação verbal).

Em consonância com os comentários dos professores supracitados, Mizukami (1986, p. 11) afirma o seguinte sobre o modelo tradicional de ensino: "[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e na aquisição do conhecimento". Desta forma, foi constatado que os professores adotam uma prática de incentivo na qual escutam e valorizam o aluno, vendo-o como um ser ativo na solução de problemas e na construção do conhecimento. Eles valorizam suas opiniões, seus questionamentos, fazendo com que estes sejam compartilhados e discutidos. É uma forma também dos professores terem ciência de como os alunos concebem a sua atuação. De acordo com Libâneo (1994, p.250):

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor [...].

É neste cotidiano da sala de aula que se percebe a boa interação dos professores com seus alunos e dos alunos entre si. Como enfatiza Rodrigues (1992), é no cotidiano do espaço pedagógico que há a relação com o educando e os instrumentos que possibilitam a construção de uma educação sadia.

Nessa direção, é necessário enfatizar o fazer pedagógico diferenciado, dinâmico, reflexivo, crítico e autocrítico dos professores, sempre focando o aluno, priorizando a aprendizagem, que é um dos indicadores da inovação pedagógica. Para tanto, são realizados trabalhos em grupo, pesquisas, debates, tarefas, trabalhos escritos, trabalhos apresentados em sala, entre outras possibilidades, que propiciam a construção do conhecimento no processo de mediatização constante. No entanto, com este discurso, não se pretende ressaltar a atuação dos professores do Programa como um modo perfeito ou inquestionável de ensinar, mas também não se pode deixar de reconhecer a postura coerente em não utilizar a pedagogia tradicional que, segundo eles, é fator preponderante para que haja uma efetiva aprendizagem. O modelo de aula desses professores atende ao modelo que se almeja de uma educação contemporânea inovadora e pode servir de inspiração para busca de novos e melhores caminhos para se chegar ao aluno.

Nesta perspectiva, pode-se recorrer ao pensamento de Fino (2003, p. 3) sobre inovação pedagógica: "[...] 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". A inovação pedagógica visa uma ruptura de paradigmas arraigados nas práticas pedagógicas tradicionais.

5.8 OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM

5.8.1 Uma breve análise

Segundo o CFMPT (p.15, s/d), "os conteúdos pedagógicos do programa Travessia privilegiam a contextualização, a leitura de imagens, o fortalecimento das linguagens oral e escrita e o ato criador e recriador do aluno, constituindo um ambiente prazeroso e incentivador da inventividade, da estética e da sensibilidade". Em consonância com o que diz o CFMPT (s/d), observou-se que os professores, ao apresentarem os conteúdos a serem

trabalhados, consideram como conteúdo de aprendizagem não apenas aquilo que é preciso saber ou conhecer para a aquisição do conhecimento, mas também o que deve ser aprendido e utilizado pelos alunos, tais como: a comunicação, a interação, as habilidades, os acontecimentos, a cooperação, as atitudes de cidadania, entre outros.

Cabe afirmar que os conteúdos propiciam o desenvolvimento de competências e habilidades que constituem os mais importantes instrumentos na aquisição do saber. Os professores dos módulos de humanas e exatas, entrevistados nesta pesquisa, exploram os conteúdos numa perspectiva mais ampla e dinâmica, pois os veem como elementos que contribuem para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem. Pode-se perceber que os professores enfatizam mais a aprendizagem do que o ensino e, neste enfoque, os conteúdos trabalhados não se detêm à margem da informação. Eles buscam estimular a capacidade cognitiva dos alunos.

Zabala (1999, p. 16) afirma que é necessário que os conteúdos sejam aprendidos para serem utilizados quando conveniente. É importante ter consciência da utilidade e da função do conteúdo, ainda que este seja utilizado para poder realizar uma nova aprendizagem. Percebeu-se que esta ênfase na aprendizagem desinibe o aluno e que este procura absorver os conteúdos trabalhados, porém, quando isso não ocorre de forma satisfatória, eles fazem muitas perguntas diante da dúvida ou da não aprendizagem. Constatou-se também que tanto o professor como a professora respondiam de forma clara e calma, por meio da explicação, todas as perguntas que surgiam. Quando não havia mais dúvidas, eles seguiam com as atividades sobre o conteúdo trabalhado.

Eu sempre procuro de forma geral atender aos alunos em suas dúvidas ou mesmo em suas dificuldades de aprendizagem, pois para mim é muito importante que os conteúdos sejam compreendidos pela classe (Informação verbal).²⁵

De acordo com Krasilchik (1987), são ações e expressões incentivadoras como estas que o professor apresenta no cotidiano da sala de aula que impulsionam os alunos a intervirem e questionarem, que fazem do professor um incentivador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser simplesmente um transmissor de conhecimento de disciplinas fragmentadas.

Com o auxílio da observação, foi possível perceber que os conteúdos programáticos oferecidos pelo programa Travessia, por meio da metodologia de teleaulas, são bem elaborados e buscam um fazer pedagógico que valoriza os diferentes saberes, desenvolvendo nos alunos habilidades investigativas, cooperativas e integradoras no processo da construção do

²⁵ Relato do professor de exatas.

conhecimento. Desse modo, o professor, como mediador, valoriza as potencialidades e as qualidades de cada aluno, ao tempo em que procura desenvolver a autoestima, a autocrítica e a autoavaliação.

Os professores do programa fizeram alguns comentários sobre os conteúdos que são apresentados por meio das teleaulas. A professora do módulo de humanas disse:

Os conteúdos são muito bem elaborados, abordam os temas de forma clara e há dramatização aliada aos recursos como animação e reportagem. Os conteúdos apresentam-se didáticos, pois enfatizam a percepção e a emoção e ajudam na construção do conhecimento, porém, precisam inovar na apresentação. Esta se mostra velha e cansativa, não estimula os alunos a prestarem atenção. Eu acho que precisa de um novo enfoque na dramatização (Informação verbal).

Quanto ao professor do módulo de exatas, este concorda com a colega, mas faz a seguinte observação:

Nas teleaulas de matemática, os conteúdos apresentados pela dramatização se tornam mais atraentes, pois enfocam o cotidiano, mostram que a matemática faz parte do dia a dia das pessoas, mesmo assim é preciso novas dramatizações. O que eu quero dizer é que os conteúdos são bem elaborados, a forma de apresentação é que precisa ser mudada, que fique mais criativa, com novas falas, com dramatização mais alegre, mais dinâmica. Mas, mesmo que a forma de apresentação esteja um pouco ultrapassada, não me impede de desenvolver os conteúdos das teleaulas, estimulando nos alunos as várias formas de pensar, investigar, criar, descobrir, interpretar, compreender, fazer cálculos, resolver problemas com maior autonomia. Acredito que, por meio destas ações, pode haver uma aprendizagem significativa, que possibilita ampliar os saberes previamente construídos e relacioná-los com os novos dentro de um processo dinâmico e prazeroso de aprendizagem (Informação verbal).

A opinião de Ausubel (1983) fundamenta o pensamento do professor supracitado quando diz que o conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem significativa e que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Pode-se frisar que os seus argumentos concordam com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1975) e sociointeracionista de Vygotsky (1978).

Após os comentários dos professores sobre os conteúdos programáticos, alguns alunos também emitiram suas opiniões sobre o que achavam dos conteúdos e a forma como os professores trabalham estes conteúdos em sala de aula.

A forma de dar aula do professor faz a gente se interessar pelos conteúdos e não ficar só com as teleaulas (Informação verbal).²⁶
Eu acho que as teleaulas seriam melhores com vídeos mais alegres, sem aquela musiquinha “chata”. As teleaulas feitas com artistas representando as pessoas de uma comunidade pobre, aí a gente ia se ver dentro dos conteúdos (Informação verbal).²⁷

²⁶ Relato de aluno A.

²⁷ Relato de aluno B.

Sobre os trabalhos dos professores, alguns alunos comentaram: "Sabem muito, sabem mais dos que as teleaulas", "A professora nem bota as teleaulas, mas sabe tudo e traz os conteúdos pra nossa vida e a gente aprende". Outro aluno comenta: "Já o professor de matemática não deixa de mostrar as teleaulas, mesmo cansativas, ele dá uma aula nota 10, a gente aprende muito e, como a professora de humanas, ele coloca a gente dentro do assunto e os conhecimentos da gente vai ficando grande". Nesse momento, questionou-se como o conhecimento vai ficando grande e o aluno respondeu: "É assim, a gente quando veio pra o Travessia, já sabia ler e escrever e aprendeu coisas das matérias do ensino regular, aí juntou com os conteúdos daqui do travessia e o nosso conhecimento aumentou" (Informação verbal).

É importante ressaltar estes comentários dos alunos que, de acordo com os grandes teóricos supracitados, comprovam uma aprendizagem significativa. Também comprovam que os professores não se atêm simplesmente aos conteúdos predeterminados pelas teleaulas ou mesmo pelos livros didáticos fornecidos pelo programa, eles vão além, procurando englobar também conteúdos importantes para a vida dos alunos. Desse modo, observa-se que os professores dão importância a um conjunto de conhecimentos que são relevantes para que os alunos compreendam a sua realidade e possam lidar com ela de modo criterioso, com autonomia responsabilidade e competência.

Diante do exposto, conclui-se que a forma de atuar em sala de aula de ambos os professores é bastante significativa, pois os mesmos procuram trabalhar estes conteúdos de forma mais fácil, dinâmica, alegre e imbricada com a realidade social dos alunos, estimulando sempre nos alunos a aprendizagem. O professor de exatas afirmou: "Procuro incluir nos conteúdos elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Acredito que desta forma os conteúdos ficam mais interessantes para que os alunos os assimilem de forma consciente e ativa, questionando, explicando..." (Informação verbal).

Em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula, os professores priorizam os trabalhos em grupo, por vários aspectos: construção do conhecimento de forma coletiva, socialização, autoconfiança, entre outros. Os conteúdos eram apresentados em forma de seminários e debates. No entanto, não foi fácil trabalhar com os alunos no modelo de trabalho em grupos ou mesmo individual, em forma de seminários. O professor de exatas relatou: "Havia sempre uma resistência geral apresentando alguns tipos de dificuldades como inibição e dificuldade de se expressar" (Informação verbal). Porém, os professores combinaram que insistiriam na realização desta atividade por ser um meio de superar tais dificuldades, além de ensinar como organizar os pensamentos e expô-los de forma segura e confiante. A professora

titular informou que gosta de propor desafios aos alunos para que possam superar suas limitações.

As opiniões dos alunos em relação à apresentação de trabalho em grupo por meio de seminários também foram positivas. Seguem algumas opiniões:

Os seminários são muito bons. A gente aprende a falar pra muitas pessoas ao mesmo tempo, ensina a gente a pesquisar sozinho ou em grupo, a defender nossa ideia e debater o que nós pesquisamos (Informação verbal).

Aprendi a gostar de apresentar os trabalhos que a gente faz em grupo. A gente pode se expressar de forma livre sobre o que estudou, sobre o que a gente pensa e ainda tem mais, a gente vai perdendo o medo de falar pra muita gente (Informação verbal).

Segundo Veiga (1996, p. 106), "[...] o seminário é concebido como técnica de ensino socializado, sob um enfoque didático, que requer a participação de todos os integrantes".

Quando questionado sobre qual tema achou mais interessante, um aluno respondeu:

Eu gostei da pesquisa feita na minha comunidade sobre os danos que os lixos jogados nas ruas causam e a importância da sua reciclagem para evitar doenças e proteger o planeta de muitos danos. Foi uma pesquisa que fizemos em grupo, a gente apresentou e depois debatemos sobre o que pesquisamos (Informação verbal).

Na concepção de Sebarroja (2002, p. 96), o debate é muito importante para a "livre expressão de ideias e pareceres. [...] um binômio indissociável para armar os alunos de razões e argumentações; e para enriquecer os processos de fala e escuta". Este autor ainda afirma que o debate aproxima os pontos de vista que, de início, se apresentam divergentes, outras vezes, ajuda a questionar ou revisar propostas e ainda ajuda na reformulação de ideias por meio de argumentação mais complexa e elaborada.

São ações como estas utilizadas pelos professores diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula que viabilizam sua organização e abordagem. Estas ações mostram-se eficazes e inovadoras, ao tempo em que também possibilitam aos alunos o uso dos conhecimentos adquiridos no dia a dia e ainda estimulam o comportamento crítico e criativo no tocante ao processo ativo da sua aprendizagem.

5.9 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

5.9.1 A prática de avaliação numa sala de aula do programa Travessia e a verificação da aprendizagem

A avaliação desempenha um papel de grande importância no contexto da sala de aula do programa Travessia por se apresentar como uma prática didática constante do fazer pedagógico. Nesta direção observou-se que a proposta de avaliação no contexto pedagógico do referido programa é desenvolvida a partir da socialização da aprendizagem construída, na qual os professores estão sempre prontos a escutar os alunos e os mesmos são estimulados a fazerem críticas responsáveis e construtivas a respeito dos temas trabalhados.

Na análise de Villas-Boas (1998, p. 21), [...] a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. Na visão de Paleias (2006, p. 301), o processo de avaliação consiste em:

[...] detectar as qualidades intelectuais e as características do educando; avaliar o progresso do educando e determinar sua posição em relação ao restante da turma; promover tanto o crescimento e desenvolvimento dos professores quanto dos alunos; tentar entender por que as falhas de aprendizagem estão ocorrendo; identificar em quais matérias o aluno tem mais dificuldade; seguir as obrigações legais.

Ramos (2004, p. 21) enfatiza: "a qualidade do ensino passa, necessariamente, pelo ato avaliativo do professor. Exige desse uma análise constante das formas que envolvem o saber, uma vez que este saber permeará a formação ou modificação da conduta humana". A avaliação, dentro desse enfoque, desempenha um papel de mediação relevante no tocante ao ensino e à aprendizagem e deve atuar "como uma das mediações pelas quais se encorajaria a reorganização do saber" (HOFFMANN, 2000, p. 63). Portanto, é por meio da prática de avaliação que os resultados obtidos ao longo do trabalho conjunto do educador e dos alunos poderão ser confrontados com os objetivos propostos, a fim de verificar avanços, dificuldades no ensino e na aprendizagem e nortear as práticas docentes.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. [...] os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Diante do exposto, é pertinente abordar os dois modelos de práticas de avaliação presentes na proposta pedagógica do programa, a avaliação diagnóstica e a formativa que, segundo os professores, são modelos de avaliação determinados pela Instrução Normativa do programa²⁸. Quanto à avaliação diagnóstica, a professora explica que esta é realizada no início do primeiro módulo, durante o período de integração, e serve para identificar conhecimentos e habilidades que os alunos possuem, conhecer suas carências, os seus interesses, o seu comportamento individual e coletivo. A professora titular afirma: "Esses conhecimentos são importantes, pois através deles conheço cada aluno e isso ajuda a buscar melhor forma de desenvolver minhas aulas" (Informação verbal).

Sobre a avaliação diagnóstica, Sant'anna (1995, p. 33) diz: "[...] É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas". Portanto, evidencia-se que é uma avaliação que busca analisar os conhecimentos prévios de determinados conteúdos. O aluno só pode avançar para os seguintes patamares de aprendizagem se já estiver dominando o conhecimento do nível em que se encontra. Essa avaliação ainda tem como objetivo perceber de que ponto parte o conhecimento do aluno e a partir daí determinar previamente as necessidades desta aprendizagem.

Em relação à avaliação formativa, a professora titular relatou que ela é feita durante todo o período letivo e possibilita uma reflexão contínua sobre a prática docente e a aprendizagem. Por meio dela, é possível perceber as dificuldades que o aluno apresenta para poder ajudá-lo a superá-las. É através da avaliação formativa que se identifica e busca erradicar eventuais dificuldades apresentadas pelo aluno no seu processo de aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para o seu aprendizado e desenvolvimento. Perrenoud (1999, p. 103) afirma que "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver [...]".

Diante da importância da avaliação diagnóstica, questionou-se a professora titular sobre onde as avaliações diagnósticas e formativas são registradas e a mesma respondeu:

²⁸ INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2011 Art. 23- A avaliação no Projeto Travessia- Anos Finais do Ensino Fundamental será desenvolvida a partir da socialização das aprendizagens construídas e se dará através de:

I - avaliação diagnóstica, no início do Módulo I;

II - avaliação formativa, durante todo o processo de aprendizagem, tais como: a) produção individual; b) trabalho em grupo; c) realização de projetos planejados pelo(a) professor(a); d) pesquisas e tarefas realizadas em sala de aula;

III - procedimento avaliativo que represente a síntese dos conteúdos ensinados, realizado individualmente pelo estudante, no final de cada unidade;

IV - elaboração de memorial, ao longo do processo, de forma que contemple o registro de aprendizagens construídas.

No nosso memorial.[...] É uma espécie de diário, um caderno de anotações onde registramos tudo sobre os alunos, comportamento, aprendizagem, dificuldades, etc. Nós, professores, também temos o nosso Memorial e serve para registrarmos a nossa trajetória como professores do programa. Por exemplo: registro minha autoavaliação, o que devo melhorar na minha forma de ensinar para incentivar mais a aprendizagem dos alunos, entre tantas outras coisas. Tudo que eu anoto, ou melhor que nós anotamos, é sobre o que se passa na sala de aula. Os alunos também têm seu próprio Memorial (Informação verbal).

O professor de exatas complementou:

O Memorial é um norte para nós. Estamos sempre registrando algo sobre os alunos e sobre nós e sempre analisamos o que anotamos para poder atender os alunos no que for preciso e melhorarmos onde for necessário. É preciso anotar todos os dias ou pelo menos o que achamos mais relevante (Informação verbal).

No memorial dos alunos, são registradas, principalmente, as notas e suas dúvidas. Quando os alunos tiram uma nota abaixo de 6, eles anotam o que erraram e escrevem, em letras maiúsculas, "preciso melhorar". Eles são avaliados por meio das notas.

Na atribuição das notas, os professores utilizam vários recursos, como trabalhos em grupo e individuais, tarefas e pesquisas, porém, o mais importante para os alunos ainda é a nota da prova escrita. A professora titular afirma: "Temos que convir que em qualquer situação de aprendizagem, seja no ensino fundamental, médio ou graduação, as notas são importantes. Enfim, estamos sempre querendo notas, faz parte da nossa cultura".

Quando questionada se considera a prova a atividade principal no processo de avaliação, a professora titular respondeu:

Não, mas vejo a prova como recurso avaliativo indispensável, mesmo sendo considerada formal pelo Programa. O mesmo exige que se aplique prova, então elaboro provas. São provas bem feitas, que estimulam o raciocínio, a escrita, a leitura. Na maioria das vezes, as provas são discursivas. A nota que vai para a caderneta escolar é fruto de uma avaliação constante entre tudo que o aluno produz no dia adia na sala de aula (Informação verbal).

Sobre o desempenho escolar dos alunos, a professora expõe:

É muito bom! São dedicados, comprometidos, procuram aprender, tiram notas boas nas provas e nas outras atividades. E eles estão sempre estimulados por nós a serem estudiosos. Esta classe já deu muito trabalho, mas eu sinto o sabor da vitória em ter atingido ao que eu me predispos, fazer estes jovens avançarem na sua aprendizagem (Informação verbal).

O professor de exatas também foi questionado sobre a prova no processo de avaliação.

O mesmo respondeu:

Não vejo a prova como recurso único de avaliação. É apenas ainda o mais usado. A avaliação engloba todas as atividades educativas, principalmente, o trabalho em grupo, mas, a meu ver, fatores como pontualidade, dedicação, interação, responsabilidade, assiduidade também fazem parte do processo avaliativo. Então, é o conjunto que devemos avaliar, que nos dará condições de verificar a aprendizagem do aluno e são estes fatores que redimensionam o meu trabalho, a minha prática em

sala de aula. Porém, como tem que ter prova, opto pela objetiva mas só aceito a resposta certa se os cálculos forem feitos (Informação verbal).

Diante das afirmações dos professores, não se pode negar que as provas estão sempre presentes no processo avaliativo e são utilizadas pelos professores, juntamente com outros mecanismos, no momento de avaliar. Corroborando com esta didática dos professores, Gil (1997, p. 112) diz: "uma prova objetiva (assim como qualquer outra atividade), quando bem elaborada e aplicada, contribui para o oferecimento de informações úteis para facilitar o processo de aprendizagem".

Moretto (2005, p. 95-96) fortalece o pensamento dos professores do programa quando diz:

A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Nesse viés, Teixeira e Nunes (2008, p. 183) professam: "Erra-se quando se utiliza a prova como único instrumento de avaliação, classificação e estigmatização, e erra-se quando se exclui por completo a importância de ser realizado um exame como este para auxiliar e mediar o processo".

Nesse sentido, a prova como um recurso avaliativo não deve ser banida nem considerada como prejudicial à aprendizagem, pois, quando é bem elaborada, torna-se um instrumento positivo de avaliação e permite conferir se houve aprendizagem do conteúdo, de forma não só quantitativa, mas, principalmente, qualitativa.

Por outro lado, a Lei 9.394/96, LDB, não dá este valor exacerbado ao método rigoroso e opressivo de notas e médias no processo de avaliação escolar. A LDB foca a educação em valores, ou seja, o aprendizado é direcionado para a aquisição de novas atitudes e valores. Para a LDB, a educação valorizada é uma realidade quando se refere à observação do conhecimento escolar. Ela determina que sejam verificados os critérios de avaliação contínua e acumulativa sobre a atuação do aluno e prioriza os aspectos qualitativos e os resultados ao longo do período.

A avaliação não deve se restringir à adoção de provas que quantificam o aluno por meio de notas. Bloom, Hastings e Madaus (1999) definem a avaliação como um processo de verificação que não deve se restringir a atribuir notas para classificar os discentes. Ela tem o papel de auxiliar tanto os docentes como os discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da avaliação, os dados necessários são coletados e processados para acompanhar e constatar se o processo de ensino-aprendizagem está sendo eficaz ou não. Caso não esteja ocorrendo como deveria, as mudanças devem ser feitas para alcançar os resultados pretendidos. A avaliação pode ser definida como coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato estas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança em cada aluno (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 9).

Portanto, a prova não é incorporada como o único recurso de avaliação. A prática de avaliação está imbricada com a construção do conhecimento, pois, através dela, toda a comunidade educativa tem ciência do desenvolvimento cognitivo do seu alunado e, por conseguinte, se o ensino ministrado propicia tal desenvolvimento de forma construtiva e eficaz. Desta forma, percebe-se que os professores do programa Travessia estão em consonância com os teóricos supracitados e a LDB em relação à forma de avaliação adotada, pois observou-se que os educadores avaliam seu desempenho a partir dos avanços da aprendizagem dos seus alunos.

Aliando-se a isso, durante a observação em lócus, foi possível constatar as diferentes técnicas utilizadas pelos professores do programa para aferir o desempenho dos alunos. Dentre os muitos recursos utilizados pelos educadores no processo de avaliação, ressaltam-se: a prova e o trabalho em grupo. Quanto às provas, basicamente, estas enquadram-se em dois tipos: discursiva e objetiva. A discursiva é aquela em que o aluno substancia questões formuladas pelo professor e a objetiva consiste apenas em marcar a alternativa correta. De acordo com o que observou-se, cada professor opta por modelos diferentes de provas. A professora titular adota provas discursivas, já o professor de exatas trabalha com provas objetivas. No entanto, os dois professores utilizam o trabalho em grupo no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, abordar as técnicas de avaliação utilizadas pelos professores é de grande importância por ser um instrumento de informação que irá fornecer dados sobre os alunos e sobre o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Lück (2003, p. 16) diz o seguinte:

A diversidade de instrumentos e técnicas é fundamental. Ao aluno deve ser dada toda a oportunidade de mostrar e aplicar seu conhecimento da maneira que mais fizer sentido para ele. Assim sendo, o professor deve conhecer vários tipos de técnicas de avaliação e utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem, que possibilite de forma mais completa possível avaliar o aluno sem deixar de levar em consideração. [...] o valor de um instrumento ou técnica de avaliação reside em sua capacidade de fornecer subsídios que quando explorados auxiliem tanto o professor quanto o aluno (LÜCK, 2003, p. 16).

Num momento da pesquisa, os alunos foram questionados sobre o que acham de serem avaliados pelos professores para a verificação da sua aprendizagem e responderam que, de

forma geral, eles gostam e acham importante por ser uma forma dos professores saberem onde eles precisam melhorar.

A prova é mais uma atividade que, junto com as outras, mostra para os professores se a gente tá bem ou não, mas também serve pra gente saber se vai bem ou não, principalmente, o tipo de prova que a professora passa que é pra gente escrever sobre o que se pergunta, ela nunca passa prova pra marcar com x o que é certo ou errado. A gente vai chutando o que não sabe (Informação verbal).²⁹

A prova da professora, a gente tem que "queimar os miolos"³⁰, pensar muito. Aí, a gente já sabe que precisa estudar muito pra tirar uma nota boa, mas não é só na prova não, é em toda a atividade. Quando a gente estuda, a gente aprende. Já o professor de matemática passa prova pra gente marcar certo ou errado, mas não vale chutar, mesmo chutando certo ele só considera se os cálculos forem feitos. Ele também passa prova com problema e a gente tem que ler pra entender que tipo de conta a gente tem que fazer pra chegar aos resultados. Então, a gente tem que estudar (Informação verbal).³¹

Como já foi dito, outro recurso utilizado pelos professores como um importante instrumento de avaliação é o trabalho em grupo. Embora seja uma atividade apresentada por equipes formadas sempre por cinco alunos, a avaliação é feita individualmente e cada aluno é avaliado pela sua interação, participação, elaboração, cooperação, conhecimento do conteúdo e sua forma de abordá-lo, postura diante dos colegas e, principalmente, pela socialização do conhecimento. Isto foi constatado nas aulas observadas, quando os alunos apresentavam os trabalhos em grupo deixando evidente como os professores primam pela socialização do conhecimento entre os componentes do grupo e entre a classe. Segundo Vygotsky (2007), o aluno constrói seu próprio conhecimento através da aproximação dos conteúdos que estimulam o seu raciocínio, a sua reflexão e a interação com o seu grupo e com o professor, que age como mediador neste processo de aprendizagem no espaço escolar.

Seguem alguns relatos de alunos sobre o trabalho em grupo como um instrumento avaliativo, ressaltando os aspectos positivos desse recurso de avaliação:

O trabalho em grupo é muito bom. Eu acho que é o melhor meio de avaliar o que a gente aprende. Junto com os colegas, a gente pesquisa, organiza o trabalho, estuda e, quando chega a hora de apresentar, todos colaboram. Aí a gente pode ser avaliada de forma mais detalhada (Informação verbal).³²

Eu gosto de fazer trabalho em grupo. A gente aprende uns com os outros. Eu acho que fica mais fácil os professores avaliarem agente. É no trabalho em grupo que a gente aprende a pesquisar, a escrever e muito mais. Veja como tem coisa pra gente ser avaliado (Informação verbal).³³

No trabalho em grupo, a gente vai perdendo o medo de falar e isso serve pra gente saber se comunicar. Eu vejo que os professores, na hora da gente apresentar o trabalho, ficam olhando a forma que a gente apresenta. Se não foi bem apresentado,

²⁹ Relato de uma aluna sobre a avaliação.

³⁰ Queimar os miolos é uma gíria bastante usada entre as pessoas e, principalmente, entre os estudantes. Refere-se a um esforço intelectual quando se deseja aprender algo.

³¹ Relato de aluna sobre o processo de avaliação.

³² Opinião da aluna F sobre o trabalho em grupo.

³³ Opinião da aluna G sobre o trabalho em grupo.

eles falam onde agente precisa melhorar. A gente aprende muito apresentando trabalho em grupo (Informação verbal).³⁴

Na opinião da professora titular, "o trabalho em grupo possibilita avaliar o aluno em vários aspectos, emocional, afetivo, interativo e cognitivo, além de desenvolver a linguagem comunicativa e a sua postura diante dos outros" (Informação verbal). O professor de exatas complementa:

O trabalho em grupo oferece meios para fazermos uma boa avaliação. É um meio que possibilita a gente inovar, não ficar uma coisa repetitiva, pois todo trabalho em grupo exige que todos estudem de forma coletiva e individual e ainda permitem que todos confrontem o que aprenderam. Desta forma, eles aprendem a analisar sempre o melhor conteúdo. E nesse processo, eles trocam e constroem conhecimento. O trabalho em grupo facilita o processo avaliativo de forma mais completa (Informação verbal).

Percebe-se que os professores veem o trabalho em grupo como uma ferramenta que proporciona atividades estimulantes e desafiadoras que levam os alunos a refletir, questionar, comparar, interpretar. Mesmo que o trabalho em grupo não seja algo novo como recurso educativo ele pode ser utilizado na avaliação da aprendizagem de forma inovadora desde que agregue a eles práticas pedagógicas inovadoras que resultam em novas estruturas avaliativas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Correia (1991, p.65) declara:

Mesmo quando a prática inovadora não se socorre de novos recursos educativos, limitando-se a uma reorganização dos recursos já existentes no sistema pedagógico, a inovação cria novo sistema pedagógico que, embora seja formado pelos mesmos elementos do anterior, se organiza em torno de novos objetivos resultantes da nova estrutura.

Neste contexto, pode-se considerar que as práticas avaliativas utilizadas tanto pelo professor de exatas como pela professora titular são inovadoras, pois implicam em mudanças por se mostrarem compostas de ação que auxiliam os professores na avaliação dos seus alunos, de forma reflexiva, plena em sua individualidade e entre a coletividade. São os resultados destas avaliações que possibilitam que os professores possam rever o seu fazer pedagógico no dia adia da sala de aula, sempre em busca de melhorias no ensino e na aprendizagem.

³⁴ Opinião da aluna D sobre o trabalho em grupo.

5.10 APROPOSTA PEDAGÓGICA

5.10.1 Proposta pedagógica do programa Travessia

Na perspectiva da LDB de 1996, a proposta pedagógica é um documento de referência através do qual a comunidade educativa exerce sua autonomia administrativa e pedagógica. Esse documento permite que o programa Travessia e qualquer outro programa educativo possa escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo buscando atender às necessidades do ensino. Para isso, é necessário que a proposta pedagógica siga as orientações que estão presentes nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além da LDB. No entanto, a proposta pedagógica não pode se limitar a uma intenção, a um escrito, e muito menos ater-se simplesmente às normas administrativas. É necessário expressar a reflexão e todo o trabalho deve ser feito em conjunto englobando a comunidade educacional. André (2001, p. 188) afirma:

o projeto pedagógico [...] deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola. É a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantia para um ensino de qualidade.

Na visão de Vasconcellos (1995, p. 143), o projeto pedagógico:

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

A proposta pedagógica é a identidade do programa Travessia, pela qual são estabelecidas as diretrizes básicas para desenvolver o ensino e a aprendizagem. Nessa direção, ressalta que o currículo é um meio para desenvolver as capacidades de cada indivíduo para que a aprendizagem seja significativa, o que está de acordo com o pensamento de Sousa (2002) e Silva (2006). Percebe-se também que a proposta pedagógica busca garantir a apropriação dos conteúdos de modo crítico e construtivo e também a aproximação dos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer.

Neste sentido, é pertinente ressaltar o currículo como ferramenta primordial no âmbito escolar. Taylor e Richards (apud FORQUIN, 1993, p. 24) aludem que "o currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um

currículo, o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores". Nessa direção percebe-se o currículo como um condutor de conteúdos, significados e valores (mensagem) ao receptor (aluno), por meio de um intermediário (o professor). Desse modo, torna-se pertinente compreender o currículo escolar como ações escolares que propiciam ao aprendiz entender verdadeiramente suas necessidades sociais e as várias maneiras de adquirir conhecimento. O currículo torna-se uma via para que o educando possa explorar ao máximo os seus poderes de comunicação, as suas aptidões e capacidades para exercitar o seu papel de cidadão. Entender a relação entre currículo e contexto social e a forma como ele foi pensado e elaborado é de suma importância para compreender a estrutura do programa e as práticas pedagógicas do professor.

Sendo assim, o currículo passou a ser entendido como um artefato social e cultural e não como um elemento transcendente e atemporal³⁵. Ele tem uma história que está vinculada ao próprio desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, da escola. Portanto, pode-se afirmar que o currículo, que permeia toda ação educativa do programa, apresenta-se como um instrumento que engloba, com menor ou maior teor, uma discussão sobre o saber escolar e sobre como se procedem as relações sociais que se encontram dentro do cenário de desenvolvimento do conhecimento, as mudanças que se pretende efetuar, os valores que se almeja atingir e as identidades que se quer construir.

Com o intuito de abordar as concepções teórico-metodológicas que norteiam a práxis pedagógica, a organização curricular e os processos de avaliação, buscaram-se informações no caderno norteador do programa, CFMPT (s/d), e na Instrução Normativa N° 03/2011.

De acordo como CFMPT(s/d), o telecurso³⁶ é uma proposta pedagógica que engloba o mundo do trabalho que visa o desenvolvimento de competências para a formação de cidadania, viabilizando o acesso à conclusão da educação básica de qualidade e de forma acelerada. Em relação às ações pedagógicas, a metodologia de telecurso engloba a formação dos professores, projetos pedagógicos complementares, atividades temáticas, acompanhamento pedagógico, encontro com os gestores, percurso livre, formas de avaliação do educando que se dão a partir da avaliação diagnóstica, que ocorre no início do módulo I, e

³⁵ Moreira e Silva (2006) destacam que o currículo não pode ser analisado fora do contexto histórico e social em que foi criado, ou seja, apenas como uma organização do conhecimento. Goodson (1999, p. 83) afirma também que o currículo "é confessada e manifestamente uma construção social e não pode ser tratado como um dado atemporal".

³⁶ Telecurso está pensado para atender aos jovens e adultos do ensino fundamental e médio da rede pública que, por diversos motivos, encontram-se em situação de distorção idade/série, com alto risco de reprovação e evasão, permanecendo à margem do processo de inclusão social.

da avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo de aprendizagem e da construção do memorial.

Neste contexto, encontra-se também a nota que compõe um dos indicadores da aprendizagem. A nota média para aprovação por componente é no mínimo 6,0. Ao final, caso o aluno não consiga construir as competências exigidas, poderá fazer novamente o curso Travessia (Instrução Normativa N° 3/2011, disponível em: <http://suelyedh.blogspot.com.br/instrucao-normativa-n-032011.html>).

O processo de formação dos professores ocorre de forma presencial, continuada e à distância. Presencial, no início de cada módulo; continuada, durante todo o programa os professores são acompanhados por supervisores, que primam pela qualidade do curso, através de reuniões pedagógicas e visitas sistemáticas às salas. Já o acompanhamento à distância ocorre por meio de um ambiente virtual concebido para ampliar e fortalecer esse processo.

É importante enfatizar que a formação dialoga com a experiência que os educadores já possuem e propõe uma reflexão acerca do processo de aceleração da aprendizagem dos alunos que estão defasados em relação à idade e série, lançando um novo olhar sobre as práticas formais. Os conteúdos são selecionados a fim de garantir a compreensão e a prática da metodologia do telecurso, além de preparar os educadores para o enfrentamento dos novos desafios e para o planejamento pedagógico.

Os projetos pedagógicos complementares compõem as ações organizadas em projetos educativos que focam nos assuntos de interesse da comunidade escolar. Tais ações deixam a aprendizagem mais significativa promovendo o interesse pela pesquisa e o fortalecimento da autoestima, da iniciativa e da criatividade. Elas também viabilizam a aplicação imediata do conhecimento construído e o desenvolvimento de competências voltadas para o ser, saber, fazer, conviver e compreender. Essas experiências são incorporadas às disciplinas e, ao final de cada módulo, são socializadas com a escola e com a comunidade por meio de atividades temáticas como feiras, festivais, mostras culturais, fóruns, campeonatos esportivos, que contribuem para novas aprendizagens e a democratização do conhecimento num ambiente de colaboração e socialização dando visibilidade e demonstração da aplicabilidade do conhecimento construído na vivência desses projetos que envolvem professores, alunos, familiares e toda a comunidade e dessa forma, auxilia o fortalecimento dos vínculos sociais, e a valorização da diversidade cultural local.

Já o acompanhamento pedagógico consiste nas ações pedagógicas consideradas fatores decisivos para o alcance dos objetivos da proposta, pois, por meio deste acompanhamento, torna-se possível: observar a participação, interação e integração dos

alunos e do professor; fortalecer a dinâmica da telessala e os pressupostos teórico-metodológicos; incentivar as conquistas alcançadas; e buscar soluções coletivas para a superação de dificuldade

Quanto à organização pedagógica, trata-se de uma proposta modular de base dialógica, cuja identidade de cada módulo é garantida pelos eixos temáticos. Salienta-se que a matriz curricular do telecurso atende aos princípios e diretrizes curriculares da educação nacional, trabalhando: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de contextualização, assegurando uma educação de base humanística, científica e tecnológica. (CFMPT, s/d). Portanto, a sua matriz curricular privilegia a contextualização, a leitura de imagens, o desenvolvimento das linguagens oral e escrita e o ato criador do educando, sendo a maioria das atividades realizadas em equipe, favorecendo os trabalhos investigativos, cooperativos e a integração do grupo. Também valoriza as potencialidades e as qualidades dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento da autoestima, da autocrítica e da autoavaliação, para que eles tenham iniciativa, disciplina e organização (Anexo B).

Nessa proposta, o professor do programa passa a ser mediador da relação do aluno com o objeto do conhecimento, facilitador das relações interpessoais, coordenador de um grupo de estudo, orientando pesquisas e desenvolvendo o espírito investigativo nos alunos, criador das condições necessárias ao exercício de habilidades que facilitam a contextualização dos conteúdos, bem como a aprendizagem dos conceitos. O professor atua como um agente de uma educação progressista, multicultural e libertária, que pratica de forma contínua a observação, a construção da autonomia, a reflexão, o planejamento e a avaliação formativa (CFMPT, s/d).

Constatou-se também que a matriz curricular do telecurso direciona o trabalho escolar de maneira que as atividades desenvolvidas caminham para o desenvolvimento geral do sujeito. É importante considerar o trabalho escolar como um elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que contribui para o desenvolvimento humano, em geral (SAVIANI, 1991). Corroborando esta afirmação, a LDB ressalta: educar é "preparar o indivíduo para o seu desenvolvimento, para a cidadania e para o trabalho" (ART.2º).

Diante do exposto conclui-se que é através da educação que o ser humano constitui-se de maneira plena, constrói a sua cidadania e relaciona-se com o meio e com o outro, adquirindo condições de transformar sua vida e a sociedade. A educação é uma ferramenta

transformadora, no que diz respeito ao desenvolvimento dos potenciais humanos que possibilitam a constituição de um ser completo, crítico e pensante.

5.11 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

5.11.1 A entrevista semiestruturada e as reflexões sobre a prática docente dos professores entrevistados

A entrevista semiestruturada foi um artefato utilizado nessa pesquisa com o objetivo de conhecer as impressões que os professores do referido programa possuem acerca da temática principal, a prática docente do programa Travessia, que tem como objetivo a aceleração da aprendizagem de alunos que se encontram com distorção/idade/série do ensino fundamental.

A entrevista foi realizada de forma simultânea com os dois professores do programa, durante o período do estudo de caso. A análise das entrevistas obedeceu a categorização proposta por Bardin (2004). Ressalta-se que a partir das falas dos professores, em consonância com os objetivos da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes temas: prática docente, inovação pedagógica e aceleração da aprendizagem. De acordo com essa temática, foram identificadas as seguintes categorias gerais: práticas tradicionais, práticas inovadoras, visão de práticas e preocupação com a aprendizagem. Para realização da análise das entrevistas, as categorias específicas, informações verbais dos professores, foram criteriosamente identificadas e registradas numa tabela. As entrevistas foram realizadas com a professora titular e com o professor de exatas (Tabela 1).

Tabela 1 - Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada com a professora titular e o professor de exatas.

TEMA	CATEGORIA GERAL	CATEGORIA ESPECÍFICA
Prática Docente	Práticas tradicionais	"Estou sempre buscando sair da prática tradicional na qual o professor é que sabe tudo e o aluno não sabe nada, não sabe pensar, precisa prestar atenção sem questionar. É uma prática cansativa, castradora, onde o aluno vai se adaptando à forma de ensinar do professor que não promove de forma satisfatória a aprendizagem Paulo Freire diz que o professor se opõe à liberdade dos educandos e que impõe aos educandos obediência às suas determinações, ou seja, educador é o sujeito ativo, enquanto o educando é o sujeito passivo. Eu acho que o professor precisa entender que o aluno não é propriedade dele, então ele não pode manter uma posição de autoridade, pois os alunos são os protagonistas do processo educativo"(Informação verbal, professora titular).

"A minha preocupação com a prática docente é não transformá-la em tradicional, pois esta impõe o conhecimento e este a passa ser adquirido passivamente. Eu vejo, neste contexto, uma visão "bancária" de educação que, na visão de Paulo Freire, é uma das manifestações da ideologia da opressão em que a ignorância é vista como absoluta, que pode ser chamada de alienação da ignorância sempre vista no outro. Neste caso, o professor sempre vê no aluno um grande potencial de ignorância"(Informação verbal, professor de exatas).

"Infelizmente, a educação ainda não se livrou das práticas tradicionais e acho muito difícil que estas sejam abolidas porque é muito mais fácil despejar conhecimento, estimular a "decoreba" do que estimular a reflexão, a participação, o diálogo a interação. E ainda digo mais, os alunos se acostumam a esta prática e o interessante pra eles é tirar boa nota" (Informação verbal, professora titular).

"É esta passividade estimulada que não permite que o aluno construa seu próprio conhecimento. Faz parte da prática tradicional e ainda está presente nas salas de aula. Aqui no programa, os nossos alunos são vistos como sujeitos ativos, construtores de seus conhecimentos. Aí, a aprendizagem acontece"(Informação verbal, professor de exatas).

"Os alunos são o maior motivo para não entrar nas práticas tradicionais, então busquei conhecer cada aluno e ter ciência de que são seres singulares, ou seja, diferentes uns dos outros. Portanto, nem todos aprendem de formas iguais e a sala de aula é um espaço que permite que todos se desenvolvam em ritmos diferentes. A interatividade e a afetividade são fatores importantes que muito ajudam no processo educativo"(Informação verbal, professora titular).

A visão de prática

"A visão de prática foi concebida no curso de formação de professores, onde conhecemos a proposta pedagógica do programa e ficou claro para mim que era voltada para a construção do saber.Quando cheguei na sala de aula do programa, percebi que teria de enfrentar muitas dificuldades e que a prática tradicional seria a mais fácil, porém, ia de encontro à formação recebida pelos formadores do programa, então eu teria obrigação de desenvolver práticas que promovessem de fato a aprendizagem. Assim, fui estudar os grandes teóricos construtivistas para achar um caminho para desenvolver práticas que levassem os alunos a construir seu conhecimento de forma individual e coletiva. E ao longo dessa permanência em sala, eu sinto o sabor do êxito"(Informação verbal, professora titular).

"A minha visão de prática diferente da tradicional foi adquirida no curso de formação de professores.Quando cheguei ao programa, substituindo o outro professor de matemática, já tinha consciência de que não poderia ministrar aulas cansativas e sim, aulas dinâmicas, interativas, onde aluno e professor seriam sujeitos ativos numa lógica onde todos ensinam e todos aprendem.É nessa relação dentro da sala de aula que vai haver realmente o ensino e a aprendizagem.E digo mais, este comportamento em sala de aula minimiza conflitos e estabelece um clima harmonioso e de confiança onde todos se ajudam"(Informação verbal, professor de exatas).

"Como professora, eu acho que a educação precisa ser chacoalhada e mudar essa visão tradicionalista da prática pedagógica que forma pessoas sem saber questionar, debater, defender os seus direitos e reconhecer os seus deveres. As escolas precisam sentir-se na obrigação de formar cidadãos de forma plena. Só vejo essa possibilidade na educação" (Informação verbal, professora titular).

"Eu acho que não há mais espaço para continuar com esta visão tradicionalista de prática pedagógica que só estimula a memorização" (Informação verbal, professor de exatas).

"Quando fui classificada na seleção simplificada para ser professora titular do programa, ouvi muitos comentários negativos sobre os alunos do programa, que eram rebeldes, desinteressados, ou seja, alunos difíceis. Foi realmente o que encontrei e me vi diante de um grande desafio. Eu pensei: minha nossa senhora, eu preciso encontrar um caminho de convivência e que eu possa ministrar minhas aulas. O caminho que encontrei foi o diálogo, a afetividade e conhecer a história de vida de cada um" (Informação verbal, professora titular).

"Não experimentei grandes desafios, pois a sala de aula que encontrei já estava equilibrada" (Informação verbal, professor de exatas).

Inovação Pedagógica	Práticas inovadoras	<p>"Eu entendo que a prática inovadora é exatamente o contrário da tradicional. Prática inovadora é quando o professor tem intenção de fazer algo novo para que haja a aprendizagem e, para isso, é preciso romper com a mesmice que é a aula repetitiva, enfadonha que, mesmo antes de começar, os alunos já querem que termine" (Informação verbal, professora titular).</p>
		<p>"Acho a metodologia do programa inovadora, mas acredito que as práticas só serão inovadoras se os professores se conscientizarem que é preciso sair da mesmice, mas, para isso, precisam deixar de lado as práticas tradicionais. Acho que esse é o caminho e é este caminho que procuro seguir todo dia na sala de aula. É prazeroso compartilhar uma classe dinâmica, viva!" (Entrevista professora de exatas)</p>
		<p>"Eu a vejo como inovadora! Como pode ser observado em todo meu discurso, que é coerente com a prática que exerço, e isso pode ser evidenciado no dia a dia da sala de aula" (Informação verbal, professora titular).</p>
		<p>"Eu também a vejo como inovadora, pois as minhas aulas não são repetitivas. Pelo contrário, são dinâmicas. Todos participam e isso, pra mim, é inovação. Sem falsas modéstias, a dupla de professores do programa é eficiente, pois somos conscientes de que a prática educativa precisa ser compromissada com a aprendizagem dos alunos, que precisam voltar ao ensino regular bem preparados!" (Informação verbal, professor de exatas)</p>
		<p>"Os alunos do programa têm um bom desenvolvimento intelectual, aprendem sem muitas dificuldades, principalmente, matemática" (Informação verbal, professor de exatas).</p>
		<p>"Eu, como professora titular, conheço na medida do possível cada aluno, o ritmo de aprendizagem de cada um, o interesse que cada um apresenta pelas aulas, pelos conteúdos. O que mais me chama atenção neles é que eles não têm o espírito de competitividade, de querer ser melhor do que o colega. Eles estão sempre buscando se superar nas suas dificuldades e estão sempre prontos em ajudar o colega que apresente alguma dificuldade. Eu acho que esse comportamento tem muito haver com a prática educativa inovadora que estimula nos alunos a solidariedade, a cooperação, a união, o respeito e a afetividade. Eu não sei se estou certa em afirmar que as práticas desenvolvidas são inovadoras, mas posso afirmar categoricamente que não são tradicionais" (Informação verbal, professora titular).</p> <hr/>

"Eu sempre gosto de colocar para eles que o programa é um meio que possibilita seguir com os estudos e crescer na vida, mas isso não pode ser feito sem dedicação, sem cooperação, sem interatividade entre professores e alunos e entre eles. Eu procuro fazer da minha aula algo dinâmico onde todos têm vez e voz. Pra mim, isso se configura como prática inovadora" (Informação verbal, professor de exatas).

"Eu concebo como uma proposta inovadora que abre um leque enorme de possibilidades de uma boa aprendizagem, estimula a pesquisa, o trabalho em grupo, a socialização do saber, passeio exploratórios, etc. É uma prática que converge para a construção do saber. A escola regular infelizmente ainda se encontra atrelada a práticas ultrapassadas de aprendizagem que, ao longo dessa entrevista, já foram mencionadas" (Informação verbal, professora titular).

"Eu vejo a proposta pedagógica do programa como inovadora, pois é toda fundamentada na teoria construtivista" (Informação verbal, professor de exatas).

Aceleração da aprendizagem	A preocupação com aprendizagem	"Eu acho que a preocupação com a aprendizagem deve ser algo constante no pensamento de qualquer professor e que ele precisa estar sempre procurando promover a aprendizagem através de práticas educativas eficazes, direcionadas ao seu alunado, pois, se não houver essa preocupação, não há estímulo por parte do professor para que a aprendizagem aconteça" (Informação verbal, professora titular).
----------------------------	--------------------------------	---

"Todo educador precisa se preocupar constantemente com a aprendizagem dos seus alunos, se não, não há razão em ser professor" (Informação verbal, professor de exatas).

"Quanto à aceleração da aprendizagem, esta deve fazer parte de qualquer processo educativo, não apenas ser voltada para alunos que se encontram defasados em relação à série que está cursando. Eu acredito que se todo setor educacional praticasse este mecanismo, teríamos menos alunos com distorção idade/série, conseqüentemente, menos alunos evadidos e menos gastos com programa de aceleração da aprendizagem, porém, são necessárias práticas pedagógicas de cara nova" (Informação verbal, professora titular).

"Concordo com a minha colega em todos os sentidos. Eu gosto muito da proposta pedagógica e metodológica do programa Travessia, que busca diminuir o fluxo ou mesmo corrigir a distorção idade/série. E acrescento, se esta proposta pedagógica e metodológica de teleaulas fizesse parte do currículo do ensino regular e se tivesse professor comprometido com a aprendizagem do aluno, não se terminaria com a evasão escolar, mas diminuiria muito. Entretanto, temos que admitir que a evasão escolar se dá por motivos externos, como: situação econômica precária, moradia longe da escola, pais analfabetos, entre outros; mas se dá também por fatores internos, como: notas baixas, que se configuram como fracasso escolar, discriminação por parte do professor com o aluno que tira notas baixas e, entre tantos outros motivos, encontram-se as práticas pedagógicas arcaicas" (Informação verbal, professor de exatas).

"Eu acho que o sucesso da aprendizagem dos alunos do programa está relacionado com o número reduzido de alunos, de 35 para 20 alunos. Digo mais, 20 alunos por sala de aula é um número excelente, que possibilita aos professores observar mais de perto o seu alunado, avaliar melhor cada aluno" (Informação verbal, professora titular).

"Eu vejo que o sucesso da aprendizagem dos alunos se deve muito ao esforço, dedicação, responsabilidade tanto de nós, professores, como dos alunos" (Informação verbal, professor de exatas).

"Além disso, pensamos também no que as mães esperam do programa. Elas depositam muita esperança no Travessia em relação aos seus filhos. Eu ouvi mães dizerem o seguinte: "Espero que, com esse programa, meu filho aprenda e que venha a ser, quem sabe, um doutor, que arrume um bom emprego, seja uma pessoa respeitada". Precisamos estar preparados para enfrentar desafios, pois, nessa área, nós enfrentamos grandes dificuldades e eu, como professora do programa, preciso ter consciência das necessidades que estes alunos apresentam que vão desde a baixa autoestima a problemas emocionais e econômicos seriíssimos. Eu trabalho numa lógica de que, por meio da prática docente, é preciso obter resultados positivos em relação à aprendizagem do aluno" (Informação verbal, professora titular).

"Ser professor já é um grande desafio, mas o maior desafio é a promoção da aprendizagem dos meus alunos. Outro resultado eu me recuso a aceitar, então acredito que é preciso compromisso com o ensino e a aprendizagem e, com isso, acalentar os sonhos dessas mães" (Informação verbal, professor de exatas).

Analisando alguns recortes das falas dos professores, percebe-se que os mesmos estão sempre preocupados em adotar práticas que não sejam tradicionais. Observa-se também que ambos têm consciência do quão prejudiciais são as práticas tradicionais e, de forma intencional, eles procuram seguir uma linha de práticas construtivas. Para isso, eles adotam práticas docentes inovadoras, tentam conhecer cada aluno em sua particularidade, os anseios das suas famílias e o que estas esperam do programa em relação a um futuro promissor para seus filhos tornando-os cidadãos dignos. Os professores estimulam a interatividade e o diálogo, pois acreditam que estas estratégias sejam essenciais, que estas trocas com os pares muito contribuem para uma aprendizagem de qualidade.

Neste contexto, observa-se que os referidos professores sentem-se compromissados com a aprendizagem dos alunos e têm consciência de que é necessário romper com o tradicional. Eles acreditam que o programa é para todos e que todos são diferentes, preocupam-se com a forma como cada aluno aprende e tentam conhecê-los melhor em suas preferências e necessidades. Em síntese, os professores possuem uma visão clara da importância da prática docente no processo de ensino-aprendizagem e acreditam na metodologia inovadora que norteia todo o programa e no seu papel de mediador da aprendizagem, no qual desenvolvem todo o seu trabalho educativo.

5.12 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

5.12.1 Análise do questionário aplicado com os profissionais

O questionário autoaplicável foi direcionado aos professores, à coordenadora, às formadoras de professores do programa, ao gestor, à vice-gestora e à técnica pedagógica da escola onde o programa estava inserido. O questionário foi dividido em três blocos, com questões iguais para todos (APÊNDICE C).

Faz-se necessário salientar que o quadro a seguir apresenta os três blocos do questionário, as categorias do discurso e as ocorrências.

Tabela 2 - Blocos do questionário aplicado aos profissionais da escola.

BLOCO I Dados de identificação	CATEGORIA DO DISCURSO	OCORRÊNCIA (FREQUÊNCIA)
1.Escolaridade	Curso superior	7
	Pós-graduação	4
	Especialização	1
2.Nome da Instituição ou Programa / Cargo ou Função que exerce	Escola são Judas Tadeu	3
	Gestor	1
	Vice-gestor	1
	Técnica pedagógica	1
	Programa Travessia	4
	Professor(a)	2
	Coordenadora	1
	Formador(a) de professor(a)	1
3. Tempo de trabalho na Instituição ou no Programa	Seis anos(Instituição)	2
	Não respondeu(Instituição)	1
	Um ano(Programa)	2
	3 meses(Programa)	1
	Seis anos(Programa)	1
BLOCO II Sobre educação	CATEGORIA DO DISCURSO	OCORRÊNCIA (FREQUÊNCIA)
1. O que é educação?	"É um aglomerado de regras pedagógicas que visa o desenvolvimento pleno do sujeito por meio da aprendizagem."	2
	"É o processo de ensinar e aprender."	1
	"Atender as diferenças de comportamento em relação ao ritmo da aprendizagem."	1
	Definição ampla.	1
	"É todo aprendizado que o estudante obtém."	1
	"Transformação do indivíduo no ser melhor, por meio da aprendizagem."	1
2.O que é educar?	"É transformar o aluno por meio do desenvolvimento intelectual, físico e moral e, dessa forma, promover o seu desenvolvimento integral."	3
		2

	"É a busca por conhecimento."	1
	"Instruir."	1
3.A educação no Brasil.	"Construir."	2
	"É de qualidade inferior, só visam números."	1
	"Está melhorando."	1
	"A educação brasileira encontra-se na UTI."	2
	"Precisa melhorar muito."	1
	Não respondeu.	
4.A importância do programa Travessia para a educação brasileira.	"É muito importante porque acelera a aprendizagem, dando condições ao aluno para voltar ao ensino regular e resgatar autoestima.O aluno não desiste dos estudos."	6
	Não respondeu.	1
5 - As qualidades mais importantes que deve possuir um educador.	"Preparo, compromisso, responsabilidade, criatividade, afetividade, liderança, capacidade."	7
6.O programa corrige a distorção idade/série.	"Sim, desde que tenha professores e alunos dedicados."	6
	Não respondeu.	1
BLOCO III O Programa Travessia	CATEGORIA DO DISCURSO	OCORRÊNCIA (FREQUÊNCIA)
1.Sobre o programa Travessia, o quem tem a dizer?	"É uma boa alternativa de inclusão escolar para o aluno defasado."	4
	"É o caminho de volta para o ensino regular dentro da faixa etária."	2
	"Dá uma nova oportunidade."	1
2.Com a metodologia de teleaulas, é possível uma boa aprendizagem ?	"Sim, desde que haja práticas docentes que estimulem no aluno a vontade de aprender, de construir conhecimento."	3
	"Sim, pois a metodologia de teleaulas incentiva o aluno a pensar e a se colocar na situação problema."	1
	Não respondeu.	3
3.Como os alunos interagem com a metodologia de teleaula?	"De forma coletiva, participativa, reflexiva e interessada."	4
	Não responderam.	3
4. A Instituição e o programa oferecem condições de trabalho para o desempenho das tarefas educativas de forma correta e satisfatória?Porque?	"Sim. Porque a instituição oferece ambiente adequado e o programa todo material didático."	7
5.O que é a aceleração de aprendizagem?	"É despertar no aluno o interesse pelos estudos pois, se não houver interesse, não há como acelerar a aprendizagem."	3
	"É fazer com que o aluno avance na sua aprendizagem."	2
	"É a aquisição do conhecimento de forma rápida."	1
	"É a recuperação do tempo perdido."	1

6.A formação continuada dos professores é importante? Por que?	"Sim, porque desenvolve conhecimento práticos e teóricos e aptidões que possibilitam desenvolver um bom trabalho." 3
	"Sim, porque torna o profissional mais competente e seguro." 3
	"Sim, porque deixa o profissional sempre atualizado." 1
7.A teoria construtivista seria um caminho adequado para o programa Travessia visando a aceleração da aprendizagem e por conseguinte a correção da distorção idade /série?	"Sim. Porque a proposta do programa é toda fundamentada na teoria construtivista e só por meio da construção do conhecimento que o aluno aprende e, aprendendo, ele tem chances inquestionáveis para voltar ao ensino regular." 6
	"Não, porque na prática não funciona." 1
8.A proposta pedagógica do programa Travessia é inovadora?Por que?	"Sim, sua proposta é inovadora onde o aluno é visto como ser ativo, participativo, interativo, reflexivo e construtor do seu conhecimento." 3
	"Sim, pois foge das propostas tradicionais onde o aluno é um ser passivo." 2
	Não respondeu. 2

Através do questionário, constatou-se que todos os profissionais possuem curso superior, portanto, estão aptos ao exercício da profissão de educador. Dos sete, quatro possuem pós-graduação na área educacional. A coordenadora tem pós-graduação em coordenação de projetos, a formadora de professores tem pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica, o gestor, em gestão escolar e a vice-gestora, em direção escolar. A técnica pedagógica tem especialização em coordenação pedagógica. Quanto ao tempo de trabalho, o gestor e a vice-gestora estão há seis anos na escola, a técnica pedagógica não respondeu, a professora do programa está há um ano, o professor, há três meses, a coordenadora, há seis anos e a formadora, há dezoito meses.

Quando questionados sobre o que é educação, os dois professores do programa mostraram que possuem uma concepção clara do que vem a ser educação, revelando um grau de conhecimento bastante aguçado. Ambos concordam que a educação visa o desenvolvimento pleno do sujeito por meio da aprendizagem. Já a formadora de professores apresentou uma resposta bastante reduzida. Para ela, a educação consiste unicamente no processo de ensinar e aprender; nesse caso, ela não leva em consideração que ensinar e aprender são duas situações diferentes. Ensinar não implica, necessariamente, em aprender, pois pode-se ensinar sem que haja aprendizagem e pode-se aprender sem que haja ensinamento. Esta concepção faz com que a educação fique estagnada tradicionalmente no

ponto de vista do ensino, haja vista que a pedagogia e o discurso metodológico estão preocupados com os métodos de ensino e não com a aprendizagem.

O discurso da coordenadora defende que educação é atender as diferenças de comportamento, respeitando o ritmo de aprendizagem. Percebe-se que a mesma respeita o aluno na sua individualidade. Já o diretor, em sua fala, define a educação como ampla, uma resposta vaga e sem consistência. A vice-gestora define educação como todo aprendizado obtido pelo aluno. Observa-se a ênfase no aprendizado. A técnica pedagógica define a educação como algo transformador que possibilita que o sujeito seja melhor, por meio da aprendizagem. Percebe-se na fala da técnica pedagógica a importância da educação que promove a aprendizagem.

Os professores e a coordenadora do programa comungam do mesmo pensamento, no qual defendem que educar é transformar o aluno desenvolvendo-o o intelectualmente, fisicamente e moralmente, de forma a promover o seu desenvolvimento integral. Observa-se na resposta do gestor e da vice-gestora que educar é um processo contínuo em busca do conhecimento. A técnica pedagógica defende que educar é instruir; nesse contexto, seria tornar o sujeito mais esclarecido. Já a formadora de professores enxerga que educar é construir; nesse caso, subentende-se que é construir conhecimento. Observa-se que os gestores e a formadora de professores ressaltam o conhecimento como definidor do que vem a ser educar.

A visão dos dois professores do programa é que a educação no Brasil só visa números, ou seja, não prima por uma aprendizagem de qualidade. O importante é que a sala de aula esteja sempre repleta de alunos. A coordenadora diz que está melhorando e que os programas de aceleração da aprendizagem contribuem para isso; em contrapartida, a formadora de professores tem uma visão pessimista quando diz que a educação se encontra na UTI. A gestora e a técnica pedagógica possuem a mesma opinião, acham que a educação precisa melhorar muito e, para isso, é necessário professores mais estimulados com salários dignos, cursos de formação continuada, bons materiais didáticos e alunos interessados. O gestor não respondeu a pergunta.

Sobre a importância do programa Travessia para a educação brasileira, os dois professores, a coordenadora, a formadora do programa, a vice-gestora e a técnica pedagógica da escola ressaltam que o programa é muito importante, pois acelera a aprendizagem dando condições para o aluno voltar ao ensino regular. Os professores acrescentam: "resgata a autoestima e o aluno não desiste dos estudos". O gestor também não respondeu essa questão.

Entre as qualidades mais importantes que um educador deve possuir, a opinião fornecida por todos os educadores envolvidos neste questionário foi: preparo, compromisso, responsabilidade, criatividade, afetividade, capacidade e liderança.

Seis dos setes educadores responderam que o programa corrige a distorção idade/série e acrescentaram que, para isso, precisa-se de professores dedicados, alunos interessados, aulas dinâmicas, entre outros. O gestor não respondeu essa questão.

Quando questionados sobre o programa, os funcionários do programa, os dois professores, a formadora de professores e a coordenadora apresentaram a mesma opinião. Eles veem o programa como uma alternativa de inclusão escolar para o aluno defasado. A vice-gestora e a técnica pedagógica veem o programa como um caminho que possibilita que o aluno volte a frequentar o ensino regular, dentro de sua faixa etária. O gestor vê o programa como uma nova oportunidade. Nessa questão, é possível observar que todos os profissionais convergem para uma mesma opinião, a possibilidade do aluno voltar a frequentar o ensino regular.

Questionou-se também se é possível ter uma boa aprendizagem utilizando a metodologia de teleaulas. Os professores e a formadora de professores responderam que sim, mas os professores ressaltam que, para tanto, é necessário ter práticas docentes incentivadoras, ter alunos com vontade de aprender, de construir conhecimento. Partindo dessa premissa, pode-se considerar que a metodologia de teleaulas, por si só, não promove uma boa aprendizagem. É necessária a mediação dos professores e a dedicação do aluno. Para completar este raciocínio, a coordenadora do programa defende que a metodologia da teleaula possibilita uma boa aprendizagem, desde que seja mediada por um educador que incentive o aluno a pensar e a se colocar na situação-problema, ou seja, a dramaturgia apresentada nas teleaulas retrata o cotidiano do aluno. Já os funcionários da escola (gestor, vice-gestora e técnica pedagógica) não responderam.

Sobre a interação dos alunos com a metodologia, os professores a formadora de professores e a coordenadora disseram que eles interagem de forma coletiva, participativa, reflexiva e interessada. Portanto, conclui-se que a metodologia de teleaulas mediada pelo professor muito contribui para a aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, os outros questionados não responderam.

Quanto às condições de trabalho, todos os questionados responderam que a instituição oferece ambiente adequado e que todo material didático é oferecido pelo programa. Sobre a aceleração de aprendizagem, os professores e a formadora de professores deram respostas semelhantes. Eles disseram que acelerar a aprendizagem é despertar no aluno o interesse pelos

estudos; se não houver interesse, não há como acelerar a aprendizagem. A coordenadora do programa respondeu: "É a aquisição do conhecimento de forma rápida", enquanto a técnica pedagógica e a vice-gestora enfatizaram: "É fazer com que o aluno avance na sua aprendizagem". Já o gestor disse que é a recuperação do tempo perdido. Em resumo, pode-se dizer que é a aquisição do conhecimento de uma forma mais rápida, para que o aluno volte ao ensino regular.

Os professores e a formadora de professores consideram a formação continuada muito importante para o desenvolvimento do professor. A formadora acrescentou: " porque desenvolve conhecimentos práticos e teóricos e aptidões que possibilitam desenvolver um bom trabalho". A coordenadora do programa, a vice-gestora e a técnica pedagógica da escola também responderam que a formação continuada é importante. A coordenadora completou: "porque torna o profissional mais competente e seguro". O gestor também concorda e enfatiza: "porque deixa o profissional sempre atualizado".Desse modo, conclui-se que todos comungam do mesmo pensamento diante de suas respostas afirmativas.

Dos sete que responderam o questionário, seis afirmaram que a teoria construtivista seria um caminho adequado para o programa Travessia, porém, só os professores, a coordenadora e a formadora de professores justificam que a proposta do programa é toda fundamentada na teoria construtivista e só por meio da construção do conhecimento que o aluno aprende. Aprendendo, ele tem chances inquestionáveis para voltar ao ensino regular. Em oposição às respostas afirmativas, o gestor diz:"Não, na prática não funciona". Esta foi a única opinião divergente.

Quando questionados se a proposta pedagógica do programa Travessia é inovadora, cinco participantes afirmaram que sim. No entanto, só os professores, a coordenadora do programa e a formadora justificaram. Os professores entendem que a proposta é inovadora por ver o aluno como ser ativo, participativo, interativo e reflexivo. Eles afirmam que são estas ações que fazem do aluno um construtor do seu conhecimento e os professores, nesse contexto, são mediadores da aprendizagem. Já a coordenadora e a formadora de professores convergem para mesma opinião. Elas dizem: "Foge das propostas tradicionais, onde o aluno é um ser passivo". A coordenadora ainda acrescenta: "Na proposta pedagógica do programa, o aluno é construtor do seu conhecimento".Observa-se, então, que em linhas gerais há semelhanças de opiniões quando todos afirmam que o aluno é visto como ser ativo e construtor do seu conhecimento. Salienta-se que a construção do conhecimento é uma das prerrogativas da inovação pedagógica. O gestor e a vice-gestora não emitiram opinião.

Mediante o que foi observado através das falas dos sujeitos, percebe-se que todos, em linhas gerais, possuem opiniões claras sobre quão importante é a educação e nesse bojo o programa Travessia é visto como uma excelente alternativa para a educação brasileira, principalmente, em relação à distorção idade/série. Entretanto, não se pode pensar que o programa está pronto e acabado, que não precisa de ajustes, atualizações e melhoras. É necessário que todos que fazem o programa estejam atentos às mudanças que a educação contemporânea exige, tais como: educadores qualificados e comprometidos com a sua profissão, formação continuada, práticas docentes inovadoras, ambiente adequado, materiais didáticos sempre renovados, salários dignos, entre tantas outras mudanças. Para isso, é essencial o envolvimento de todos os segmentos da sociedade.

5.12.2 Análise do questionário aplicado com os alunos

O questionário direcionado aos alunos do programa Travessia (Apêndice D) foi dividido em categorias e temas. As questões foram organizadas em grades de análise, como pode ser observado a seguir:

Tabela 3 - Análise do questionário dos alunos que compõem a sala de aula.

TEMA	CATEGORIA DO DISCURSO	OCORRÊNCIA (FREQUENCIA)
1. Qual a importância do Programa Travessia para a educação?	Alunas	
	Corrigir o atraso nos estudos, não abandonar mais os estudos.	5
	Alunos	
	Classe cheia de alunos do travessia no ensino regular.	5
	Preparar para voltar para o ensino regular	8
	Aprender muito bem	1
	Para se ter uma boa educação	1
2. O que espera aprender no programa?	Alunas	
	Todas as matérias	2
	Saber falar, ler e escrever certo	3
	Alunos	
	Aprender tudo o que os professores ensinam	15
3. Considera boa, ótima, excelente ou sofrível a forma que os professores ensinam?	Alunas	
	Excelente	5
	Alunos	
	Excelente	10
	Ótima	5
4. Principais dificuldades enfrentadas para estudar.	Precisar trabalhar	20

5. Qual a atividade escolar que mais gosta de realizar e porquê?	Alunas	
	"Trabalho em grupo, porque a gente aprende muito com os colegas."	4
	"Passeio exploratório, porque a gente aprende muita coisa diferente junto com os colegas."	1
	Alunos	
	"As tarefas de matemática e ciências, porque a matemática a gente precisa o tempo todo e a ciência a gente conhece muita coisa do nosso corpo, dos animais, do que acontece na natureza."	8
	"O Trabalho em grupo porque aprende com os colegas"	7
6. Depois que terminar o ensino fundamental do travessia pretende fazer o quê?	Alunas/alunos	
	Concluir o ensino médio regular, arrumar um emprego e fazer vestibular	20
7. O que podia melhorar no Programa e por quê?	"As teleaulas. Elas são muito antigas."	20
	Alunas	
8. Um sonho.	"Me formar em professora e ensinar as crianças."	1
	"Ser médica de criança"	1
	"Ser enfermeira"	1
	"Ser advogada"	1
	"Ser diretora de escola"	1
	Alunos	
	"Ser comerciante"	6
	"Ser militar"	5
	"Ser doutor de animais"	1
	"Ser advogado"	1
	"Jogador de futebol"	1
	"Ser cantor sertanejo"	1

As respostas das alunas em relação à importância do programa para a educação são unânimes. Elas afirmam que o programa corrige o atraso nos estudos e evita o abandono escolar. Nesta resposta, está intrínseca a correção da distorção idade/série e, por conseguinte, a ausência da evasão escolar. Cinco alunos responderam: "salas cheias de aluno do travessia no ensino regular!" Compreende-se nessas falas a importância do programa em promover a volta dos alunos ao ensino regular, ou seja, a correção da distorção idade/série. Oito alunos têm o mesmo pensamento, embora com enfoques diferentes. Apenas dois exprimiram opiniões diferentes; um vê a importância do programa em relação à educação como um meio de promover uma boa aprendizagem, e o outro, para se ter uma boa educação. Portanto, nesse pequeno universo da sala de aula, diante dessas respostas positivas sobre o programa, conclui-se que o mesmo é considerado uma ferramenta muito importante para a educação, principalmente no que diz respeito à distorção idade/série.

Sobre as expectativas do programa, duas alunas disseram que esperam aprender todas as matérias e três alunas esperam aprender a falar, ler e escrever bem. Não muito diferente das

colegas, os demais alunos esperam aprender tudo. Observa-se que todos se preocupam com a aprendizagem.

Quanto à forma como os professores ensinam, a maioria dos alunos, em torno de dez, e todas as alunas consideram seus professores excelentes e cinco alunos consideram ótimos, ou seja, todos estão satisfeitos com o desempenho dos professores. Quanto às dificuldades enfrentadas, todos os alunos mencionaram a mesma resposta: "precisar trabalhar".

Quatro alunas responderam que a atividade escolar que mais gostam é o trabalho em grupo e disseram que gostam desse tipo de atividade porque aprendem com os colegas. Uma manifestou o gosto pelo passeio exploratório, por aprender várias coisas diferentes junto com os colegas. É possível observar como é importante para a aprendizagem a socialização do saber. Já oitos alunos responderam que gostam das tarefas de matemática e ciências. Eles veem a matemática como uma matéria aliada ao cotidiano e ciências como a matéria que permite o conhecimento sobre o corpo e a natureza que o rodeia. Sete alunos afirmaram que gostam mais do trabalho em grupo porque aprendem com os colegas. Nessa questão, o trabalho em grupo foi o mais votado, com quatro ocorrências para as alunas e sete para os alunos, perfazendo um total de onze alunos. Observa-se, então, que a socialização do conhecimento permeia a maioria das respostas.

Quando questionados sobre o que pretendem fazer depois de concluir o fundamental do travessia, os vinte alunos responderam: "Fazer o ensino médio regular, arrumar um emprego e depois prestar vestibular". Nesta resposta, nota-se com clareza o grau de interesse pelos estudos. Sobre as melhorias do programa, todos os alunos responderam de forma idêntica: "Melhorar as teleaulas, pois as que tem são muito antigas". Este discurso também aparece nas respostas dos professores.

Perguntou-se também qual seria o sonho dos alunos. As respostas das alunas foram literalmente diferentes, porém, com um ponto convergente: "Ter um curso superior". Dos alunos, seis querem ser comerciantes, cinco querem ser militar, um pretende ser advogado, um que ser doutor de animais (Veterinário) um jogador de futebol e um, cantor sertanejo. Nesse contexto, apenas dois precisam de curso superior, o que quer ser advogado e doutor de animais. Porém, os outros sonhos não anulam a possibilidade de um curso superior.

De acordo com os dados analisados, observa-se que os alunos do programa (foco desse questionário) têm expectativas bastante positivas em relação ao sucesso escolar, mesmo tendo que conciliar o trabalho com os estudos. Eles mostram-se perseverantes, determinados e com vontade de vencer. Aliado a isso, está o desempenho dos professores, que são vistos pelos

alunos como excelentes. Desse modo, percebe-se que há admiração pelos professores, dedicação aos estudos e uma interação afetiva entre todos da sala.

5.12.3 Análise do questionário aplicado com as famílias dos alunos

O quadro abaixo apresenta o questionário direcionado às famílias dos estudantes com o objetivo de escutá-las (APÊNDICE E). Embora o convite tenha sido estendido a todos os familiares, através dos alunos, para comparecerem à escola para realização do mesmo, nenhum familiar compareceu. Diante disso, a alternativa foi se deslocar até cada residência, juntamente com a professora, com o intuito de concluir esta parte da pesquisa. No entanto, apenas duas residências foram encontradas abertas e os únicos membros presentes eram duas mães de alunas. Então, aplicou-se o questionário semiestruturado com essas duas mães de alunas, com o objetivo de escutar suas opiniões e reflexões.

Tabela 4 - Análise do questionário direcionado para os familiares dos alunos.

TEMAS	CATEGORIAS DO DISCURSO	\OCORRÊNCIA (FREQUENCIA)
1. Sobre o programa, o que tem a dizer?	"É maravilhoso"	1
	"Bom, muito bom"	1
2. O que espera que o programa ofereça à sua filha?	"Um bom estudo que prepare ela pra vida"	2
3. Qual a importância do programa para sua filha?	"É muito importante pra ela aprender a ler e escrever bem pra ser gente."	2
4. Porque sua filha está no programa?	"Foi reprovada algumas vezes no ensino fundamental e tava atrasada. Aí foi pro travessia pra recuperar o tempo perdido, aí tomou gosto pelos estudos".	1
	"Pra se preparar pra voltar a estudar na série certa com a sua idade. Ela tava no fundamental na quarta série com 14 anos, velha pra tá na quarta série, então ela vai pro médio com a idade certa".	1
5. Acompanha o desempenho escolar de sua filha como?	"Sim! Não sei ler nem escrever pra saber se ela vai bem ou não nos estudos. Eu sei porque vou sempre falar com a professora, aí ela diz como está a minha filha e pelo o que a professora me diz, eu sei que ela vai bem ou não, no Travessia e ela vai bem".	1
	"Eu só assino o meu nome, não tenho estudo pra acompanhar os estudos da minha filha, se ela tá bem ou não, mas tou indo sempre falar com a professora e a professora diz que ela é uma boa	1

	aluna, que tira notas boas. É assim, que eu acompanho os estudos da minha filha."	
6. Sobre os professores.	"Eles são muito bom, se preocupa com os alunos, querem que eles aprendam. A minha filha gosta dos dois."	2
7. Quais as dificuldades que sua filha encontra para estudar?	"Precisar trabalhar pra ajudar em casa. Como empregada doméstica, ganho pouco, menos de um salário mínimo."	2
8. Qual o futuro que espera para sua filha?	"Que estude para arrumar um bom emprego, pobre só arruma um bom emprego se tiver estudo."	2

A partir das análises das questões, percebe-se o grau de confiança e esperança que estas duas mães depositam no programa. Isto pode ser evidenciado nas quatro primeiras questões.

Quanto ao acompanhamento do desempenho escolar das filhas, as duas mães não se sentem capacitadas por serem analfabetas, por isso, elas sempre procuram conversar com os professores. As mães também se mostram bastante satisfeitas com os professores. Elas confirmam que o fato das filhas trabalharem prejudica o estudo delas e explicam a razão de suas filhas precisarem trabalhar: "Como empregada doméstica ganho pouco, menos de um salário mínimo, não dá pra muita coisa!". As mães deixam claro que veem o estudo como um meio de ascensão.

Nesse contexto, é pertinente salientar o discernimento dessas mães, mesmo analfabetas, mas não ignorantes, sobre a importância dos estudos que possibilitam um futuro promissor para suas filhas, principalmente por pertencerem a uma classe social menos favorecida economicamente. Com base no que foi analisado, percebe-se que o programa Travessia mostra-se como uma boa alternativa de incentivo aos alunos que se encontram defasados em seus estudos e que almejam trilhar um caminho que promova a sua inclusão no ensino regular na série condizente com a sua idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término de todo o caminho trilhado, traz-se à luz o foco central da pesquisa, as práticas pedagógicas como instrumento principal no processo de ensino/aprendizagem do programa Travessia Fundamental, implantado na Escola Pública São Judas Tadeu. É importante salientar que a proposta pedagógica defende a metodologia do telecurso que, por meio de teleaulas, visa acelerar a aprendizagem dos alunos da educação básica da rede pública de ensino que se encontram em situação de distorção idade/série, especificamente nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio.

Por meio da ação investigativa, foi possível analisar o que ocorre no interior da sala de aula envolvendo os sujeitos pesquisados nesse processo educativo que engloba também o papel dos professores como mediadores e a sua visível importância no processo da construção do conhecimento. Os mesmos buscam ampliar as possibilidades de aprendizagem a partir dos interesses e das necessidades dos alunos, sem deixar de relacionar suas histórias de vida com os conteúdos ministrados.

Neste contexto, percebeu-se que os educadores do programa sentem-se como aprendizes e enxergam a sala de aula como um ambiente ideal para construir conhecimento. Dessa maneira, a prática pedagógica trabalhada na sala de aula passa a ser prazerosa, estimulante, interativa, dialógica e transformadora. Em síntese, inovadora.

Através da presente pesquisa, foi possível constatar a preocupação dos educadores do programa em estarem sempre incentivando o pensamento crítico, o questionamento, a interação, a solidariedade e o respeito pelos diferentes pontos de vista. Todos os participantes da pesquisa ensinam, aprendem e constroem conhecimentos, mediatizados pelo mundo da sala de aula, repleto de livros, cadernos, lápis, carteira, *datashow*, conversas, diálogos, afetividade, conflitos, sonhos, professores e alunos. Desse modo, vislumbrou-se uma nova dimensão do que é ensinar e aprender, levando a crer que o sujeito só aprende com o outro, na medida em que o outro aprende com ele.

Portanto, para tentar fugir das práticas tradicionais que permeiam a educação brasileira como um todo e que se encontram, de forma cultural, arraigadas no modo de ensino que não permite mudanças ou transformações, é preciso audácia. Romper com o velho e inserir o novo não é uma decisão simples. No entanto, implantar uma nova prática não indica necessariamente um rompimento com a prática tradicional, pois, para bani-la por completo, é necessário haver mudanças qualitativas na prática docente de forma intencional que possibilitem a construção do conhecimento de modo reflexivo, dialógico e interativo.

Nessa vertente, esta pesquisa etnográfica nos moldes de um estudo de caso também se mostra relevante por possibilitar uma visão mais acurada do que vem a ser o programa Travessia. Por meio dela, é fácil perceber que o “Travessia” como um programa educativo atende às perspectivas educacionais a que se propõe. Tanto o professor quanto os alunos percebem o caráter formativo, socializador, crítico e, por conseguinte, construtivo que faz parte do contexto geral do programa. Foram levantadas questões que direcionam para uma reflexão no sentido de encontrar, para esta nova era da educação, meios alternativos viáveis que apontem para mudanças nas práticas docentes que insistem em se manter tradicionais.

Diante de tantas investigações realizadas ao longo desta pesquisa, é justo enaltecer o trabalho notável, incansável e comprometido dos professores em não ministrar práticas pedagógicas tradicionais. Nesse viés, eles transcendem a simples obrigação de transmitir conteúdos e informações, pois sua preocupação maior é utilizar práticas educativas que estimulem a aprendizagem, nas quais os alunos possam construir o seu próprio conhecimento. Para tanto, eles têm consciência de que é necessário elevar a autoestima do seu alunado, que trazem também, em sua história de vida, a rebeldia, a falta de interesse pelos estudos e a baixa autoestima. Antes, voltar para sala de aula significava obter uma ajuda financeira oferecida pelo programa social do governo federal, intitulado Bolsa Família; eles não respondiam ao apelo educativo.

Nessa perspectiva, entende-se que os programas de aceleração da aprendizagem devem primar pela educação de qualidade e se apresentar por inteiro à sociedade, às famílias e à comunidade, passando a serem vistos como eficazes ferramentas que possibilitam corrigir este cenário de evasão que tanto castiga a educação pública. Espera-se que cada sala que ele ocupar seja um espaço de aprendizagem, de trocas de vivência, de desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o desenvolvimento integral do educando.

Através deste estudo, pode-se afirmar, com base nas observações e nos relatos dos professores, que o programa é bem avaliado pelo alunado, de tal forma que eles se sentem motivados a superar os desafios que se apresentam diante deles. Vale ressaltar que as práticas educativas, interativas, dialógicas e críticas são permanentes no contexto educativo do programa e essa práxis é uma das prerrogativas que apontam para o nível de satisfação dos alunos, possibilitando o resgate da autoestima.

É de extrema importância que esses jovens fragilizados emocionalmente percebam que a educação é um meio real para se conquistar a autoconfiança, a serenidade, a autonomia, a independência, o respeito e, por conseguinte, a ascensão no seio social. Seguindo esta linha de raciocínio, vale salientar que os relatos dos alunos ao longo da pesquisa apontam para estes

fins, pois estes jovens possuem sonhos que os estimulam a prosseguirem com suas atividades estudantis em busca de dias promissores que os façam alcançarem o êxito profissional após a conclusão do ensino fundamental e médio do programa. Isto faz jus ao nome do programa “Travessia”, que metaforicamente falando configura-se como uma ponte que leva os alunos ao que almejam.

Diante do exposto, conclui-se que a inovação nas práticas pedagógicas permeia o imaginário e a ação dos professores que ousam acreditar numa nova realidade para estes alunos, onde o sonho pode ser realizado diante de uma prática pedagógica libertadora.

Sendo assim, espera-se que esta empreitada investigativa possa ser a partida inicial para futuros estudos que possibilitem compreender a inovação na prática pedagógica desenvolvida nesse ambiente educativo. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que tais práticas se mostram inovadoras, haja vista que a construção do conhecimento dos educandos acontece de forma interativa, reflexiva e dialética, que são indicadores da inovação pedagógica.

Entretanto, deixa-se claro que foi uma análise inicial já que a amostra representa apenas uma parte do contexto, pois ainda há muito a ser estudado para que possa-se de fato compreender as práticas docentes do Travessia. Por exemplo: como se dá o processo de formação dos professores para atuarem neste programa? Quais as representações sociais que os estudantes possuem em relação ao estudo proporcionado por este programa? Então, há um leque de temas a serem estudados.

Por fim, almeja-se que este estudo venha clarificar a importância da inovação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem que busca romper com o tradicionalismo que insiste em se manter vivo na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRE, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. **Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho**. Ensinar a Ensinar. São Paulo, 2001.
- _____. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1995.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: a cognitive view**. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1983. (Versão espanhola: *Psicología Educacional*. México: Trillas).
- BARDIN. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa/Portugal, 2004.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983-1999.
- BRAGA, A. E. S. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. 2. ed. Brasília: Universa, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano político-estratégico 1995-1998**. Brasília, 1995.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil: MEC, 1996.
- _____. **Lei Nº. 9.394 de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1997.
- BRZEZINSKI, I.; SCHULTZ, L.M.J. Estudo de caso de tipo etnográfico aplicado à pesquisa em educação infantil: uma possibilidade. In: BRZEZINSKI, I.; ABBUD, M.L.M., OLIVEIRA, C. O. (Org.). **Percursos de pesquisa em educação**. Ijuí: Injuí, 2007. p. 81-100.
- CADERNO DE FORMAÇÃO - METODOLOGIA DO PROGRAMA TRAVESSIA (CFMPT). Programa de Aceleração de Estudo de Pernambuco, s/d.
- CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual**. Revista Psicologia. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004. Disponível em:

<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1516-872005000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 dez. 2010.

CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI167.pdf>>. Acesso em jun. 2014.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as Ciências Sociais**. São Paulo: Artmed, 1994.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHIABAI, I. M. **A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamental na teoria do conhecimento de Jean Piaget**. São Paulo, 1990. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. 165 p. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Acesso em abr. 2010.

CHIAROTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLL, C.; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: O Desenvolvimento da Inteligência e a Construção do Pensamento Racional. In: LEITE, L.B (org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p.15-49.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Portugal: Asa, 1991.

CUNHA, M. T. S. Do ontem para hoje : práticas escolares em diários íntimos de professoras. In: SOUZA, E. C de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

CUVILLIER, A. **Pequeno vocabulário da língua filosófica**. São Paulo: Nacional, 1969.

DALBEN, A. I. L. F. **Avaliação escolar. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte.v.11, n.64, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125.

DEMO, P. E. **É errando que se aprende**. Nova Escola. São Paulo. n.144. p. 49, 2001.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Org.) **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>. Acesso em: jan.2010.

_____. **FAQs, etnografia e observação participante**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 2003. p 95-105.

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

_____. O paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán. In: **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico**. Tese de Doutoramento. Carlos Manoel Nogueira Fino. Orientador: Prof. Doutor João Filipe Matos. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Defendida em 30 de junho de 2000. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino>>. Acesso em: 10 nov.2012.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Orgs). **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Vol. I. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>. Acesso em: jan. 2009.

FORACCHI, M. A. M. **Participação Social dos Excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.

FORMOSINHO, J. A igualdade em educação. In: **A construção social da educação escolar**. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor, 1991. p. 169-186.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977-2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, O.; BOCK, A. M. B.; TEXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GAMBOA, S.A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 113-115.

- GIDDENS, A. **As consequências da Pós-Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GOMES, C. A. Sucesso e fracasso escolar no ensino médio. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, 1999.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1999.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona, México: Paidós, 1994-1995.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio**. São Paulo: Mediação, 2000.
- HOLANDA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- HYMAN, R. T. **Ways of teaching**. 2. ed. Philadelphia/New York/Toronto: J. B. Lippincott Company, 1974.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 mar.2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 12 mar.2012.
- JONNAERT, P; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KRASILCHIK, M. **Práticas de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.
- KRUGER, V. **Formação continuada de professores de ciências: o trabalho docente como referência**. Educação. Porto Alegre, n. 51, p. 69-85, 2003.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Trad. LucieDidio. Brasília: Liber Livro editora, 2005, v. 9, Série Pesquisa em Educação.

LAPASSADE, G. **La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)**, 1992. Disponível em: <<http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade>>. Acesso em: maio 2012.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formando Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. **As teorias modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005. Disponível em: <www.pangea.org/.../artigo%20teorias%20doc>. Acesso em: jan.2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LIMA, L. O. **A construção do homem segundo Piaget (Uma teoria da Educação)**. São Paulo: Summus, 1984.

LÜCK, G. **Avaliação, termômetro da educação**. Profissão mestre. Curitiba, 2003. ano 4, n. 41, p. 14-17.

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

MACEDO, R.S. **Etnografia Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006-2009.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org). **Psicologia e educação**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, 36, p. 3-20, 1995.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDONÇA, A. **Insucesso escolar**. Políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso do Arquipélago da Madeira. Edições Padago Ltda., 2009.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Aceleração da Aprendizagem** (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa – Brasil. São Paulo: Modiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170>>. Acesso em: 25 fev.2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986-2007, 19ª reimp., 119p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

_____. **Construtivismo a produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000-2005.

MORÓZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. **Iniciação ao Processo de Pesquisa. Metodologia da Pesquisa,** v. 2, Liber Livro, 2002.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** 6ª. Ed. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky- aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995-2006.

PALACIOS, J. Relações família-escola: diferenças de status e fracasso escolar. In MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez et al. **Fracasso escolar - Uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PATTON, M.Q. **Qualitative evaluation and research methods.** Sage Publications, 2. ed. **Qualitative Evaluation Methods,** 1990.

PELEIAS, I. R. (Org.). **Didático do ensino da contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; MACHADO M. A. M. **Progestão:** como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: Consed, 2001.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 03/2011,** de 05 de fevereiro de 2011. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino fundamental anos finais. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 07/2008,** de 02 de outubro de 2008. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino médio. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 15 de outubro de 2008.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Aceleração de Estudos do Ensino Médio.** Recife, 2007.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Política de ensino de escolarização.** Recife, 1998. (Coleção Professor Paulo Freire; Políticas de Ensino).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Temas de Educação 3 – Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____. **O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar coleção ciência da educação.** Porto: Porto, 1995.

_____. **Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Entre Duas Lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILLIPIS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas.** Rio de Janeiro: Agir Editora, 1974.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975-1982.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **As formas elementares da dialética.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PINMENRA, S.G; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática: Estudo do erro no ensino de matemática elementar.** Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, S. O trabalho cooperativo e o ensino/aprendizagem à distância. In: SILVA, Carrancho da. (Org.). **Infovias para a educação.** Campinas: Editora Alínea, 2004.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres, a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUERINO, M. **Aceleração da aprendizagem no ensino fundamental.** Módulo 08. CETEB, 1997.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico.** Revista do Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, a. 1, n. 3, p. 8. Dez/Jan., 2004.

REICHMAM, R. **Mulher negra brasileira: um retrato.** Estudos Feministas. Rio de Janeiro: LIS, 1995. v. 3, n. 2, p. 496-505.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência.** Estudos em avaliação educacional, São Paulo, 1991. n. 4, p. 73-76.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1992.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 2003.

SAMPAIO, M. M. F. **Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica.** Revista em Aberto (Programa de Correção de Fluxo). Brasília, 2000. p.57-73.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Coleção polêmicas do nosso tempo. 2. ed. v. 5. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SEBARROJA, J. C. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SETÚBAL, M. A. **Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas.** Revista Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo). Brasília, 2000. v.17, p. 9-19.

SILVA, T. T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SOARES, S.; RIBEIRO, M. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura.** 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2013.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei No 9.394/96.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOUSA, J. M. **Um mestrado em inovação pedagógica.** Tribuna da Madeira, 2005.

TANUS, M. I. J. Construtivismo e interacionismo: alinhando ideias. In: PAREDES, E. C. (Org.). **Psicologia da aprendizagem.** Fascículo III, Curitiba: EdUFMT, 2003.p.22.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação, Porto Alegre, 1991. n. 4.

TEIXEIRA, J. **Mudança de concepções dos professores.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar : da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOFFLER, A. **Choque do futuro.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação.** Tubarão: Unisul, 2004.

VASCONCELLOS, C.S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VEIGA, I. P. A (org). **Lições de didática.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11. Ed. Campinas: Papirus, 1992-2008.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação Escolar.** In: Pró-posições, v.9, n. 3(27), 1998, p. 19-27.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991-1994.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole et al. (Orgs.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança.** 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman 2003-2005.

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

_____. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada realizada simultaneamente com a professora titular e o professor de exatas do Programa Travessia.

Sobre prática pedagógica.

1. Falando em práticas pedagógicas, o que vocês tem a dizer sobre as práticas pedagógicas tradicionais?
2. Vocês acham que a prática pedagógica tradicional ainda está muito presente nas salas de aula?
3. Eu percebo em suas aulas que há uma preocupação permanente em não ministrar a prática tradicional. Qual o maior motivo que os leva a esta preocupação?

Sobre a visão de prática.

4. Esta visão de prática educativa que difere da tradicional, como foi concebida por vocês?
5. O que seria preciso fazer para mudar esta visão tradicionalista da prática pedagógica?
6. Como professores, qual foi o maior desafio encontrado na sala de aula?

Sobre prática pedagógica inovadora

7. Qual a concepção sobre prática pedagógica inovadora?
8. As práticas pedagógicas exercidas em sala de aula por vocês são inovadoras?
9. Eu percebo que os seus alunos são muito interessados, solidários etc. Este comportamento vocês atribui a que?
10. Quanto a proposta pedagógica do programa, vocês acham inovadora?

Sobre preocupação com a aprendizagem:

11. Vocês acham que é necessário uma efetiva preocupação com a aprendizagem por parte dos professores?
12. Quanto à aceleração da aprendizagem, o que vocês têm a dizer?
13. Qual a receita do sucesso dos alunos desse travessia que vocês são professores?
14. Qual o maior desafio que vocês enfrentam como professores do programa?

A vocês, muito obrigada!

APÊNDICE B – Questionário 01: Questionário estruturado e autoaplicável direcionado à professora titular e ao professor, à formadora de professores, à coordenadora do Programa, aos gestores e à técnica pedagógica da Instituição.

Bloco I

1. Dados de Identificação

1.1 Nome

1.2 Nível de escolaridade

1.3 Nome da instituição

1.4 Cargo/função que exerce na Instituição

1.5 Desde quando você está trabalhando nesta Instituição

Bloco II

2. Concepção sobre Educação

2.1 Para você, o que é educação?

2.2 O que é educar?

2.3 O que você pensa sobre a educação no Brasil?

2.4 Qual a importância do programa Travessia para a educação brasileira?

2.5 Na sua opinião, quais as qualidades mais importantes que deve possuir um educador?

2.6 O programa Travessia realmente corrige a distorção idade/série? Sim () Ou Não ()?

Por que?

Bloco III

3.0 Sobre programa Travessia

3.1 O que tem a dizer sobre o programa?

3.2 Com a metodologia de teleaulas é possível uma boa aprendizagem?

3.3. Como os alunos interagem com a metodologia de teleaulas?

3.4.A instituição e o programa oferecem condições de trabalho para o desempenhadas tarefas de forma correta e satisfatória? () sim() não.Porque?

3.5. O que é a aceleração de aprendizagem?

3.6. A formação continuada dos professores é importante? () Sim () Não. Por que?

3.7. A teoria construtivista seria um caminho adequado para o programa Travessia visando a aceleração da aprendizagem e por conseguinte a correção da distorção idade/série?

3.8. Na sua opinião,a proposta pedagógica do programa Travessia é inovadora, por quê?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C – Questionário 02: Questionário para os alunos do programa Travessia Fundamental.

Nome

Idade

1. Qual a importância do programa Travessia para a educação?
2. O que espera aprender no programa?
3. Considera boa, ótima, excelente ou sofrível a forma como os professores ensinam?
4. Quais as principais dificuldades enfrentadas para estudar?
5. Qual a atividade escolar que mais gosta de realizar e por quê?
6. Depois que terminar o ensino fundamental do Travessia, pretende fazer o quê?
7. O que podia melhorar no programa e por quê?
8. Qual o seu sonho?

Obrigada por colaborar!

APÊNDICE D – Questionário 03: Questionário aplicado com a família.

Identificação

Grau de parentesco

Idade

Nível de escolaridade

Profissão

Data


1. Sobre o programa, o que tem a dizer?
2. O que espera que o programa ofereça à sua filha?
3. Qual a importância do programa na vida de sua filha?
4. Por que a sua filha está no programa?
5. Acompanha o desempenho escolar de sua filha, como?
6. O que diz sobre os professores do programa?
7. Quais as dificuldades enfrentadas pela sua filha para estudar?
8. Qual o futuro que espera para sua filha?

Obrigada! Foi um prazer conhecê-las.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA


**ASSESSORIA EDUCACIONAL
E TREINAMENTO**

A ESCOLA SÃO JUDAS TADEU
Localizada na Rua Marcelo Dias, 581, Campina do Barreto – Recife/PE.

A/C Gestor **NATANAEL JOSÉ DE FREITAS FILHO**.

A **DH2 ASSESSORIA EDUCACIONAL E TREINAMENTO** é uma empresa voltada à administração e à promoção de cursos, seminários e outros eventos, em parceria com universidades e outras instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais. Em cooperação com a Universidade da Madeira, a DH2 Assessoria Educacional e Treinamento promove no Brasil, o Ciclo de Seminários para os Mestrados desta instituição, cujo objetivo é o de conferir aos participantes, através de criteriosa seleção e programação, a preparação necessária à realização de trabalho científico independente e à melhor adequação aos níveis de exigência para a obtenção dos Graus de Mestre.

Nesta venho declarar que a Sr^a **EVA JARINA MONTEIRO DE OLIVEIRA FRANÇA MAGALHÃES**, cadastrada no CPF sob o número 264.785.284-72, concluiu com êxito o Ciclo de Seminários supracitado e efetuou sua matrícula junto a Universidade da Madeira – Funchal/PT, sendo assim, mestranda dessa instituição.


A referida aluna precisa realizar a Pesquisa de Campo para desenvolvimento de seu Projeto de Pesquisa, cujo tema é: **"ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE O PROGRAMA TRAVESSIA: A LUZ DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA"**. Pelo exposto, viemos pedir a autorização desta conceituada instituição de ensino para que a aluna em questão possa desenvolver suas pesquisas junto à turma do **PROGRAMA TRAVESSIA**, para assim, levantar dados e desenvolver seu Projeto à Dissertação para obtenção do grau de Mestre.

Faz-se necessário a realização de entrevistas com Professores e Alunos, fotografias e filmagens. Comprometemos-nos em não interromper as atividades acadêmicas.


Certo de vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Recife, 01 de março de 2012.


ASSINATURA

DH2 ASSESSORIA EDUCACIONAL E TREINAMENTO
Cláudia Barbosa
Coordenadora Geral


Recife, 05/04/12

Recife - Sede Av. 282 - Torreão 2427-1000 www.dh2.com.br	Unidade Fortaleza - CE Av. Banco de Brasília, 2360, Sala 208 Empresarial Torre Quatroá - Fortaleza Fone: (85) 3248.0358 8668 3061	Unidade Brasília - DF SAG - Qd 4, Lote 3/10, Sala 030 - Setor 2 Empresarial Vitória Office Top Fone: (61) 3322.8825 9673.9885
---	--	--

ANEXO B – Matriz Curricular do Ensino Fundamental.

Módulo I - O ser humano e sua expressão. Quem sou eu?	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR/DISCIPLINA
Multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Período de Integração/Diagnose
Linguagens, códigos e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua Portuguesa ▪ Educação para o Esporte
Ciências da natureza Matemática e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciências
Componentes transdisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percurso Livre: Língua Portuguesa ▪ Percurso Livre: Matemática ▪ Projeto pedagógico complementar
Módulo II - O ser humano interagindo com o espaço. Onde estou?	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR/DISCIPLINA
Linguagens, códigos e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação para o Esporte
Ciências humanas e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ História Geral e do Brasil ▪ Geografia
Componentes transdisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percurso Livre: Língua Portuguesa ▪ Percurso Livre: Matemática ▪ Projeto pedagógico complementar
Módulo III - O ser humano em ação. Para onde vou?	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR/DISCIPLINA
Linguagens, códigos e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inglês ▪ Educação artística ▪ Educação para o Esporte
Ciências da natureza Matemática e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática
Componentes transdisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percurso Livre: Língua Portuguesa ▪ Percurso Livre: Matemática ▪ Projeto pedagógico complementar