

DM

Assistência Mútua no Colégio Luminar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Reasilva de Oliveira Maia

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Junho | 2020

Assistência Mútua no Colégio Luminar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Reasilva de Oliveira Maia

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Nuno Miguel da Silva Fraga



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica

Reasilva de Oliveira Maia

Assistência Mútua no Colégio Luminar

Dissertação de Mestrado

Funchal 2020

Reasilva de Oliveira Maia

Assistência Mútua no Colégio Luminar

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

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga

Funchal 2020

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

(FINO, 2011, p. 05)

AGRADECIMENTOS

À minha família, base de sustentação da minha motivação, em especial, aos meus filhos Lucas Galindo Maia e Mariana Galindo Maia.

Ao meu esposo, Gerivaldo Galindo, pela parceria e cuidado com nossos filhos, na minha ausência.

Ao meu cunhado Celso P. Dias, que foi o principal incentivador desta conquista tão almejada.

Às minhas irmãs Fátima e Cátia, pelo incentivo.

Ao meu orientador Nuno Fraga pela paciência, confiança e generosidade.

Aos professores do mestrado, especialmente os professores Doutor Carlos Fino, Doutora Jesus Maria Souza, Doutor Roberto Sidney e Doutor Abel Sotero.

Aos meus colegas de trabalho e de estudo, Elisa Paixão, Ugues Eloi, Grotas, Alessandra, Ariana e Everaldo.

E principalmente à minha mãe, Lourdes Maia que desconsiderando as adversidades sempre colocou educação como prioridade. Por ela estou aqui concluindo mais uma etapa acadêmica da minha vida, uma conquista.

Obrigada a todos.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica se propõe a analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo projeto Autonomia dentro e fora do ambiente escolar vivenciadas no Colégio Luminar no Distrito Pilar – Bahia. Pretende-se, também, perceber se os aprendizes são os construtores do conhecimento nos contextos de aprendizagem compartilhado por eles. O projeto desenvolvido pela escola tem como objetivo proporcionar ambientes em que os discentes construam suas metas e respectivas estratégias para o alcance dos objetivos traçados pelos alunos no início do ano letivo. O público alvo são os alunos do oitavo ano com idade entre 13 e 15 anos estudantes da Rede Particular. No processo de investigação essa pesquisa tem como metodologia qualitativa etnográfica, priorizando a compreensão dos ambientes onde o projeto se desenvolve e na observação participante tendo como itens norteadores as seguintes questões da pesquisa: Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem favorecidos pelo projeto Autonomia dentro e fora do ambiente escolar? Como as atividades se desenvolvem nos contextos de aprendizagem? As práticas pedagógicas realizadas contribuem para a evolução dos alunos, como pessoas críticas e autônomas? A fim de responder tais questões, ao longo dessa dissertação de mestrado, os aspectos observados, descritos e analisados considerando os atores sociais, ambientes e respectivas práticas desenvolvidas, será retratada a cultura e a relevância das ações e se revelarão a possibilidade de ruptura paradigmática, inovação pedagógica. Apreciando os referenciais teóricos que norteiam esse mestrado, desenvolvido de acordo com os critérios da Universidade da Madeira, e paralelo ao acesso a conceitos essenciais para essa pesquisa como o Construtivismo, será retratado o projeto valorizando as atividades realizadas pelo grupo. Em suma, a partir dos aspectos observados, descritos e analisados por todo o decorrer dessa dissertação, considerando que existe inovação pedagógica nos diversos ambientes favorecidos pelo projeto evidenciado nesta dissertação.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas, Inovação Pedagógica, Autonomia, Aprendizagem, Etnografia.

ABSTRACT

This Master's dissertation in Education Science – Pedagogical Innovation – aims to analyze the pedagogical practices conducted by the project Autonomia inside and outside the school environment at the Luminar School, in the village of Pilar, State of Bahia. It also seeks to find out whether the learners are the ones who construct knowledge in the learning context shared by them. The project conducted by the school aims to provide an environment where learners establish their own goals and respective strategies to reach the objectives set up by themselves in the beginning of the school year. The target is students of the 8th grade, in the 13 to 15 age range, from the private education network. In the investigation process, this research is presented as ethnographic qualitative methodology, prioritizing the understanding of the environments where the project is developed and the participant observation, with the following guiding questions: Is there pedagogical innovation in the learning scenarios encompassed by the project Autonomia inside and outside the school environment? How are the activities conducted in the learning contexts? Do the pedagogical practices conducted contribute to the evolution of the students as critical and autonomous people? In order to answer those questions throughout this dissertation, the aspects observed, described and analyzed considering social actors, environments and respective conducted practices, the culture and importance of the actions will be depicted and the possibility of paradigm disruption and pedagogical innovation will be unfolded. Reflecting upon the theoretical references that guide these master's studies, conducted according to the criteria of the Universidade da Madeira, and concurrently with the access to concepts that are essential to this research, such as Constructionism, the project will be described highlighting the activities conducted by the group. In short, based on the aspects observed, described and analyzed throughout this study, it was found that there is pedagogical innovation in all the environments encompassed by the project presented in this dissertation.

Keywords: Students' Autonomy, Pedagogical Practices, Pedagogical Innovation, Learning, Ethnography.

RESUMEN

La presente disertación de máster en Ciencias de la Educación – Innovación Pedagógica se propone analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por el proyecto Autonomía dentro y fuera del entorno escolar, experimentadas en el Colegio Luminar, en el distrito de Pilar – Bahía, Brasil. Asimismo, se pretende percibir si los aprendices son los constructores del conocimiento en los contextos de aprendizaje compartidos por ellos. El proyecto desarrollado por la escuela tiene como objetivo proporcionar entornos en los que los discentes construyan sus metas y respectivas estrategias para alcanzar los objetivos establecidos por los alumnos al comienzo del año escolar. El público objetivo son alumnos de octavo grado con edades entre 13 y 15 años, estudiantes de la Red Privada. En el proceso investigativo, este trabajo se asume como metodología cualitativa etnográfica, priorizando la comprensión de los entornos donde se desarrolla el proyecto y la observación participante, teniendo como elementos orientadores las siguientes preguntas de la investigación: ¿Hay innovación pedagógica en los contextos de aprendizaje favorecidos por el proyecto Autonomía dentro y fuera del entorno escolar? ¿Cómo se desarrollan las actividades en los contextos de aprendizaje? ¿Contribuyen las prácticas pedagógicas realizadas para la evolución de los alumnos como sujetos críticos y autónomos? Para responder a estas preguntas, a lo largo de esta disertación de máster, los aspectos observados, descritos y analizados considerando los actores sociales, los entornos y respectivas prácticas desarrolladas, será retratada la cultura y la relevancia de las acciones y se revelará la posibilidad de ruptura paradigmática, innovación pedagógica. Apreciando los referentes teóricos que guían este máster, desarrollado de acuerdo con los criterios de la Universidade da Madeira y en paralelo con el acceso a conceptos esenciales para esta investigación, como el Construccinismo, el proyecto será retratado valorizando las actividades realizadas por el grupo. En suma, a partir de los aspectos observados, descritos y analizados a lo largo de esta disertación, se considera que hay innovación pedagógica en los diversos entornos favorecidos por el proyecto evidenciado en esta disertación.

Palabras clave: Autonomía Discente, Prácticas Pedagógicas, Innovación Pedagógica, Aprendizaje, Etnografía.

RESUMÉ

La présente thèse de maîtrise en sciences de l'éducation sciences - Innovation pédagogique a pour objectif d'analyser les pratiques pédagogiques développées par le projet Autonomie à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire du Collège « Luminar », situé dans le district de Pilar - Bahia. Il est également destiné à comprendre si les apprenants sont les créateurs de connaissances dans les contextes d'apprentissage partagés par eux. Le projet développé par l'école vise à créer des environnements dans lesquels les élèves établissent leurs objectifs et leurs stratégies respectives pour atteindre les objectifs fixés par les élèves au début de l'année scolaire. Le public cible est constitué d'élèves de huitième année âgés de 13 à 15 ans, d'élèves des écoles privées. Dans le processus de recherche, cette recherche est considérée comme une méthodologie ethnographique qualitative, donnant la priorité à la compréhension des environnements dans lesquels le projet se développe et à l'observation participante, en ayant pour thème les questions de recherche suivantes: Existe-t-il une innovation pédagogique dans les contextes d'apprentissage privilégiés par le projet Autonomie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école? Comment les activités se développent-elles dans des contextes d'apprentissage? Les pratiques pédagogiques réalisées contribuent-elles à l'évolution des élèves en tant que personnes critiques et autonomes? Afin de répondre à ces questions, tout au long de la thèse de ce master, les aspects observés, décrits et analysés tenant compte des acteurs sociaux, des environnements et des pratiques respectives développés, seront dépeints de la culture et de la pertinence des actions et révéleront la possibilité d'une rupture paradigmatique, innovation pédagogique. Appréciant les références théoriques qui guident cette maîtrise, développée selon les critères de l'Université de Madère, et parallèlement à l'accès à des concepts essentiels pour des recherches telles que les constructions, le projet sera présenté valorisant les activités du groupe. En résumé, à partir des aspects observés, décrits et analysés tout au long de cette thèse, il est considéré qu'il existe une innovation pédagogique dans les différents environnements privilégiés par le projet mis en évidence dans cette thèse.

Mots-clés: autonomie des étudiants, pratiques pédagogiques, innovation pédagogique, apprentissage, ethnographie.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RESUMEN	vii
RESUMÉ	viii
INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	7
QUESTÕES DA PESQUISA	7
CAPÍTULO 1- REVISÃO LITERÁRIA	8
1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	9
1.1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITO E OS DIVERSOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.....	9
1.2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS	16
1.3 QUEBRA DE PARADIGMAS: RUPTURA COM A ESCOLA TRADICIONAL	18
1.4 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE TECNOLÓGICA.....	23
1.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	26
1.6 AMBIENTES FORMAIS E NÃO FORMAIS.....	36
1.7 TUTORIA: HISTÓRIA E CONCEITO	42
CAPÍTULO 2: A METODOLOGIA E O PROCESSO ADOTADO	47
2 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	48
2.1 LOCUS DA PESQUISA	51
2.2 PARTICIPANTES	53
2.3 SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	54
2.4 COLETA DE DADOS	55
2.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	56
2.4.2 DIÁRIO DE CAMPO.....	58
2.4.3 ENTREVISTA	59
2.4.4 DOCUMENTOS OFICIAIS E PESSOAIS.....	60
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	61
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DO PROJETO E CONTEXTO	64
3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA.....	65
3.1 A PERSPECTIVA DE INOVAR MEDIANTE A EXECUÇÃO DE PROJETOS..	65

3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM FAVORECIDOS PELO PROJETO.	67
3.3.1 OS EDUCANDOS	72
3.3.2 A COORDENADORA E A GESTÃO.....	74
3.4.1 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA DOS ALUNOS.	76
3.4.2 ANÁLISE DE DADOS: ENTREVISTA COM OS EDUCADORES.	83
3.4.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	89
CONCLUSÕES.....	97
REFERÊNCIAS	104
WEBGRAFIA	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICES	108
ANEXOS	109

LISTA DE SIGLAS

BA- Bahia

COC- Curso Osvaldo Cruz

EAD- Educação a Distância

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP- Projeto Político Pedagógico

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fachada do Colégio Luminar	34
Figura 2 Alunos inseridos no projeto	36
Figura 3 <i>Banner</i> com as metas das turmas	46
Figura 4 Representantes das turmas	46
Figura 5 Alunos em reunião	47
Figuras 6, 7, 8 e 9 Alunos estudando em diversos ambientes da escola	48
Figuras 10, 11, 12 e 13 Estudos coletivos fora do ambiente escolar	49
Figura 14 Alunos inseridos no projeto	50

INTRODUÇÃO

A presente dissertação teve como objetivo investigar práticas pedagógicas que romperam com o modelo de escola tradicional, contribuindo assim para a certificação de uma quebra de paradigma.

Assim, enquanto pesquisadora, investigo neste trabalho se o projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” favoreceu contextos de aprendizagem que promoveram práticas pedagógicas inovadoras. O citado projeto consiste em favorecer liberdade aos discentes, de forma que possuam autonomia para definir suas metas e as respectivas estratégias para alcançá-las durante o ano letivo.

A investigação, de cunho qualitativo com base etnográfica e à luz da Inovação Pedagógica, objetiva compreender se existe Inovação Pedagógica nos diversos contextos de aprendizagem promovidos pelo projeto, foco da minha pesquisa.

Mediante observação, compreendi as metodologias pedagógicas e também toda a dinâmica que o Colégio Luminar adotou para envolver no projeto investigado os integrantes da instituição, isto é, professores, gestão, alunos e família.

A dissertação “Assistência mútua no Colégio Luminar”, divide-se em 3 capítulos:

O capítulo 1, Revisão Literária, aborda teorias que possibilitam a compreensão dos diversos conceitos abordados nesse estudo e, conseqüentemente, o esclarecimento de abordagens como: Inovação Pedagógica, Paradigmas Educacionais, Quebra de Paradigmas, Educação na Contemporaneidade Tecnológica, Aprendizagem Significativa e o Conceito de Tutoria.

O Capítulo 2 refere-se à metodologia, que segue uma linha investigativa qualitativa, com abordagem etnográfica. Para a recolha de dados neste processo metodológico, utilizou-se a observação participante como principal instrumento, além do diário de campo, entrevistas e documentos oficiais e pessoais.

No capítulo 3, foi realizada a descrição do Projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, segundo a metodologia etnográfica. Essa descrição teve como base a culminância do projeto e os diversos contextos de aprendizagem, relatando as

experiências à luz da Inovação Pedagógica, interpretando e analisando os dados apresentados.

Há bastante tempo, na contemporaneidade, o senso comum associa a inovação pedagógica aos recursos tecnológicos. Essa concepção equivocada é perceptível no discurso de muitos educadores, fazendo-se necessário um conjunto de ações que possam desmitificar essa associação errônea a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele.

Nas últimas décadas do século XX ocorreram muitas transformações, e não nos damos conta de que não ocorriam na escola. Os meios de comunicação, por exemplo, sofreram transformações em uma velocidade tão grande que as pessoas mal conseguem acompanhar, tamanhas são as inovações. Pelo fato de serem contínuas, muitos têm dificuldade em estarem inseridos, pela rapidez com que as mudanças acontecem nos veículos de comunicação e demais objetos utilizados. A escola, no entanto, continua a mesma.

Na atualidade, confundir inovação com a utilização das TIC é comum, uma vez que as pessoas associam com facilidade o uso de recursos tecnológicos nos ambientes escolares à inovação pedagógica. “Durante décadas a fio, a escola que emergiu da modernidade manteve praticamente inalteráveis os seus processos, recorrendo quase exclusivamente às tecnologias associadas à leitura e à escrita para suportá-los” (FINO, 2011a, p. 2). Assim, a escola de séculos atrás continua a mesma, permitindo o acesso de poucas tecnologias que de maneira alguma acompanham a velocidade das inovações que ocorrem em outros ambientes.

Nas últimas décadas, no entanto, temos assistido a um recrudescer da incorporação de tecnologias novas, nomeadamente de informação (TIC).

Nesse sentido, associar recursos tecnológicos à inovação pedagógica ocorre com uma facilidade inquietante para aqueles que têm noção do que vem a ser uma prática inovadora, que sempre está associada a recursos tecnológicos. Fino (2011a, p. 5) afirma que:

Ora, na minha opinião, a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do

mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exatamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atrativa.

Sendo assim, com a utilização de recursos tecnológicos sem que haja, necessariamente, uma mudança na atitude dos professores, a escola nada mais é do que mera transmissora de conteúdos, sem o compromisso de desenvolver uma aprendizagem significativa em que o aluno é protagonista deste cenário, não coadjuvante.

A presente dissertação tem como objetivo evidenciar, analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio Luminar pelos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II.

O projeto “Autonomia dentro e fora do espaço escolar”, desenvolvido pela escola, norteia ações pedagógicas com características de inovação em seus processos de aprendizagem, gerando transformações que alteram a rotina do local que, anteriormente, apresentava características evidentes de uma instituição tradicional.

Tais transformações possibilitam um ambiente favorável ao diálogo, proporcionando abertura para que os discentes definam suas metas e estratégias para o ano letivo. A escola fez com que todos fossem agentes participantes, sem definir, como antes acontecia, as metas da instituição escolar. Houve um convencimento de que a base para a harmonia dos combinados seria o diálogo. Esse aspecto se alinha ao pensamento de Papert (2008, p. 14), quando defende que:

Durante a maior parte da história humana, a fala permaneceu como única transmissora do aprendizado anterior. Desenhos, sinais de fumaça e gestos foram complementos importantes, mas jamais ameaçaram o monopólio da fala como determinante das informações que as pessoas, em qualquer sociedade poderiam compartilhar, entre outros grupos ou mesmo entre gerações.

Assim, entendo que a abertura para discussões a respeito da dinâmica pedagógica da escola, considerada defasada pelos alunos, desencadeou mudanças nas aulas, pois eles puderam definir o que lhes era prioritário, de acordo com suas necessidades, anseios e vontades. Nessa perspectiva, cheguei à conclusão de que as práticas pedagógicas definem o sucesso ou não do alcance de uma aprendizagem com dinamismo, motivação e satisfação. Essa análise de contexto me remete a concluir que o modelo de educação apresentado pela instituição escolar já não satisfaz os aprendizes, sedentos de práticas

pedagógicas que não os entediam, que os façam produzir e, como consequência, buscar o conhecimento.

Com a perspectiva de que um projeto inovador pudesse encorajar mudanças às práticas pedagógicas, encontrei no Colégio Luminar indícios de inovação. Por meio do projeto, desencadeou-se a necessidade de ajudar o próximo, fazendo com que esses aprendizes desenvolvessem habilidades que antes não eram consideradas.

O projeto favorece ações que podem estar rompendo com velhos paradigmas. Para que as práticas desenvolvidas no projeto possam romper e triunfar, Kuhn (1998, p. 199) esclarece que “para que o paradigma possa triunfar é necessário que ele conquiste alguns adeptos iniciais, que o desenvolverão até o ponto em que argumentos objetivos possam ser produzidos e multiplicados”. Na atualidade, a maioria das escolas da rede pública ou privada tem como prioridade o alcance das metas por parte dos alunos, mediante critérios que autorizam ou não a aprovação para a série ou segmento seguinte. Pouco percebo uma preocupação no que se refere às mudanças significativas, que possam proporcionar uma evolução expressiva no campo social e cultural para que esta geração, tão complexa, tecnológica e contraditória, possa sentir-se inserida também no campo educacional. Assim, a escola está representada como uma instituição obsoleta, na qual há décadas o papel do professor é o mesmo, mero transmissor de conhecimento, e o aluno receptor de verdades absolutas definidas pelos livros didáticos, o que configura um cenário desprovido de novas práticas pedagógicas que possibilitariam a constituição do conhecimento, como pede essa geração. A esse respeito, Fino enfatiza que:

Os contextos de aprendizagem que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas. Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita (...) implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores (...) (FINO, 2011b, p. 7).

Assim, o discurso sobre a necessidade de mudanças é mais que pertinente, é necessário e exige pressa. Esses contextos evidenciados sobre a ausência de construção de conhecimento são o foco desse estudo, que requer uma análise profunda e, principalmente, gerar abertura para que o maior número de pessoas envolvidas na educação possa favorecer práticas pedagógicas diferentes das atuais, podendo assim contribuir de forma significativa com os anseios almejados no contexto dessas mudanças.

É necessária também uma análise sobre o que é prioridade para a instituição escolar, levando em consideração que as manifestações culturais de um povo são o reflexo de tudo aquilo que foi evidenciado dentro de um contexto. Os discentes ficam à mercê do que é relevante para o currículo escolar, e não para eles mesmos. Para Fino (2001, p.3):

Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma.

Para isso, é necessário que as instituições, representadas por docentes e gestores, se comprometam com uma educação significativa, levando em consideração as diferenças, a cultura, as aptidões e o ritmo do indivíduo que, inserido na sociedade, deve ser respeitado como um todo.

Parece óbvio que a mudança é uma necessidade vital para que ocorra uma verdadeira transformação. Baseada nesses anseios, a escola, ao propor discussão, deixou vir à tona inquietações, queixas, incoerências, abusos e arbitrariedades que o sistema tradicional vigente insiste em aplicar em uma geração moderna, com novas habilidades e interesses diferenciados, que foram acompanhando a evolução científica e tecnológica.

As mudanças estão atreladas às práticas pedagógicas, mas é necessário analisar se essas novas práticas que favorecem mudanças constituem-se como inovação pedagógica, se pode gerar situações que favoreçam o uso da capacidade cognitiva dos aprendizes, fazendo com que os mesmos construam com autonomia, prazer, criatividade e cooperação, o que é o foco da pesquisa em questão. A assistência mútua foi a consequência mais evidente que constatei na execução do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, pois os alunos passaram a auxiliar uns aos outros para que pudessem alcançar as metas estabelecidas por eles próprios no decorrer do ano letivo.

Ocorre inovação pedagógica no processo de assistência mútua entre os discentes?

Ao final da minha pesquisa almejo o domínio do conceito de inovação, bem como observar o ambiente onde os atores sociais atuam, pesquisar sobre o conceito de tutoria, interpretar as práticas pedagógicas mediante observação e, finalmente, certificar-me de que essas práticas são inovadoras.

Coloquei ainda em evidência, nesta pesquisa, os paradigmas conservadores e emergentes e a relevância da ruptura de paradigmas, essencial para a tão almejada mudança na educação. Para Morin (2007, p. 21):

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidade que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Assim, paralelamente aos princípios sinalizados anteriormente, é necessária também a clareza das noções de interdisciplinaridade, diversidade e complexidade, como fatores essenciais para a compreensão de mundo nos espaços escolares e fora deles.

JUSTIFICATIVA

O interesse por esse projeto, denominado como “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, parte do princípio de que a gestão da instituição proporciona uma proposta pedagógica diferenciada, uma vez que os alunos criam os contextos de aprendizagem e têm autonomia para definirem suas metas e respectivas estratégias para alcançá-las durante o ano letivo. Assim, os participantes se envolvem, aprendem, compartilham, trocam experiências e utilizam os diversos ambientes formais e não formais. O acesso a atividades e contextos distintos desencadeia uma mudança na dinâmica das práticas pedagógicas. Sobre isso, Fino (2008, p. 03) afirma que “como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro”. Dessa maneira, a inovação pedagógica só pode ser interpretada e compreendida partindo de uma ideia, de um anseio, de um ideal no local a ser estudado, onde as ações ocorrem e, claro, promovendo rupturas paradigmáticas.

Fino (2008, p. 03) também afirma que só existe inovação pedagógica em “um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril”. Essa herança fabril perdura até hoje. As escolas adequaram o cotidiano ao modelo tecnicista que, claramente, atende aos anseios da sociedade industrial, gerando uma educação desprovida de criticidade e formando assim o contexto ideal para a permanência desse antigo paradigma. Partindo desse pressuposto, realizou-se esta pesquisa com o intuito de averiguar indícios de inovação pedagógica mediante ruptura paradigmática.

QUESTÕES DA PESQUISA

- Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem favorecidos pelo projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”?
- Como as atividades foram desenvolvidas nos contextos de aprendizagem?
- As práticas pedagógicas realizadas contribuem para a evolução dos alunos como pessoas críticas e autônomas?

CAPÍTULO 1- REVISÃO LITERÁRIA

1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITO E OS DIVERSOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

O século XXI é o século que mais caracteriza a evolução dos recursos tecnológicos, disponíveis para que a humanidade usufrua de acessibilidade, conforto, praticidade, comodidade e, acima de tudo, do acesso ao conhecimento. Pela lógica, quanto maior o acesso às tecnologias, maior o acesso aos veículos que poderiam favorecer o conhecimento. Contudo, definitivamente tecnologia não é sinônimo de conhecimento, de aprendizagem. É visível a decadência dos métodos escolares atuantes nas redes de escolas públicas e privadas na era das tecnologias, em todo o mundo. Segundo Papert (2008, p.64):

Meu argumento paradoxal é que a tecnologia pode apoiar uma mega mudança na educação tão ampla quanto a que vimos na medicina, porém em um processo diretamente oposto ao que conduziu às mudanças na medicina moderna. A medicina mudou, tornando-se cada vez mais técnica em sua natureza; na educação, a mudança virá pela utilização de meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na Escola.

Sendo assim, fazendo um paralelo com as demais ciências, tanto a medicina quanto a educação estão sujeitas às mudanças e à influência das tecnologias. No caso da medicina, tornando-a mais técnica, mas, no caso da educação, essa deveria tornar-se menos técnica.

Inovação Pedagógica é pertinente porque toda a sociedade sinaliza a importância de que ocorra uma mudança na educação como um todo, uma mudança que faça com que os profissionais da educação analisem de forma crítica as verdadeiras possibilidades do processo educativo e que o currículo não generalize, como se todos fossem iguais e como se, ao mesmo tempo, tivessem as mesmas perspectivas em relação à vida profissional e pessoal.

A prática pedagógica nunca esteve tão sedenta quanto agora, na contemporaneidade, por um novo modelo de educação. Motivados pela socialização das TIC, os sistemas educacionais associam com facilidade o conceito de inovação educacional à utilização

de recursos tecnológicos nas escolas. O novo modelo de sociedade não sugere a continuidade de uma educação tradicional. Para Fino (2001, p. 3):

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

Por isso, há uma contradição inquietante no que se refere à evolução, pois se o avanço dos recursos tecnológicos é evidente, é óbvio o atraso na evolução e no aprimoramento de práticas pedagógicas acessíveis e condizentes com esse progresso tecnológico, devido a um fracasso escolar cada vez mais desconcertante que configura uma realidade dúbia e contraditória. Ainda na Grécia Antiga e no Império Romano, a educação era direcionada apenas àqueles denominados como “bem nascidos”. Com a queda do Império Romano, no novo período de aproximadamente mil anos denominado Idade Média, a acessibilidade à educação ficou presa nas mãos de uma das instituições mais poderosas da época, a Igreja Católica, cujo interesse não era em fazer com que as pessoas estudassem e muito menos com que desenvolvessem senso crítico. Para Piaget (1975, p. 69), “se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente”. Assim, quanto menos aguçado o senso crítico das pessoas, melhor para o sistema vigente, que tinha o apoio da Igreja Católica. Com a Reforma Religiosa, o pioneiro Martinho Lutero sinalizou a importância da educação para as pessoas, a fim de que tivessem discernimento e pudessem evoluir enquanto cidadãos, independentemente de sua tendência religiosa.

Foram necessários mais dois séculos para que, em pleno processo da Revolução Francesa, fosse legitimado o direito à educação. Em paralelo à institucionalização da escola, germinava o fenômeno que mudaria a história da humanidade, a chamada Revolução Industrial. Tal acontecimento mudou a estrutura social, econômica, política e cultural, a *priori* da Inglaterra e depois do mundo.

Eram necessárias novas habilidades e competências. Ao abandonarem seus ofícios, as pessoas também estariam abdicando de sua autonomia e, a partir desse momento, todos dependiam do processo industrial vigente, assim como hoje. No século XIX, surgiu o método denominado como ensino monitorial, porém esse sistema não educava para o trabalho fabril e as pessoas não saíam preparadas para a realidade industrial.

Como o aparecimento das primeiras fábricas na Inglaterra, percebeu-se que não havia mão de obra qualificada para as atividades nas indústrias, e as organizações acharam conveniente fragmentar as funções, já que era mais fácil ensinar um operário a prender um parafuso do que ensiná-lo a montar a peça inteira. A fragmentação chegou às escolas e essas, intencionalmente, instituíram a dinâmica fabril. Com essa fragmentação, as instituições de ensino tinham como objetivo que o docente desenvolvesse a competência pertinente aos interesses do Estado.

No século XX, com o movimento denominado como Escola Nova, muitos teóricos como Maria Montessori e Anysio Teixeira começaram a questionar a escola e, conseqüentemente, seus métodos. Como o mundo era outro e os métodos tradicionais já não favoreciam um processo de aprendizagem satisfatório, era necessário provocar mudanças que desencadeassem novas formas de promover o desenvolvimento do aprendiz. Isso significa dizer que a escola que era oferecida não satisfazia mais as necessidades, no que se refere à aprendizagem de forma autônoma e com o desenvolvimento da criticidade.

Na contemporaneidade, a escola é a mesma desde o século XIX, ou seja, os métodos continuam os mesmos e o mundo mudou radicalmente no que diz respeito às tecnologias. Segundo Papert (2008, p. 135):

A Educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificasse de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços.

Portanto, a escola deveria estar a par das necessidades, interesses e aptidões dos aprendizes, e não definir o que devem ou não aprender. Hoje, faz-se necessária uma análise profunda do estudante desde a pré-escola até o ensino superior, considerando que as habilidades que as crianças devem desenvolver nos primeiros anos na escola são essenciais para o sucesso enquanto adulto. A criança que não adquiriu o hábito da leitura dificilmente será um adulto que dissertará com coesão e coerência. Assim, há autores que sinalizam a questão da linguagem escrita e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Vygotsky (1984, p. 127):

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças. Conseguimos somente distinguir os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas grandes mudanças.

Nesse sentido, cabe uma investigação para que as escolas possam proporcionar condições favoráveis para corrigir, na atualidade, equívocos corriqueiros que não contribuem para o desenvolvimento adequado de habilidades essenciais para a vida escolar, que incluem escrever bem e interpretar. Sabe-se apenas que mudanças significativas são necessárias. Na década de 60, os computadores surgem como uma alternativa para possibilitar o processo de comunicação. Nos anos 80, são absorvidos pelas escolas como o melhor caminho para a “grande mudança” nas instituições, o que possibilitaria ao professor monitorar o que as máquinas executariam em seu lugar, proporcionando a aprendizagem.

Com o passar dos anos, os laboratórios de informática nada mais foram do que um recurso que poderia possibilitar um auxílio, se utilizado de forma adequada. Não representavam mudanças ou inovações. Para isso, percebeu-se que era necessário muito mais, como a quebra de paradigmas centenários, o que provocaria um abalo na estrutura do Estado.

O currículo, que tem como principal função definir os conteúdos a serem trabalhados pelas instituições escolares, acabou se transformando no maior entrave para a Inovação Pedagógica. As escolas não têm autonomia para analisar de forma coerente e imparcial os conteúdos mais relevantes para cada ciclo ou série. Todos devem seguir rigorosamente o que o currículo define. Esse cenário não motiva e, como consequência, não proporciona ambientes favoráveis a mudanças significativas nas ações dos professores. Se não há mudança, não há perspectiva de evolução na prática docente.

Um currículo generalizado impede, muitas vezes, que os indivíduos desenvolvam valores essenciais e pertinentes às suas realidades. Freire (1959, p. 94) defende que “trabalhos escolares deveriam ser iniciados a partir da realidade dos alunos”. Também de acordo com Freire:

Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada da palavra, em que é altamente rica, mas na palavra 'milagrosamente' esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1959, p. 94).

Assim, o currículo deveria exercer um papel coadjuvante na educação, e não se constituir como um entrave no que se refere à busca por uma educação de qualidade, tão almejada por todos. No entanto, para que a aprendizagem aconteça, é necessária a harmonia em todos os aspectos que compõem o contexto em que o indivíduo está inserido.

Na contemporaneidade, são muito discutidas as razões pelas quais a criança desenvolve, ou não, um aprendizado satisfatório. Quando esse ocorre de forma positiva, busca-se compreender os processos pelos quais essa criança passou desencadeando a atividade mental, e não a absorção de conteúdos sem o peso do meio social nos processos cognitivos do infante.

Há uma necessidade urgente de compreender que as pessoas são diferentes, com necessidade e anseios distintos, posto que o mundo insiste em nos padronizar. Segundo Toffler (1980, p. 59):

Todo mundo sabe que as sociedades industriais produzem milhões de produtos idênticos. Poucas pessoas, entretanto, já se detiveram para notar que, apenas o mercado se tornou importante, nós fizemos mais do que simplesmente padronizar garrafas de Coca-Cola, lâmpadas elétricas e transmissões de automóvel.

Sendo assim, os processos educacionais devem desvincular-se das padronizações, porque o que deve ser levado em conta é a cultura das pessoas e sua realidade. Por isso, podemos afirmar que a escola é uma instituição falida, pois uma das suas principais características é a generalização.

O construcionismo está vinculado não ao ensino, mas à aprendizagem, e compreende a necessidade de uma mudança extraordinária. Sua temática é bastante discutida, até porque a complexidade, a autonomia e o envolvimento requerem paciência, disciplina e interesse para sua compreensão e aplicação. Fino (2004, p. 1) cita que:

As concepções de Vygotsky têm sido frequentemente contrastadas com as de Piaget, geralmente consideradas bastante atrativas por membros

particularmente inovadores da comunidade educativa. Só que, vista de uma perspectiva vygotskiana, a concepção piagetiana de aquisição de conhecimento apresenta sérias deficiências, devendo, por isso, ser considerada inapropriada para servir de fundo a qualquer intuito de reforma educacional, a não ser que devidamente supridas.

Assim, há muito o que se discutir para formar um consenso quanto ao modelo ideal para favorecer a aprendizagem. A construção do conhecimento se dá mediante a realização de tarefas de forma prazerosa, de modo que as crianças descubram como as coisas acontecem partindo da curiosidade, gerando, então, um aprendizado com significado. Inovar é preciso, mas a grande maioria das pessoas hesita quando falamos ou evidenciamos a necessidade de mudança. Segundo Toffler (1998, p. 30):

O fato perturbador é que a vasta maioria das pessoas, incluindo gente culta ou que possui outras formas de sofisticação, acha a ideia das mudanças tão ameaçadora que tenta negar a sua existência. Mesmo muitas pessoas que têm uma compreensão intelectual de que a mudança se encontra em aceleração, ainda não incorporam esse conhecimento, não levam em conta esse fato social crítico ao planejar suas próprias vidas sociais.

Desse modo, no que se refere a métodos que têm como objetivo favorecer a aprendizagem nas instituições escolares, é notória a resistência que grande parte das pessoas tem em relação a qualquer tipo de mudança, das mais simples às mais complexas.

O Construcionismo propõe uma prática docente baseada em estratégias em que o próprio aluno possa construir e também criar. Piaget (2010, p. 47) afirma “vê-se que a escola deve desenvolver-se e orientar-se com tais capacidades para daí extrair uma educação do espírito experimental e um ensino das ciências físicas que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre a repetição”. Logo, o construcionismo sustenta a teoria de que o conhecimento é construído pelo aluno, dentro ou fora da escola, e não pelo professor, que no máximo tem como função orientar os aprendizes e fazer com que transformem informações em conhecimento. Para Fino (2004, p. 3):

É oportuno lembrar que é comum entre os construtivistas a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em atividades criativas, que alimentem aquele processo de construção de conhecimento.

Sendo assim, o construcionismo consiste numa educação pautada na liberdade e autonomia quanto às ações, que devem partir dos próprios aprendizes. Igualmente, observa-se que a complexidade do raciocínio da criança reflete na mudança dos meios

que elas utilizam para construção de seus processos psicológicos. Acerca disso, Vygotsky afirma (1984, p. 80):

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Portanto, os métodos tradicionais ignoram as grandes mudanças frequentes no desenvolvimento da criança, desconsiderando ainda a necessidade urgente de se ter consciência sobre o real impacto que as transformações sociais e tecnológicas têm sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre a escola. Esses métodos, falidos e estagnados, não permitem ações que tenham o objetivo primordial de fazer o aluno pensar, desenvolver a criticidade e o seu papel na sociedade.

Se a Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como a distância entre o que a criança já sabe e o potencial que ela tem para aprender, é pertinente afirmar que a única esperança para o caos na educação é oportunizar e estimular as pessoas a desenvolverem a Inovação Pedagógica, entendendo-a como essencial para que os aprendizes possam assumir o papel principal nas ações que geram o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Fino (2008, p. 3) explica:

[...] só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril) [...] e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares [...].

Portanto, numa prática de ensino que considera o professor como único a favorecer a transmissão de conhecimento, configura-se um ambiente com poucas chances de construção de conhecimento de qualidade, zerando a perspectiva de aparecimento de práticas pedagógicas inovadoras coerentes com o aluno contemporâneo.

O desenvolvimento e a utilização das tecnologias, desde a sua socialização, sempre estiveram atrelados à educação. Logo, não há como discutir educação e práticas pedagógicas sem associá-las às necessidades do mercado tecnológico que já se manifestava e que a cada dia está mais atrelado aos meios de produção. A escola forma

os aprendizes para esse mercado, que tanto combina com a instituição tradicional, o que causa desconforto a cada dia, tanto para os docentes quanto para os discentes, pois esses já não a acham atrativa e aqueles percebem que não falam mais a “língua” de seus alunos, sedentos de perspectivas que os façam sentir-se atraídos pela escola.

1.2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Baseando-se na ideia de que paradigma é um modelo, é interessante também compreender o que leva os profissionais da educação a realizarem suas práticas pedagógicas e diferenciar uma prática tradicional de uma prática inovadora. Mas, para isso, é necessária uma compreensão de todo o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Para Sousa (2010, p. 11):

O conhecimento científico pós-moderno em educação não é menos exigente na compreensão do seu objeto, pois exige uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação, por mais concreta que seja está modelada pelas suas raízes históricas e antropológicas. Não é mais possível delinear com rigor as fronteiras temporais de um determinado acontecimento, nem cortar a dinâmica dos fenômenos educativos em fatias bem delimitadas. É preciso conhecer as histórias de vida para se chegar ao significado de um fenômeno educacional, pois este é um objeto processual e dinâmico.

Portanto, no que se refere ao conhecimento científico e aos paradigmas, não há como ter certezas absolutas.

A necessidade de adequar-se à complexidade mundial e aos anseios de uma educação pautada em uma formação inovadora faz com que os professores se desvinculem da formação cartesiana, apropriando-se de conceitos baseados em novas metodologias que possam desencadear práticas inovadoras, aproximando-se do paradigma da complexidade de Behrens (2006, p. 86):

O desafio dos cientistas e intelectuais, no sentido da retomada do todo contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. O ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriade, o questionamento e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Assim, com o objetivo de favorecer uma educação que estimule os aprendizes a se tornarem críticos, existe a necessidade de uma conscientização dos profissionais da educação, principalmente a fim de despertar a motivação para romper com velhos paradigmas que os impedem de refletir, agir e executar novas práticas desvinculadas, nomeadamente, do paradigma tradicional. A mudança na formação dos profissionais é essencial para a derrubada desse velho paradigma.

O paradigma newtoniano-cartesiano que vigora na contemporaneidade ratifica e contribui com a fragmentação e a unilateralidade, não permitindo a visão da totalidade. A sociedade é influenciada diretamente pelo paradigma da ciência, que influencia diretamente a educação e, como consequência, o homem e tudo que o cerca. Para Morin (2007, p.89):

Infelizmente, as ciências humanas separam-se uma das outras. “Quem somos nós?”. Temos uma natureza biológica, uma natureza social, uma natureza individual. A Sociologia mostra o destino social do ser humano, a Psicologia mostra seu destino individual, a História seu destino histórico, a Economia seu destino econômico que se desenvolve nos tempos modernos do ser humano. Tudo isso se encontra reparado. Não somos um espelho do universo, mas em nossa singularidade – porque ultrapassamos a natureza – todo o universo encontra-se contido em nós. Justamente o que desenvolvemos como algo estranho, exterior à natureza, permite que conheçamos um pouco este universo.

Portanto, esse paradigma não contribui para que o ser se compreenda dentro do contexto do qual faz parte.

Já o paradigma inovador apresenta a superação da fragmentação, uma vez que não só considera como se baseia na complexidade do mundo, denominando-se paradigma da complexidade.

A predominância para denominar um novo paradigma na ciência e na educação incide na “complexidade”, de acordo com Morin (2007). Esse paradigma recebe outras denominações como: emergente, ecológico ou sistêmico, mas todas estas propostas têm como foco central a busca da visão do todo, ou a totalidade, de acordo com Behrens (2012,p. 150).

Sendo assim, uma maneira de materializar uma possibilidade de ocorrer inovações nas propostas pedagógicas que tenha como objetivo principal fazer com que os alunos compreendam o mundo como um todo, e o professor terá

postura de mediador, em uma relação que tenha como base o diálogo e a interação das atividades propostas com o mundo.

De fato, a herança da escola fabril perdura até a atualidade. A escola fica com a incumbência de preparar o aluno para os exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vestibulares e concursos. O sistema educacional vigente no Brasil é considerado como conteudista, o que reforça de certa forma o sistema fabril, uma vez que esses exames desconsideram a diversidade de realidades intelectuais e são elaborados com a perspectiva de avaliar a todos como se fossem iguais. Nessa perspectiva, o professor atua como mero transmissor de conhecimento, e o aluno, receptor de conteúdo. Afirma Papert (2008, p. 19):

Apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX.

Nessa perspectiva, ocorre uma crise paradigmática, em que muitos se conformam com o tradicional e outros tantos almejam uma mudança inovadora no cenário da educação.

1.3 QUEBRA DE PARADIGMAS: RUPTURA COM A ESCOLA TRADICIONAL

A mudança na escola tradicional se faz pertinente, uma vez que nosso sistema educacional é considerado um fracasso e a nossa educação não atinge os objetivos básicos para que seja considerada de qualidade, tendo como base o desenvolvimento do aluno com senso crítico aguçado, com autonomia e habilidades essenciais para o desenvolvimento intelectual, como a capacidade de interpretar. Para Papert (2008, p. 19), “apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte de pesquisadores, continua bastante comprometida com a filosofia educacional do final do século XIX e do início do século XX”. Portanto, há a mínima chance de perspectiva de mudança.

Diante desse contexto de caos, no que se refere às mudanças significativas na escola, o sistema educacional está à mercê de iniciativas de profissionais que, motivados pela

necessidade de mudanças, possam promover iniciativas que desencadeiem inovações pedagógicas. A postura inovadora de um professor tem mais chances de gerar alunos com criticidade. Para Galeffi (2009, p. 41):

O ser crítico é sempre aquele que aprendeu a duvidar e a suspeitar, a perguntar e a inferir, a conjecturar e a reconhecer, a questionar o que está posto como dado, a buscar soluções e alternativas para problemas efetivos e que aprende a distinguir problemas necessários de falsos problemas. Ser crítico antes de tudo significa aprender o justo e a justeza das coisas por conta própria, e não por simples imitação ou por mera bricolagem primária de fontes externas.

Por isso, a escola tradicional, da qual dispomos hoje, sugere práticas pedagógicas que estimulem alunos críticos e autônomos, motivados por uma aprendizagem significativa. O resultado da nossa educação tradicional é cada vez mais associado ao fracasso e à inércia de nossos alunos. O sistema educacional fica à espera de iniciativas individuais, e só há inovação se houver quebra dos paradigmas.

A homogeneização na escola contradiz de forma veemente o respeito à diversidade. Vivemos em um mundo em que a intolerância é uma das principais causas de conflitos de proporções mundiais. A escola, ao não estabelecer estratégias para fazer com que aqueles considerados como fora do padrão se a de quem com suas diferenças, nega o direito de ser diferente. Para Moreira (2006, pp. 139-140):

Problemas de aprendizagem, de conduta, de agressividade e de valores parecem conturbar e inviabilizar muitas das atividades pedagógicas que os docentes antes desenvolviam com razoável tranquilidade. Inquieto, inseguro e insatisfeito, o professor empenha-se no sentido de melhor conhecer quem são esses novos alunos, quem são esses outros, esses “estranhos”, esses diferentes, que entram sem pedir licença, que transgridem regras e normas e que resistem aos mais agudos apelos de acomodação à ordem vigente.

Assim, sendo um problema compartilhado por todos, fica evidente também que o que tem significado para um, não necessariamente tem para outro. A escola trata todos os alunos como se fossem iguais, como se tivessem todos os mesmos anseios, angústias, curiosidades e perspectivas. Segundo Toffler (1980, p. 60):

Para preparar a juventude para o mercado de trabalho, havia educadores planejando currículos padronizados. Homens como Binet e Ternan idealizavam testes de inteligência padronizados. Normas de graduação escolar, processos de admissão e regras de abono eram similarmente padronizados. Foi adotado o teste de múltipla escolha.

Desse modo, a escola reproduz o processo industrial ao estabelecer padronizações, ignorando a cultura e as diversas realidades dos alunos, produzindo uma generalização que provoca inquietação naqueles que se recusam a serem rotulados.

A prática da interdisciplinaridade é considerada obsoleta em relação ao que se propõe, principalmente por aqueles que têm acesso à diferença entre essa e o princípio da transdisciplinaridade. Segundo Morin (2007, p. 20):

Por toda parte, reconhece-se a prática da interdisciplinaridade, pois ainda que se comece a tecer e conceber a transdisciplinaridade no estudo da saúde, da velhice, da juventude e das cidades, a interdisciplinaridade tem-se mostrado tão insuficiente quanto a ONU para confederar as nações. A transdisciplinaridade só representa uma solução se ligada a uma reforma de pensamento.

Portanto, existe uma necessidade urgente de mudança de pensamento quanto ao conhecimento de forma fragmentada e o conhecimento ligado, conectado, que gere uma globalização “verdadeira”, que possa desencadear a contextualização compartilhada por aqueles dispostos a favorecer condições para aprendizagem e, conseqüentemente, para os aprendizes. A fragmentação favorece uma aprendizagem que não permite a conexão entre as disciplinas, de maneira que o aprendiz não entende, muitas vezes, qual é a necessidade de estudar tais conteúdos. Na prática, as grades curriculares separam as disciplinas de modo que os discentes, muitas vezes, espantam-se e tecem comentários que questionam a abordagem de tais temáticas como pertencentes a outra disciplina, como se tudo que existe não pudesse ser compartilhado por outras disciplinas, como se todos nós não compartilhássemos do mesmo mundo.

À prática da transdisciplinaridade cabe uma terceira possibilidade, não apenas o certo e o errado, como também o meio termo. Dentro dessa prática, evidencia-se a multiplicidade do conhecimento, que de forma efetiva exige dos educadores um olhar transdisciplinar para que, por meio de sua observação, seja respeitada a complexidade no que se refere à diversidade dos conteúdos nos espaços escolares.

Para Morin (2007, p. 64):

O desafio da complexidade se intensifica no mundo contemporâneo já que nos encontramos numa época de mundialização, que prefiro chamar de era planetária. Isto significa que todos os problemas fundamentais que se colocam num contexto francês ou europeu o ultrapassam, pois decorrem cada

um a seu modo, dos processos mundiais. Os problemas mundiais agem sobre os processos locais que retroagem por sua vez sobre os processos mundiais.

Responder a este desafio contextualizando-o em escala mundial, ou seja, globalizando-o, torna-se algo absolutamente essencial, apesar de sua extrema dificuldade.

Novos tempos, novos problemas para dentro da escola. Discussões que reanalisam os princípios que norteiam a fragmentação do conhecimento se fazem necessárias, pois o fracasso escolar, no que se refere ao aproveitamento averiguado pelos sistemas do nosso país, é evidente, e sim muito discutível. Discutível no sentido de propor mudanças, e não no sentido de negação dos fatos. Nossa educação é considerada como uma das piores do mundo no *ranking* internacional, onde o Brasil aparece em penúltima posição entre os 40 países pesquisados. A lista pertence a Pearson Internacional e faz parte do projeto The Learning Curve (A curva do aprendizado, em inglês). De forma mais abrangente, na penúltima edição do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) com a participação de 70 nações, ficamos na 63ª posição em Ciências, 59ª em Leitura e 66ª em Matemática.

Analisando os dados dentro do nosso próprio país, percebo o quanto os nossos alunos deixam a desejar em algumas habilidades essenciais para o desenvolvimento intelectual de um estudante. O analfabetismo funcional é hoje um dos maiores problemas enfrentados na escola, porque muitos alunos leem, mas não interpretam, e sem interpretar não avançam, pois todas as disciplinas, além da própria vida, exigem essa habilidade de todos, incluindo estar abertos às mudanças e à quebra de paradigmas.

No anseio de compreender os caminhos viáveis na busca de uma mudança significativa, quanto aos conceitos anteriormente considerados como possibilidades, apenas a interdisciplinaridade, citada anteriormente, não mais satisfaz. Uma reforma de pensamento se faz essencial para o desenvolvimento de uma ruptura definitiva que gere frutos capazes de atingir todas as esferas da sociedade. Acerca disso, Morin diz (2007, p. 24):

A reforma do ensino concebida como reforma do pensamento não pode ser apenas um elemento da reforma do ensino, a ser iniciada na escola primária, mas também levará em conta a escola secundária. O ensino primário partiria das grandes interrogações da curiosidade infantil, que dever-se-iam manter igualmente como interrogações do adulto: “Quem somos, de onde viemos, para onde vamos”.

[...] Por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana. Desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento do global.

Portanto, seria uma mudança na socialização dos conteúdos, considerando o geral, a chave para ruptura do tradicionalismo na educação do século XXI? Sem a fragmentação, peculiar dos sistemas vigentes da educação tradicional, oferecida pelas instituições na contemporaneidade? São indagações que nos forçam a questionar como teria que ser a dimensão das reformas acessórias.

Assim, esse é um desafio para todos aqueles inseridos no processo de educação do século XXI, que tem como meta romper com a escola tradicional. Não há mais perspectivas para o tradicionalismo que reproduz e estimula práticas pedagógicas de cunho egoísta, com a fragmentação dos ambientes a partir de interesses pessoais, onde o global e o social contradizem vilmente uma das principais características do mundo globalizado, que é compartilhar, valorizar o todo. A escola está constantemente desafiada, uma vez que hoje o seu retrato é a reprodução de uma educação descontextualizada, ainda com práticas pedagógicas do início da sua história.

A ruptura com essa escola poderá favorecer mudanças de paradigmas, proporcionando uma mudança no olhar de todos aqueles inseridos na sociedade como um todo.

Não cabe mais passividade aos alunos, senão, continuarão sendo meros receptores e repetidores daquilo que lhes é oferecido pronto e acabado, sem o desenvolvimento da criticidade, tão essencial para a evolução do ser humano. Para Morin (2007, p. 75):

A necessidade de uma Reforma de pensamento é muitíssimo importante para indicar que hoje o problema da educação e da pesquisa encontram-se reduzidos a termos meramente quantitativos: “maior quantidade de créditos”, “mais professores”, “mais informática”. Mascara-se, com isso, a dificuldade-chave que revela o fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. Deparamo-nos aqui com o velho problema colocado por Marx na terceira tese sobre Feuerbach sobre quem educaria os educadores.

Desse modo, definitivamente é necessário um aprofundamento do conceito de Kuhn (1998), que foi o precursor deste termo, definindo-o como “constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros da comunidade científica”.

Assim, mesmo com todas as mudanças que ocorreram no mundo, no social, na política e na economia, o paradigma conservador é predominante. Reflete diretamente na perpetuação desse modelo retrógrado, que tem como principal característica a ausência de uma educação que valorize a produção desvinculada da mera repetição.

1.4 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE TECNOLÓGICA.

As palavras tecnologia e educação nunca estiveram tão associadas como agora. Na contemporaneidade, a palavra tecnologia é logo associada a recursos tecnológicos modernos e, de forma equivocada, o mundo atribui avanço a algo novo, que acaba de acontecer. Na verdade, tecnologia é tudo aquilo que o ser humano utiliza para suprir suas necessidades da pré-história até hoje, com o objetivo de melhorar a sua vida e para o seu bem estar em todos os sentidos: sociais, econômicos, políticos e pessoais. Desde o início da humanidade, quando o homem passou a utilizar madeira em vez de pedra, carroças em vez de animais para locomover-se, energia elétrica em vez de velas e a indústria em vez do trabalho artesanal, ficou evidente que a quebra de paradigmas era essencial para o desenvolvimento do ser humano como ser social.

Acompanhando a história da evolução da humanidade, percebe-se que a educação também obedece a um padrão, um modelo que, dependendo da época ou contexto, pode transformar-se num avanço ou não. Ao longo da história, o acesso ao conhecimento sofreu muitas variações no que se refere aos objetivos, à acessibilidade, à obrigatoriedade e aos padrões.

É necessário compreender e lembrar que a quebra de paradigma só ocorre mediante uma inquietação e que, a partir dela, promovem-se mudanças tão significativas que só acontecem diante de uma revolução. A necessidade da quebra de paradigmas, no que concerne à educação, começa pela infância, sendo a criança nessa fase influenciada pelo processo de inquietação. Para Wallon (2007, p.67):

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel.

Por isso, naturalmente e desde a infância, nós, seres humanos, somos tendenciosos ao ato de imitar. É de extrema importância a atenção à infância, pois as primeiras experiências são muito relevantes. Trata-se de uma fase em que a inquietação é uma das principais características, o que requer, portanto, mais atenção e cuidado no processo de assimilação.

Com o fenômeno da globalização, nessa nova ordem mundial, que muitas vezes parece só ter função para designar um mundo com instituições transnacionais e a difusão de um discurso neoliberal, a educação pouco evoluiu, pois os meios de comunicação sofreram alterações inimagináveis há quatro décadas e a escola continua a mesma. O raciocínio lógico seria de que quanto mais intenso fosse o acesso às tecnologias, maior seria o avanço na educação. A respeito disso, Fino (2011a, pp. 3-4) afirma:

E a própria incorporação das TIC, bem como a incorporação de tecnologias anteriores, como o cinema, a TV, etc., não tem servido para alterar grande coisa do *status quo*. Na generalidade dos casos, a incorporação de tecnologia na escola modelada segundo o paradigma fabril tem acentuado os pressupostos desse paradigma. Elas surgem quase sempre como auxiliares de ensino, ou seja, como elementos que ampliam a capacidade do professor, seja em termos comunicacionais, seja em termos de agente de um currículo centralizado, burocrático, taxativo e *a priori*. Ou, o que torna as coisas ainda mais evidentes, para suportarem versões eletrônicas da escola tradicional, em que o currículo aparece empobrecido, reduzido ao mínimo dos mínimos, limitado aos conteúdos programáticos das várias disciplinas, que é o que essas tecnologias e as concepções quanto à sua utilização são capazes de suportar no estágio atual de desenvolvimento do software “educativo”.

Portanto, a tecnologia pouco contribuiu para mudar a escola ou para quebrar o paradigma da escola tradicional. Hoje, nada mais é do que um recurso didático que o professor utiliza de acordo com a conveniência. Muitos ainda chegam a sugerir que são “inovadores” e que compõem o grupo dos profissionais que favorecem uma educação contemporânea, com princípios éticos e com a vantagem de estar inovando. A respeito disso, de acordo com Giansanti (2006, p. 21):

Em muitos casos, pensar que certas inovações visam o bem-estar coletivo seria como “acreditar em Papai Noel”. Muitas novidades surgem mesmo é para provocar desejos de consumo nas pessoas e engordar os lucros de quem as produz. Exemplo disso são os modelos de carros ou telefones celulares. Muitas vezes, os novos lançamentos trazem mudanças insignificantes. Mas, com o “bombardeio” da publicidade, são apresentados como a “maravilha” do momento.

Assim, é evidente a contradição na denominada “contemporaneidade tecnológica”. São muitos os recursos que simultaneamente reduzem as pessoas, a ponto de fazerem sacrifícios financeiros para estarem inseridos, tendo convicção de que somente esse acesso garante um sucesso escolar acadêmico, uma vez que estar associado à tecnologia é sinônimo de ser atual e, conseqüentemente, munido de informações pertinentes à era tecnológica.

Na atualidade, enfrentamos uma situação antagônica e desconcertante: de um lado, temos a noção de que nunca na história da humanidade tivemos acesso a tantos recursos tecnológicos à disposição e, em paralelo a essa situação, temos consciência de que a escola no modelo fabril, essa da qual dispomos, é obsoleta, atrasada e não estimula a formação de pessoas autônomas. Todos, conscientes do caos e da necessidade de mudanças, anseiam pelo aparecimento de um novo paradigma. Segundo Papert (2008, p. 19):

Apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX.

Enfim, o sistema educacional vigente precisa ser transformado. É necessário que surja uma reformulação no currículo, com ênfase em novos paradigmas metodológicos que derrubem a estrutura fabril antiga. E também que ocorra, segundo Kuhn (1998), “uma verdadeira quebra de paradigma” que transforme o sistema em uma forma de fazer educação reflexiva, autônoma, crítica, viva e com atividades pedagógicas que estimulem os aprendizes a irem em busca de conhecimentos, construindo-os com todos os recursos disponíveis, mas que esses não sejam interpretados como facilitadores, e sim como ferramentas para a aquisição do conhecimento. A mudança é urgente e encontrará resistência. Kuhn (1998, p.108) afirma:

Decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas [...]. Comparando e selecionando um novo paradigma, poderá

surgir uma educação baseada na reflexão, no questionamento crítico e como consequência uma compreensão daquilo que é oferecido.

O ser humano é adaptável. Em toda a sua história, foi necessário adaptar-se ao clima, adaptar a alimentação, ideologias e filosofias políticas, religiosas e sociais. Já passa da hora de haver uma adaptação educacional e de modo de vida, para que possa, principalmente, sentir-se inserido no mundo. Freire (1979, p. 7) afirma o seguinte:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Portanto, para que os profissionais de educação sejam realmente agentes transformadores, é necessária uma mudança de postura significativa, que possa desencadear ao menos perspectiva para um futuro desprovido de resquícios da escola fabril, e que o velho paradigma da escola tradicional se transforme em objeto de pesquisa.

1.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para entender como a pesquisa foi fundamentada, é de extrema importância esclarecer o conceito de inovação pedagógica e associá-lo ao de aprendizagem significativa. A inovação pedagógica consiste em favorecer novas concepções atuantes no processo de aprendizagem, em ambientes formais ou não, onde os aprendizes aprendem e, muitas vezes, são responsáveis pela prática que favoreceu o acesso ao conhecimento, de forma autônoma e conseqüentemente significativa. É um equívoco corriqueiro associar melhoria na aprendizagem com o uso das tecnologias. Papert (2008, p. 10), a respeito, afirma o seguinte:

Os educadores que hoje lidam com novas tecnologias estão se dando conta que a massiva introdução na escola (e em casa) de computadores ligados à internet não significa melhoria da aprendizagem. Aprender de modo significativo e duradouro exige esforço, persistência, muitas vezes tolerância à frustração, algo diferente da atitude de copiar “da internet” colar, enfeitar e imprimir trabalhos escolares, prática que está se tornando uma lastimável cultura em nossas escolas e mesmo em universidades. Como atestam as

conferências internacionais *Eurologo*, muitos professores estão redescobrimdo o valor educativo da atividade de programação, atropelada pela vulgarização de uma face da internet que deixa muito a desejar.

Na atualidade, as “facilidades” do acesso à internet acabaram disseminando hábitos que, em vez de proporcionar uma educação com significado, desencadearam uma mudança negativa no acesso às informações. O aluno até cumpre as atividades que o professor solicita, porém, sem esforço, sem leitura e sem análise, pois cola, imprime e na visão dele, está cumprindo o seu papel como aprendiz, sem participar ativamente da construção e, conseqüentemente, sem que haja significado. Papert (2008, p.11) completa:

[...] a proposta de quebrar com a aula e o currículo tradicionais não significa diminuir a responsabilidade do professor e deixar o aprendiz fazer o que quiser. Ao prover tecnologias e ambientes colaborativos adequados para desenvolver projetos pessoais, espera-se que o aprendiz trabalhe de modo árduo que produza resultados significativos para si próprio e para o grupo.

A partir dessas convicções, percebe-se que, definitivamente, o acesso às tecnologias não é sinônimo de satisfação nas práticas pedagógicas desenvolvidas, assim como também o acesso aos recursos diminuiu o compromisso dos professores em relação às propostas do currículo. Apenas certifica-se que, com esse modelo de educação vigente na maioria das escolas, os recursos que deveriam atuar como “coadjuvantes” são considerados como a “chave mestra” do processo educativo.

A inovação pedagógica sugere uma proposta em que o educador contribua com o crescimento intelectual dos aprendizes, independentemente de estarem ou não inseridos no ambiente formal, a escola. Sobre a atitude do professor, Fino (2011a, p. 5) faz a seguinte afirmação:

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

Sob a ética da inovação pedagógica, essa escola que está disponível está falida e insuficiente, uma vez que o professor continua sendo considerado como o único detentor do conhecimento e cabe a ele, somente a ele, a habilidade de favorecer conhecimento para aqueles aptos a aprender.

Alvin Toffler, em seu livro *O choque do futuro*, publicado pela primeira vez na década de 70, já sinalizava que o sistema educacional não preparava as pessoas para as perspectivas do futuro, mas apenas do presente e passado: “[...] O estudante tem seu foco dirigido para trás, em vez de para frente. O futuro, banido da sala de aula, é também banido de sua consciência. É como se não houvesse futuro.” (TOFFLER, 1998, p. 339).

Portanto, desde o século XX era necessária uma conscientização sobre como a educação de hoje deve estar também preparada para o futuro. Problemas sociais, econômicos e ecológicos de hoje deveriam ser discutidos há muito tempo. Quando a 1ª revolução industrial aconteceu na Inglaterra, a educação já deveria estar voltada para questões que hoje inquietam a humanidade, como o esgotamento de recursos minerais como o petróleo, assim como também de recursos naturais essenciais para a humanidade, como a água.

A principal consequência da escola tradicional, que persiste, é não proporcionar uma educação em que os indivíduos aprendam a se preocupar com o que está por vir, ou seja, o futuro, já que “não sabemos, de fato, com rigor o que o futuro nos reserva” (SOUSA, 2004, p.86) e, neste foco, “a educação não pode deixar de ter os olhos no futuro” (SOUSA, 2004, p. 73).

O objetivo deste estudo é observar se existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem no Projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” e, em paralelo a essa perspectiva, analisar e constatar se esses contextos favorecem também uma aprendizagem significativa.

De acordo com Ausubel (1980), a aprendizagem pode ser diferenciada das seguintes formas: “aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta e entre aprendizagem automática e aprendizagem significativa”.

Sendo assim, a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, porém, a aprendizagem automática “ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias [...] E quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa” (AUSUBEL, 1980, p. 23). Então, em oposição ao tradicional e à mecânica, o aprendiz se interessará e produzirá melhor se entender o porquê da atividade e principalmente a relevância daquilo que lhe é proposto.

O ensino tradicional insiste em favorecer práticas pedagógicas que sustentam a aprendizagem por memorização como sendo eficiente. A proposta de uma educação com significado para os aprendizes não condena a retenção dos conteúdos propostos pelo currículo e tampouco a aula expositiva. Porém, é necessário que os alunos associem o que lhe é proposto com a sua vida, sua cultura e principalmente com o seu conhecimento prévio, de maneira que quando um professor aborde uma temática ele perceba que faz sentido ter o domínio, que tenha significado real sobre as suas perspectivas enquanto aluno, cidadão e ser humano.

Um dos principais objetivos do projeto, foco desta pesquisa, é oferecer um ambiente onde os alunos verbalizem seus anseios e que, paralelamente a essa exposição, possam também construir suas expectativas para que não se desmotivem e consigam visualizar com transparência o valor e o significado para suas vidas, podendo assim agregar o que lhe foi oferecido. Um dos principais questionamentos dos alunos da escola foi que não conseguiam compreender por que a escola definia as metas dos alunos, e não os próprios.

Ao longo de seus estudos sobre os mecanismos pelos quais o sujeito aprende e pensa, Piaget (1973) afirma que “o sujeito tem a capacidade de aprender mesmo que não seja ensinado”, pois a interação com o ambiente favorece a reconstrução e construção de raciocínios que lhe expliquem.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive.

Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma interrelação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. (MOREIRA, 1999, p. 75).

Assim, os aprendizes podem ser encorajados como os construtores de seus avanços intelectuais, de suas hipóteses, de suas frustrações e, conseqüentemente, de suas conclusões. Diante deste contexto, é atribuído à criança o papel principal do processo de aprendizagem, e ao educador cabe o de favorecer e facilitar para que a aprendizagem

flua sem a presença do professor como sendo o único capaz de possibilitar oportunidades para que a criança aprenda, levando em consideração a questão da maturação biológica, como afirma Piaget (1974, p. 34):

[...]a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento, e que, mesmo da hipótese segundo a qual as estruturas lógicas não resultam da maturação de mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação ultrapassando o quadro do que designamos habitualmente sob este nome.

Logo, a maturidade, o meio e a interação são fatores determinantes para o desenvolvimento do intelecto, essencial para que ocorra a aprendizagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem resulta da interação do sujeito com o outro, com a escola, com a família, com o social, enfim, com o meio do qual faz parte. Afirma também que é necessário um novo paradigma para entender a sociedade e o mundo; e que é necessário valorizar o conhecimento que a criança já traz consigo.

Em pleno século XXI, muitos educadores associam o ato de aprender apenas com os ambientes formais, como se o ambiente onde as práticas acontecem fosse o principal fator para a construção do conhecimento. Com o projeto oferecido pela escola, a formalidade se deteve apenas naquelas ações em que era necessário um apoio no fornecimento de *folder* ou nos momentos direcionados aos *feedbacks*, onde família e escola se encontram para discutir os resultados pedagógicos do projeto. Portanto, a prática do dia a dia do projeto configura-se como não formal, pois os espaços utilizados pelos alunos para as trocas de experiência, pensando em educação formal, são inusitados.

Os espaços registrados ao longo da minha pesquisa foram: piscinas, quadra de tênis, parquinhos infantis, grama (clube), escadas (corredores da escola), pátios (escola), quadra de futsal (clube), em árvores, quiosques e calçadas. A saída do ambiente formal, das salas de aula, proporcionou uma liberdade, flexibilidade e a possibilidade de decidir o lugar que mais os agradava, mesmo que muitas vezes fosse na própria escola. Automaticamente, gera-se uma atividade com maior significado, uma vez que a satisfação é evidente, sendo notória a motivação em suas feições. Como um dos objetivos do projeto é proporcionar ações que desencadeiem aprendizagem satisfatória

mediante a proposta dos aprendizes, todos os envolvidos no projeto acreditam que compartilhar as experiências provocou um acesso ao conhecimento e acabou se transformando em uma experiência positiva para toda a vida.

Acredita-se que os adolescentes envolvidos no projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” perceberam as possibilidades de crescimento pessoal e, obviamente, como futuros cidadãos. Gohn (2010, p. 19) analisa o seguinte:

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de formação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Assim, a coordenação da escola, ao permitir a execução do projeto, apostou na coerência, eficácia e sucesso como um todo, para a construção da criatividade e da responsabilidade que os alunos têm em relação ao próximo e consigo.

A motivação é, como comprovado cientificamente, intrínseca. Existe um esforço muito grande, por parte daqueles denominados como educadores, para que os aprendizes se sintam motivados e assim consigam assimilar de maneira mais satisfatória aquilo que lhe é oferecido no processo de ensino-aprendizagem. Muitos se referem a uma aprendizagem significativa como algo que não seja considerado como passageiro, como algo que o aluno não aprenda apenas para constar nos mecanismos de averiguação, como provas, testes, trabalhos e outros, mas como algo que o aluno apreenda e consiga levar para o resto da sua vida.

O paradigma tradicional internalizou nas pessoas que um bom aluno é aquele que tem a capacidade de memorizar, de “decorar”, como se diz comumente, e reproduzir tal qual é proposto e evidenciado nos livros didáticos sugeridos pelas escolas.

O ato de memorizar não condiz com uma educação onde o sujeito formula e constrói conceitos com “suas palavras”, mas o induz a ser mero repetidor e, conseqüentemente, o aprendiz esquece com facilidade, uma vez que não produziu, pensou ou analisou de

forma crítica. E a capacidade que o ser humano tem de aprender é impressionante, conforme Ausubel (2003, p. 16):

A aprendizagem por recepção e a retenção significativas são importantes para a educação, pois são mecanismos humanos *par excellence* para a aquisição e armazenamento da vasta quantidade de ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimentos. A aquisição e a retenção de grandes conjuntos de matérias é um fenômeno verdadeiramente impressionante, tendo em conta, em primeiro lugar, que os seres humanos, ao contrário dos computadores, conseguem apreender e lembrar imediatamente apenas alguns itens discretos de informações que são apresentados uma única vez e, em segundo, que a memória para listas apreendidas por memorização, que recebem múltiplas apresentações, é notoriamente limitada quer em termos de tempo, quer relativamente à extensão das mesmas, a não ser que sejam apreendidas e se reproduzam frequentemente. A tremenda eficácia da aprendizagem significativa reside em suas características principais da mesma – não arbitrariedade e substantivação (caráter não literal).

Logo, para o ser humano, a capacidade de aprender e apreender é ilimitada, enquanto que por memorização é fugaz, limitada e até mesmo insignificante, muitas vezes.

O papel principal no processo de ensino aprendizagem pertence ao aprendiz e, diante desta afirmativa, muitos educadores tradicionais questionam o papel do professor, como se os assustasse o fato de considerar e perceber que a autonomia permite que o indivíduo realize suas descobertas e, conseqüentemente, aprenda. Existem até aqueles que consideram a disseminação dessas ideias como uma ameaça. Mas cabe ao professor o papel de facilitador:

O primeiro receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações a armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que os levam à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções prontas (PIAGET, 1975, p. 15)

Portanto, o professor é essencial quando se trata de favorecer situações para que o aluno busque, e com significado, ele busca e constrói.

Vygotsky (1984), na busca de compreender a relação entre o ser humano e o que tem relevância e significado, compreende que as relações são os resultados das interações socioculturais, como afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratados através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objetivo até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33)

Assim, o meio onde o aprendiz está inserido exerce influência na sua aprendizagem e desde a infância o significado de suas atividades tem relação direta com várias experiências nos ambientes que compartilha.

O projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” tem uma inspiração pedagógica baseada na postura dos ideais libertadores de Freire (1987, p. 23):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão, comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Baseando-se nesta perspectiva, um dos principais objetivos do projeto, objeto da minha pesquisa, é que os alunos consigam ajudar uns aos outros sem distinções étnicas, econômicas e sociais, levando em consideração apenas o desejo de ajudar o outro, mediante a perspectiva de evoluir não apenas como aluno, mas, acima de tudo, como ser humano.

Uma educação baseada na democracia estimula o aluno, de certa forma, a ser um cidadão que saberá compreender a importância de sua opinião nos contextos em que está inserido. A educação não pode limitar-se a reprodução de conteúdos de forma mecânica, devem acontecer ações críticas desprovidas de conveniências dos interesses daqueles que compõem os chamados grupos dominantes.

Freire (2013, p. 122) afirma:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”.

Contudo, o que encontramos é uma educação arbitrária em que as pessoas mal conseguem compreender o que acontece ao seu redor. A respeito disto Freire (2013, p. 123):

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperience democrática, alimentando-a.

Portanto, uma educação crítica salva o indivíduo de uma postura alienada e de passividade em todos os setores sociais, inclusive na escola.

Na busca por uma educação com significado, surgiram muitos modelos teóricos. Após a Segunda Guerra Mundial, quando os americanos questionaram a eficácia do modelo educacional, surge um novo: o tecnológico. Com o objetivo de alcançar uma aprendizagem que surtisse resultados com o mínimo do tempo, a partir dos anos 70 surgiram muitos teóricos, como Henry Giroux, que:

[...] inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos com questões curriculares. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 14)

Sendo assim, é necessário compreender o papel do currículo, sua influência nos processos da educação e, principalmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito construcionista sugere que o desenvolvimento do indivíduo extrapole o conceito do construtivismo de Piaget, conforme afirma Fino (1998, p. 02):

[...] o pensamento construcionista acrescenta algo ao ponto de vista construtivista. Onde o construtivismo indica o sujeito como construtor ativo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o construcionismo dá ênfase a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas.

O trabalho diversificado nos diversos contextos de aprendizagem, na versão construcionista, evidenciará uma possibilidade de respeitar as diferenças, oportunizando um trabalho com grandes chances de sucesso, uma aprendizagem com significado para todos aqueles inseridos nos contextos e em que a construção do conhecimento a partir das relações sociais aconteça com maturidade.

Na era da globalização, uma educação que desenvolva a capacidade de interpretação é almejada, pois o senso comum divulga o tempo inteiro que estamos na era em que a habilidade mais valorizada é a capacidade de criar, interpretar, criticar e articular. Só uma educação pautada nessas habilidades poderá formar indivíduos com tais características. Sobre o futuro e como construir o caminho, Freire (1979, p. 07) analisa o seguinte:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Portanto, as atitudes dos profissionais da educação têm uma influência nos resultados e são verdadeiros agentes de transformação, de maneira que a mudança para uma educação significativa desencadeia uma educação com profundas transformações nas práticas pedagógicas.

A aprendizagem significativa envolve práticas pedagógicas que valorizam a cultura do aluno, pois a sua identidade está atrelada à sua vivência como cidadão no contexto em que está inserido. Dessa forma, temas como ideologia, filosofia, etnia, igualdade, liberdade, significação, gênero e sexualidade são abordados, muitas vezes, de maneira alienada e, conseqüentemente, geram atitudes contraditórias e sem pensamento crítico e libertário. A esse respeito, Bandeira (2011, p. 25) afirma o seguinte:

[...] uma pedagogia multiculturalista é aquela que preza o diálogo e as negociações; que busca compreender as diferenças relacionando-as com os contextos em que surgiram; em que educadores e educandos, embora tendo papéis diferentes no processo pedagógico, entendem a educação como uma relação de troca e comunhão em que todos têm a aprender e a ensinar; em que não cabem preconceitos, estando o respeito mútuo acima de tudo; em que as nuances são vistas como a riqueza mesma dos grupos. Enfim, uma pedagogia multiculturalista baseia-se na concepção de que as culturas são diversas e que o papel fundamental da educação é possibilitar o aprendizado da convivência, da inclusão e da autonomia.

Enfim, ao desenvolver atividades exige-se um olhar participativo, atento, com atitude construcionista e o pensamento crítico no discurso e nas atitudes, podendo favorecer, assim, uma aprendizagem significativa.

1.6 AMBIENTES FORMAIS E NÃO FORMAIS

Muito se discute sobre a eficácia dos chamados “modelos” de educação. Durante séculos surgiram teorias relacionadas às diversas pedagogias. Há quem acredite que o ambiente onde as práticas pedagógicas acontecem é o principal fator para que o processo de aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Definir o que é um espaço formal é fácil, uma vez que o paradigma vigente fabril definiu como esses espaços devem ser e, assim, o modelo foi e é adotado em quase todos os lugares do planeta. Mudam-se apenas as grades curriculares, que também são construídas de acordo com os interesses de cada época e interesses políticos, sociais e econômicos daqueles que detêm o poder, desconsiderando a diversidade que é clara no que se refere à etnia, à cultura e aos fatores socioeconômicos.

Quando pensamos em educação, automaticamente vem em nossas mentes a escola. Faz-se necessário, então, considerar que existem três tipos de educação: formal, não formal e informal. Gohn (2010, pp. 15-16) afirma o seguinte:

Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida” via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extra familiares (amigos, escola, religião, clube etc.).

Nessa perspectiva, a educação não se restringe ao espaço escolar.

O fato de o projeto ter fomentado práticas em que os alunos fizeram uso de espaços não formais para realizar suas atividades não significa que ali ocorria algo novo, que pudesse desencadear inovação. A mudança de ambiente, independentemente de serem formais, não significa necessariamente algo inovador. Porém, a sensação de liberdade desencadeou um bem estar.

Ao saírem do espaço formal, expandiram as possibilidades de estabelecerem novas relações e, conseqüentemente, novos contextos de aprendizagem, com outras experiências que promovem a experiência pessoal do aluno.

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, “[...] locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento de diferenciação)”. (GOHN, 2010, p. 17)

Nesta perspectiva, ambientes não formais foram otimizados com o intuito de favorecer perspectivas educativas. Ambientes que normalmente eram utilizados apenas para entretenimento, mas onde ocorre interação, foram claramente utilizados como forma de proporcionar contextos de aprendizagem favoráveis a trocas de experiências agradáveis e, conseqüentemente, aprendizagem.

Como um dos objetivos da educação básica é desenvolver o senso crítico do aluno, os espaços não formais incentivam o diálogo, de certa forma, oportunizando-os a exercer a cidadania, uma vez que a troca de opiniões estimula as pessoas a ouvirem e respeitarem a opinião do outro. A respeito disso, Gohn (2010, p. 19) afirma:

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Assim, todos os adolescentes que estão sujeitos ao processo educacional inovador contribuem para a construção de uma consciência crítica da realidade da qual fazem parte.

Na visão construcionista, as interações que ocorrem principalmente nos ambientes não formais contribuem para uma educação em que o aluno é responsável pelo próprio conhecimento, conforme afirma Papert (2008, p. 137):

As metáforas ‘transmissão’ *versus* ‘construção’ são temas que permeiam um movimento educacional maior e mais diversificado dentro do qual situo o construcionismo e ressalto isso pelo jogo de palavras no nome. Para muitos educadores e para todos os psicólogos cognitivos, minha palavra evocará o termo Construtivismo, cujo uso educacional contemporâneo em geral remete à concepção de Piaget que o conhecimento simplesmente não pode ser

‘transmitido’ ou ‘transferido pronto’ para outra pessoa. Mesmo quando parece estarmos transmitindo com sucesso com sucesso informações dizendo-as, se pudéssemos ver os processos cerebrais em funcionamento, observaríamos que nosso interlocutor está ‘reconstruindo’ uma versão pessoal das informações que pensamos estar ‘transferindo’.

Assim, o trabalho diversificado em contextos de aprendizagem, na visão construcionista, possibilita atender às diferenças individuais, de forma atraente e em ambientes diversificados, onde os princípios de cooperação e respeito às diferenças fluam.

No Brasil, o conceito de espaço formal está relacionado às Instituições Escolares que são definidas pelas Leis de Diretrizes e Bases, assim definidas na Lei 9394/96. De acordo com a lei, a escola, com suas dependências, salas de aula, quadra de esportes, pátio, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, cantina e demais dependências administrativas, compõem o espaço físico correspondente aos ambientes formais de educação, sendo que o espaço físico corresponde apenas à formalidade a que a instituição se destina.

Infelizmente, a grande maioria dos profissionais da educação se detém apenas a esses espaços, como se as práticas pedagógicas só pudessem acontecer dentro do espaço formal, no caso, a escola. E ainda existe uma grande parcela que, ao utilizar-se dos espaços não formais, faz com que os aprendizes involuntariamente os associem com momentos direcionados ao entretenimento, justamente porque os alunos também internalizam que aprende-se apenas na escola. Ao contrário do que normalmente é alegado no senso comum, uma pode completar a outra. Ou seja, a educação formal e não formal supre, muitas vezes, a necessidade uma da outra. Conforme Bento (2007, p. 99), “a educação do ser humano transcorre ao longo de sua vida e não significa que um tipo de educação deva finalizar para que outro comece pois que podemos estar imersos num processo de educação informal e alterná-lo com outro formal ou não formal”.

Dessa forma, o projeto alvo da minha pesquisa, ao favorecer a saída do espaço formal, possibilitou a variação, desencadeando maior possibilidade de crescimento enquanto estudantes.

Os ambientes denominados como não formais são os Museus, Centros de Ciências, Planetários, Jardins Botânicos, Parques Ecológicos, Galerias de Arte, Instituto de Pesquisa, entre outros. Esses ambientes são considerados como ambientes não formais

onde práticas pedagógicas acontecem, favorecendo o processo de aprendizagem. Existem também outros ambientes que não são formais mas que, pelo fato de não serem instituições, não podem ser considerados como aptos para que as práticas pedagógicas não aconteçam com sucesso, como: praças públicas, praia, parque, avenidas, morros e outros.

Infelizmente, alguns educadores utilizam ambientes não formais com uma proposta altamente tradicional. Como afirma Moura, “também há exemplos de aulas estritamente tradicionais e autoritárias sendo realizadas em espaços não-escolares”. Assim, sob a minha perspectiva, o que define se uma prática pedagógica fluiu com sucesso é mais a postura de quem se propõe a favorecer e estimular as atividades, associando o ambiente à temática a que se pretende naquele momento, do que o ambiente ou espaço.

Vivemos um momento onde as pessoas, por conta dos recursos tecnológicos, estão cada vez mais distantes umas das outras. Por isso, promover ambientes favoráveis para que as relações aconteçam com harmonia é mais que pertinente. Para Toffler (1980, p. 362):

Um indício da praga da solidão encontra-se no nosso nível ascendente de diversidade social. Desmassificando a sociedade, acentuando diferenças mais do que semelhantes, nós ajudamos as pessoas a se individualizarem. Tornamos possível para cada um de nós ficar mais perto de realizar seu potencial, mas também tornamos o contato humano mais difícil.

Assim, a escola e os contextos de aprendizagem oferecidos por ela devem ter como prioridade proporcionar ambientes leves, criativos e, por que não, alegres, para amenizar o peso do modelo fabril impregnado em nossas instituições e em todos os ambientes formais e não formais. Na atualidade, o número de jovens que cometem suicídio é assustador e, no pós-morte, são muitos os depoimentos associando a depressão desses jovens com a escola. Prática de *bullying*, não aceitação consigo mesmo, rejeição dos colegas. Se a escola fosse mais prazerosa, com certeza diminuiria o peso da insatisfação e o número de episódios de suicídio, conseqüentemente.

Quando os professores otimizam os ambientes, sejam eles formais ou não, eles oportunizam para os alunos novas perspectivas, pois é certo que as pessoas são diferentes e, portanto, aprendem de maneira diferente. Quando o educador favorece essa diversidade, oferecendo atividades diferenciadas em ambientes diferenciados, a chance de obter resultados positivos aumenta. Essa escola altamente tradicional que é oferecida,

com um currículo “engessado”, com as disciplinas fragmentadas, com certeza não atrai mais os jovens, sedentos de inovações. Segundo Morin (2007, p. 52):

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos interdisciplinaridade”. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar as fronteiras em vez de desmorná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem.

Por isso, estabelecer ambientes formais e não formais é relevante, porém, primeiramente, devemos favorecer uma educação em que o aluno compreenda o porquê de cada conteúdo e em que o profissional consiga fazer com que o aluno “abra” a sua mente, compreendendo e associando com facilidade aquilo que é proposto.

Com a proposta de favorecer uma aprendizagem desvinculada do tradicionalismo por meio do projeto, baseando-se na coletividade e sem intervenções dos professores, a proposta pedagógica na educação não formal foge da dinâmica engessada dos livros didáticos, como também de uma organização de segmentos ou de conteúdos definidos pelo currículo. Gohn (2010, p. 20) faz o seguinte comentário:

A educação não formal [...] não é organizada por séries/idades/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento e fortalecimento do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projeto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma.

Portanto, os locais escolhidos, para que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas em ambientes não formais, tornaram a “garimpagem” mais fácil.

Como já foi sinalizado anteriormente, a escola fabril, essa que desconsidera o que o aluno traz dentro de si, não valoriza a questão cultural, o seu cotidiano. Muitas vezes, os ambientes não formais proporcionam essa valorização, dependendo, claro, da postura do professor. A esse respeito, Rego (2012, p. 118) acrescenta:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.

Assim, quando os educadores valorizam o que a criança já sabe e oportunizam ambientes favoráveis, edificam e ampliam a possibilidade de acesso a novos conhecimentos e, em ambientes não formais, a novas experiências. Quando não agem assim, sem perspectiva de mudanças, têm o risco de ser apenas o reprodutor de informações e não contribuem para a quebra do paradigma tradicional, não obtendo nenhum resultado positivo.

O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1987, p. 104)

Logo, ter postura diferenciada e favorecer ambientes não formais, em paralelo a atividades inovadoras, pode contribuir de forma significativa para uma educação pautada nos princípios norteadores de uma aprendizagem na qual os alunos são realmente os “atores” que a protagonizam.

A educação não formal pode desencadear o desenvolvimento intelectual simultâneo de um grupo, e não apenas de um indivíduo.

A atitude de um professor não teve relevância no projeto pesquisado, pois a proposta das ações desenvolvidas foi baseada no anseio de que surgisse algo novo, que pudesse balançar a estrutura escolar, favorecendo assim o crescimento dos alunos, principalmente nos ambientes não formais. Diante da dificuldade de visualizar práticas pedagógicas inovadoras, foi uma certa surpresa encontrar vestígios inovadores diante do quadro de escolas com modelos estagnados, como sugere Fino (2011b, p. 60):

Em escolas deste tipo, que são a esmagadora maioria, encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja atividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. A única coisa que o garimpeiro pode e tem de saber, à partida, é distinguir

aquilo que procura do que não lhe interessa. E saber onde será mais provável encontrar o que procura.

Portanto, nesta perspectiva de encontrar algo inovador, foi necessário um trabalho baseado na atenção, cuidado e conhecimento prévio sobre o conceito de Inovação Pedagógica.

Sejam formais ou não formais, o mais relevante é o fato de que aquele que se dispõe a ensinar compreenda que a educação precisa ser transformadora, precisa considerar o outro como principal responsável pelo processo de aprendizagem, para assim transformar-se em um cidadão criativo e crítico. Freire (1979, p. 17) afirma o seguinte:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto antológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Logo, para chegarmos à efetivação de uma mudança na educação, deve-se crer que os alunos podem, de fato, serem os autores desta educação inovadora tão desejada, seja nos ambientes formais, seja nos não formais ou informais.

1.7 TUTORIA: HISTÓRIA E CONCEITO

Na antiguidade, a educação tinha um caráter imitativo, ou seja, aqueles que se destacavam naturalmente eram eleitos como líderes e assumiam involuntariamente uma função de “educadores”, dependendo das habilidades que desenvolviam. Com o passar do tempo e o aparecimento da escrita, que caracterizou o homem como um ser histórico, deixando de ser pré-histórico, surgiram na Grécia os tutores, aqueles que tinham como responsabilidade a educação baseada nos conceitos de moral, honra, patriotismo, honestidade e outros conceitos que ajudam a formar um cidadão. Nas *Pólis*, assim eram denominadas as cidades, o espaço era oficialmente direcionado para debates e todas as questões que envolviam aqueles que tinham noção do seu papel na sociedade. Já a educação romana, embora também fosse direcionada à formação do caráter moral, era de responsabilidade das famílias, em casas particulares e secundariamente da escola.

Durante a Idade Média, a tutoria estava entrelaçada à Igreja, portanto teocêntrica, e as primeiras escolas, denominadas mosteiros, tinham todo um direcionamento pedagógico direcionado para o combate da heresia e a preparação para outra vida. Era excludente, uma vez que apenas nobreza e clero tinham acesso à educação e a grande maioria ficava à mercê da ignorância. Não é por coincidência que os mil anos da Idade Média foram denominados, durante muito tempo e de forma equivocada, “Idade das Trevas”.

Ainda no século XII surgiram as primeiras universidades com certa autonomia. Antes, a função de ensinar podia ser exercida apenas pelos clérigos. Com o passar do tempo, estudantes que desenvolviam habilidades específicas para a docência receberam licença para ensinar, e assim surgiu o tutor na universidade. Com esse avanço, as universidades começaram a estabelecer estatutos e normas do estabelecimento e, naturalmente, surgiram sistemas pedagógicos e institucionais bem distintos (GEIB et al.,2007).

Na Idade Moderna, com eventos revolucionários como a Reforma Religiosa, algumas universidades perderam o prestígio e o espaço ficou aberto para que instituições protestantes e católicas difundissem novas ideias e verdades, com o intuito de fazer prevalecer as verdades defendidas por eles e de interesse deles, por séculos. Nos séculos XVIII e XIX, com o impacto da Revolução Francesa e Revolução Industrial, surgiram novos conceitos e, com a criação da Universidade Imperial por Napoleão Bonaparte, as universidades adquiriram características muito parecidas com as da contemporaneidade, como a carreira pelo diploma, um corpo docente que jura obediência aos estatutos e regulamentos, criação de faculdades com concursos específicos, entre outros.

Assim, a tutoria, ao longo do tempo, foi adquirindo características nos diferentes modelos de universidade. O modelo francês orientou-se pela concepção napoleônica de universidade a serviço do estado; o modelo inglês caracteriza-se por instituições de formação moral e preparação profissional; o modelo norte-americano, no início, incorporou o sistema de internato como garantia da formação moral e religiosa, e no modelo alemão a tutoria tornou-se um processo mediador na formação acadêmica, em que o estudante assume a responsabilidade por si próprio, enquanto o professor o faz participar pela sua liberdade da criação intelectual (GEIB et al., 2007).

Existe um vasto leque de definição para o termo tutoria. Dentre as diversas definições, a que mais tem proximidade com as práticas observadas no projeto evidenciado nesta dissertação é o conceito de tutoria de interpares, como refere Baudrit (2009, p. 15), “pelos que estão perto uns dos outros, entre vizinhos de carteira”, como também por colegas que têm maior facilidade de compreensão em relação às propostas oferecidas pelos professores. Assim, a tutoria assume um papel importante no desenvolvimento das relações entre as pessoas e especificamente entre os alunos.

Ainda de acordo com Baudrit (2009, p. 11), “o termo vem do latim *tueiri* que significa proteger, ter cuidado (...) é alguém que é encarregado de tomar conta de outra pessoa, de velar por ela e de ajudar, se for preciso, a superar dificuldades”, sendo assim um facilitador que favorece ajuda e muitas vezes cuidado com o outro.

Tutoria é um termo que ao longo da história da humanidade sofreu algumas mudanças, de acordo com o contexto histórico e social no qual as pessoas estavam inseridas. Da antiguidade até a contemporaneidade, o método tutorial sofreu alterações significativas. Refere-se Canário (2005, p. 70), “(...) a aprendizagem é, no essencial, um processo difuso, não formal (...), não é o resultado de um processo intencional e, muito menos planeado (...) a aprendizagem configura-se, também como uma relação recíproca entre pessoas que entram em relação”. Por isso, pode-se atribuir à prática da tutoria o prazer em efetuar tarefas baseando-se na troca de habilidades, de boa vontade e de experiências.

A tutoria na atualidade é associada quase que automaticamente com os cursos à distância, a noção primordial de tutoria perdeu-se com o tempo.

Para compreender o papel do tutor, primeiramente é necessário entender o significado dessa palavra. O que podemos ver segundo o dicionário Aurélio: tu.tor 1:*Dir.* Aquele que, por disposição testamentária ou por decisão do juiz, está encarregado de uma tutela ou tutoria. 2: o que protege, ampara ou dirige; defensor. 3: *Agr.* Estaca ou vara cravada no solo para amparar e segurar uma planta cujo caule é flexível ou demasiado débil. T. dativo: o que exerce a tutela dativa. T. legítimo: o que exerce a tutela legítima. T. testamentário: o que exerce a tutela testamentária (FERREIRA, 2010, p. 763).

No decorrer da história da humanidade, o tutor já atuou em várias funções. Para Costa (2013, p. 106):

Entende-se que a função do tutor assume várias significações de acordo com o tempo histórico no qual está inserido bem como depende da estrutura organizativa de cada instituição. [...] não basta apenas ter vontade de ser tutor, é preciso estar envolvido em todo o processo que o constitui.

Assim, a tutoria requer habilidades específicas, porém seu conceito variou de acordo com as épocas e suas respectivas utilidades. Das civilizações clássicas à contemporaneidade, a prática da tutoria assumiu caráter diferenciado de acordo com a necessidade de cada época e de cada cultura. O objetivo deste estudo é também aprofundar as mudanças referentes à noção de tutoria na era tecnológica, pois hoje, com muita facilidade, as pessoas a associam apenas aos responsáveis pelos cursos de EAD.

Com observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos envolvidos no projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, surgiu uma assistência mútua, uma aprendizagem baseada no princípio da colaboração entre eles, os alunos. Assim, o conceito de tutoria contemporâneo não se aplica ao fenômeno observado no projeto desenvolvido, onde os mais habilidosos oferecem ajuda para que os demais consigam compreender o que lhes foi oferecido pelos professores. Objetivando o alcance de metas estabelecidas por eles, faz-se necessária essa ajuda para que todos consigam alcançar com sucesso suas metas.

O senso comum, na atualidade, atrela a aquisição de conhecimento ao acesso à tecnologia, e essa experiência pedagógica confirma que a tecnologia é uma ferramenta interessantíssima, essencial para a leitura, mas a escola tradicional não favorece. A respeito disso, Papert (2008, p. 64) afirma:

Eu concordaria que aprender é um ato natural se estivéssemos falando sobre o tipo de aprendizagem que ocorre em um relacionamento saudável entre uma mãe e seu bebê ou entre duas pessoas começando a se conhecer. Todavia, a educação escolar não é um ato natural. Muito pelo contrário: a Escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico.

Por isso, a aprendizagem colaborativa flui com leveza e há aceitação entre os alunos do Colégio Luminar. Aí pode estar a explicação para a evolução e concretização dos objetivos traçados por eles, os alunos, ficando claro que a técnica e recursos tecnológicos, por si só, não favorecem a aprendizagem, e que basta que um indivíduo com domínio sobre a matéria se disponha a compartilhar com outro que esteja

motivado, para juntos agregarem conhecimento. Aquele que já domina alega que aprende muito mais, e aquele que está disposto a aprender, também.

O fato de a ajuda mútua ter desencadeado uma ação coletiva objetivando o acesso à aprendizagem, por si só, não configurou inovação. A prática da tutoria é antiga e não se alinha com o conceito de inovação pedagógica. No contexto evidenciado no projeto, alvo da minha pesquisa, fez-se necessária essa análise para que houvesse uma compreensão sobre o que de fato acontece nos diversos contextos em que os alunos se ajudam de maneira espontânea, diferentemente de algumas práticas de tutoria que ocorreram ao longo da história da humanidade.

CAPÍTULO 2: A METODOLOGIA E O PROCESSO ADOTADO

2 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Para a realização deste trabalho de natureza qualitativa com caráter etnográfico, o *locus* e os atores sociais estão envolvidos no projeto direcionado ao Fundamental II do Colégio Luminar. O projeto “Autonomia, dentro e fora do ambiente escolar” é o meu foco, e a escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de uma pesquisa com o olhar qualitativo, levando em consideração a análise de dados nos diversos contextos de aprendizagem em que o projeto se manifesta. A forma mais coerente de aproximar-se desse meio é tentar conhecê-lo através da etnografia, como conceitua Sousa (2011, p. 32): “Se pegarmos na palavra “etnografia” e formos à sua raiz etimológica, decompomo-la em *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), isto é, escrever a cerca de um grupo de pessoas”.

Ela surgiu primeiramente como uma técnica utilizada na antropologia e, mais tarde, na antropologia cultural.

Assim, a técnica da etnografia é utilizada para a melhor compreensão das pessoas em suas respectivas culturas, considerando os contextos em que envolvidos na pesquisa convivem, sem interferências, sem invasões, para que assim o investigador consiga interpretar, ser aceito na realidade social em que almeja penetrar e chegar ao alcance de seus objetivos prévios. No caso desta pesquisa, após todo o processo metodológico e interpretação de dados, concluir se há ou não inovação pedagógica nas práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto, foco da minha pesquisa.

Com o objetivo de observar o projeto do Colégio Luminar, no distrito de Pilar – BA, este capítulo tem como meta evidenciar as práticas pedagógicas que acontecem no espaço e tempo, os atores sociais a serem pesquisados, o espaço da pesquisa, as estratégias e instrumentos, bem como a análise de métodos que evidenciam a possibilidade de inovação pedagógica. Procurei priorizar a compreensão dos sentidos e significados, buscando entender as realidades humanas como construtores socioculturais, com um olhar atento às diversas opiniões e desprendendo-me de preconceitos. Do mesmo modo, valorizando a capacidade de imparcialidade e também de compreensão, para assim descrever de forma sensível e cuidadosa.

Afinal, conforme expõe Macedo: “compreender os atores pedagógicos e suas construções implica em superar a homogeneização e a estereotipação das pesquisas normativas e prescritivas e dar-lhes um outro significado: aquele de sujeitos do ato educativo”. (MACEDO, 2000, p. 86)

Por isso, é imprescindível perceber e analisar a diferença na compreensão das visões de mundo, dos sentimentos, desejos, ambições e hábitos culturais. A metodologia que se apresentará é a pesquisa qualitativa, a etnografia, que na prática consiste em entrar em campo, observar, pesquisar, coletar dados em detalhes, explicitar, interpretar, constatar e descrever com fidelidade, acima de tudo. Para Lapassade (2005, p. 69):

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

Nesse sentido, o observador pesquisador vai tentar compreender as ações que são os alvos da pesquisa. Então, a pesquisa etnográfica configura-se como um conjunto de ações que leva em consideração a implicação do pesquisador. Para Lapassade (2005, p. 72):

Falar do papel do pesquisador, de seu grau de implicação, de sua maneira de participar, que pode evoluir no decurso do trabalho, é descrever o trabalho de campo - o *fieldwork*, a partir de sua referência central: o pesquisador na sua relação com a situação.

Por isso, julgo necessário definir que tipo de pesquisadora eu sou. Para tanto, convém observar a postura que adoto diante das atividades observadas no campo, definindo, assim, meu grau de envolvimento ao observar as ações pedagógicas, que são foco da pesquisa.

Os dados foram coletados a partir do método etnográfico, com as seguintes técnicas: observação participante, entrevista e análise de documentos. Foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, câmara fotográfica e gravador.

Durante o período definido para observação participante, fez-se necessária uma análise profunda a respeito da criticidade e fidelidade dos fatos. Para Macedo (2000, p.151):

Sabe-se que é inerente à observação direta de características qualitativas chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações. A experiência direta compreendendo, é sem dúvida o melhor “teste de verificação” da ocorrência de um determinado fenômeno.

Esse conceito definido por Macedo é fundamental para que o pesquisador alcance uma visão profunda, desprovida de interferências e com maior possibilidade de compreender os significados das ações desenvolvidas no espaço escolar.

As entrevistas abertas foram importantes, pois a partir delas e mediante análise, pude examinar e compreender as ações desenvolvidas nos cenários sociais investigados. As conversas com os atores sociais aconteceram em um tom de informalidade, dado que o público alvo é de uma faixa etária entre 13 e 15 anos, e tendo como objetivo colher o máximo de informações, o que não é possível através apenas da observação. Foram feitas de maneira gradativa e de acordo com minhas necessidades, enquanto pesquisadora.

O diário de campo foi um instrumento utilizado como um recurso no qual foram lançadas informações do dia a dia, durante todo o processo de pesquisa. O diário utilizado contém todas as informações pertinentes, com riqueza de detalhes, assim, ao longo da pesquisa, pude avaliar os resultados e realizar a análise necessária para sua conclusão.

Tendo como base o recolhimento e organização do material analisado e um conjunto de ações que configurou a inovação pedagógica, analisei os resultados mediante apreciação dos referenciais teóricos que a apoiam esta pesquisa.

O processo de investigação ocorrerá por meio desses instrumentos e técnicas, que possibilitam a análise e compreensão das práticas pedagógicas executadas por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. A pesquisa colocará em evidência os fatores sociais, culturais e todos os recursos humanos e materiais envolvidos na produção de conhecimento.

A pesquisa, de forma sistemática, aconteceu durante o ano letivo de 2018.

2.1 LOCUS DA PESQUISA

Figura 1 Fachada do Colégio Luminar



Fonte:A própria autora.

Para compreender se existe Inovação Pedagógica na presente pesquisa, foi feita uma investigação em educação com base etnográfica e, para tanto, foi necessária uma análise nos diversos contextos de aprendizagem criados pelo projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”. O projeto foi criado mediante solicitação dos estudantes que, alegando não possuírem autonomia, pressionaram a escola a elaborar algo que suprisse suas necessidades, tendo em vista que os alunos, dentro do contexto escolar no Brasil, são considerados também como clientes.

O Colégio Luminar é uma instituição sem ligação com município ou Estado, ou seja, é uma escola particular, que tem como norteador o Sistema COC.

Visando proporcionar uma educação pautada em princípios como autonomia, responsabilidade e compromisso, a equipe de coordenação do Colégio Luminar elaborou, a partir de idéias concebidas junto à equipe gestora e demais profissionais da instituição, um projeto em que os discentes seriam os construtores das metas e estratégias para o alcance de seus objetivos durante o ano letivo. Para Arantes (2006, p. 8):

O diálogo é o melhor caminho para se transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de forma geral, preocupam os educadores e a sociedade. Pelo diálogo é possível buscar o equilíbrio entre interesses particulares e antagônicos que sustentam as disciplinas e os campos específicos de conhecimento. Por meio dele, pode-se aceder a novas formas de organização do pensamento e das práticas educativas cotidianas, a partir do conhecimento produzido pelos pontos e contrapontos trazidos à tona por

seus atores e protagonistas, sem, com isso, anular as diferenças e especificidades de cada disciplina.

Sendo assim, como primeira ação, a escola proporcionou aos educandos um ambiente que favorece o diálogo. A equipe gestora os estimulou a falarem sobre o pedagógico da instituição e eles sinalizaram o que não os agradava no tocante ao aproveitamento, à dinâmica das aulas e ao relacionamento entre todos os inseridos no contexto escolar. A segunda ação constituiu em estimulá-los a estabelecer metas para cada bimestre e estratégias para o alcance de cada uma delas. Portanto, durante cada bimestre os alunos têm três metas e quatro estratégias para alcançá-las.

O projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, ao favorecer ambiente propício para que os alunos definissem suas metas para o bimestre, abdicou-se da postura de comando durante o ano letivo. Foi a partir da necessidade de fazer com que os alunos desenvolvessem e aplicassem a autonomia com responsabilidade que esse projeto surgiu, trazendo em sua fundamentação a seguinte apresentação:

O projeto tem como objetivo proporcionar ambiente para que os alunos, de forma autônoma, estabeleçam suas metas e objetivos para cada bimestre, sendo do conhecimento de todos. Há a necessidade de criar uma rotina de estudo para práticas dentro e fora da escola, que faça com que os mesmos possam atuar como agentes participativos para obter uma aprendizagem significativa e de ajuda mútua.

Norteados por esse objetivo, o projeto almeja práticas baseadas na perspectiva de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Assim, sua proposta sinaliza a concepção de teorias que concebem o conhecimento como algo a ser construído, configurando uma aprendizagem com significado para os aprendizes.

Na perspectiva de que os alunos da instituição evoluam enquanto estudantes, a escola reconhece que alguns aprendem de forma diferente e os estimula a falar sobre essa questão e sobre o que os inquieta, quanto ao fato de serem avaliados de forma quantitativa. Na ótica de Mantoan (2006, p. 22):

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência.

Dessa maneira, a escola procura quebrar o paradigma da generalização e fazer com que os docentes possam construir ambientes de aprendizagem respeitando as diferenças.

Os alunos do 8º Ano, que foram o meu foco de observação, estabeleceram que a primeira meta do ano letivo seria que todos passassem por média em todas as disciplinas do I bimestre. Os professores e a equipe gestora acharam que a turma foi pretensiosa e otimista, porém, ao final do bimestre, apenas um aluno não conseguiu e, no II bimestre, esses alunos estabeleceram como principal estratégia a promoção de rodas de estudo em que os mais habilidosos reservariam um tempo para dar assistência aos demais. Ao não alcançarem a meta do primeiro bimestre eles a repetiram e, embora tivessem liberdade para mudá-la, consideraram-na como um desafio.

É o segundo ano que esse projeto acontece na escola, e o que é observado por todos é a responsabilidade que os alunos demonstram para com os outros, dado que as metas são coletivas, não mais individuais.

2.2 PARTICIPANTES

Figura 2 Alunos inseridos no projeto



Fonte: A própria autora.

O projeto estudado tem como público alvo adolescentes com a faixa etária entre 13 e 15 anos, estudantes da Rede Particular do Colégio Luminar, vinculada à rede COC de Ensino e pertencentes a famílias em situação financeira favorável.

Como todos os alunos da turma ajudaram a construir o painel onde ficam expostas as metas para o Bimestre, eles participaram de forma voluntária, uns com mais ênfase e outros com menos.

Não havia como definir o horário em que os envolvidos no projeto se encontravam, uma vez que eles possuíam autonomia para estabelecer o horário em que trocariam suas experiências visando o alcance de seus objetivos.

Para o objeto deste estudo, foi dada uma maior atenção àqueles que optaram por encontrar-se no espaço físico da escola, o que possibilitava um melhor contato visual e, como consequência, maior chance de precisão no que se refere à análise de suas práticas.

O Colégio atende desde o Infantil até o Ensino Médio, mas o público participante do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” incluiu os alunos das chamadas Séries Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. A clientela escolhida por mim foi a turma que no ano anterior era o 7º ano e que, em 2018, corresponde ao 8º ano, sendo o público do projeto correspondente ao público da dissertação.

Portanto, o foco da minha pesquisa são os alunos que hoje cursam o 8º Ano do Fundamental II. A escolha dessa turma, dado que estão inseridos no projeto do 6º Ano ao 9º Ano, deveu-se ao fato de não serem tão novos como os do 6º e nem tão maduros quanto os do 9º Ano. Fiz essa opção levando em consideração a maturidade para opinarem e criticarem as práticas pedagógicas favorecidas pelo projeto.

Assim, a participação dos alunos dependeu do que eles executavam, através da autonomia. Eles tiveram liberdade para definir os horários, locais e como conduzir suas atividades de acordo com os seus objetivos em relação ao projeto.

2.3 SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A teoria elaborada no projeto de pesquisa requer uma prática em campo, baseada nos princípios norteadores de uma pesquisa qualitativa com a utilização do método etnográfico. A pesquisa qualitativa, além de priorizar a compreensão dos sentidos e significados, também deve ter um olhar especial e atencioso em relação ao ponto de vista dos atores sociais e de sua experiência, uma vez que são os construtores de suas realidades e experiências humanas. A fase do campo é necessária para a construção de um parecer, empiricamente falando, da realidade da qual os indivíduos a serem observados fazem parte, sendo de extrema responsabilidade, pois a partir desse olhar

podem ser encontrados indícios de que ali ocorrem práticas pedagógicas inovadoras. De acordo com Minayo (1993, p. 61):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Desse modo, na expectativa de encontrar (ou não) inovação pedagógica, realizei observação em espaços onde ocorreram as ações pertinentes ao projeto. Ou seja, ações que tinham relação direta com a aplicabilidade do projeto, como as estratégias estabelecidas pelos alunos para alcançarem as suas metas. Como um dos objetivos da escola com o projeto é estimular a autonomia, eles, os alunos, se encontram em lugares inusitados como clubes, quadra da escola, praças, casa de colegas que disponibilizam o espaço, para assim ajudarem uns aos outros no que se refere à aquisição de conhecimento e ao compartilhamento de habilidades.

Tive acesso à maioria dos ambientes escolhidos pelos alunos, como clubes, praças, bibliotecas, laboratórios de informática e os diversos ambientes da própria escola. Poucos foram os lugares escolhidos por eles onde não pude observá-los. Fazendo valer a autonomia que lhes foi oferecida, usaram da liberdade que tinham para diversificar seus encontros, ou seja, os contextos onde as práticas pedagógicas aconteceram.

Sendo assim, mediante autorização da equipe gestora e da direção da escola, deu-se início à coleta de dados por meio dos procedimentos etnometodológicos estabelecidos.

2.4 COLETA DE DADOS

Para a execução e desenvolvimento desta pesquisa etnográfica, foram relacionados instrumentos para que a coleta de dados ocorresse de maneira transparente e para que a dinâmica cotidiana dos contextos de aprendizagem a serem observados pudesse ser observada com a maior fidelidade, de acordo com a realidade do ambiente e dos atores sociais envolvidos direta e indiretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante a execução do projeto, no ambiente escolar e fora dele.

Para alcançar uma análise capaz de reproduzir a realidade que a pesquisa deseja retratar, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação participante, entrevista e instrumentos (diário de campo e documentos).

2.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante, no trabalho de campo de pesquisa, é de fundamental importância, pois é através da utilização dessa técnica que o observador terá chance de observar a realidade com a maior riqueza de detalhes possível.

A observação participante como um procedimento metodológico permite compreender o contexto em que os atores sociais estão inseridos e a cultura da qual fazem parte. Nesta perspectiva, Minayo (1993, p. 70) define sobre a observação participante:

[...] um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Por isso, nesta abordagem qualitativa, fez-se necessário o envolvimento da pesquisadora de forma participativa.

Como base para uma observação que tem como objetivo primordial a fidelidade dos fatos, a busca e a constatação do que se pretende compreender é de suma importância. De forma discreta, detalhada e com acesso aos ambientes onde o fenômeno está acontecendo, a pesquisa e a observação participante atenderam às necessidades, de acordo como que a pesquisa de campo se propôs, evitando dificuldades.

Para alguns pesquisadores qualitativos, uma das primeiras providências para que essas dificuldades sejam evitadas é o cuidado com a duração das observações e com a necessária proximidade do pesquisador com os atores e seu contexto.

Levando em consideração o cotidiano, “o olhar etnográfico permitirá chegar ao conhecimento do cotidiano dos alunos, baseado no sensório, no afeto, no imediato e no concreto” Sousa (2003a, p. 8).

Por isso, é necessário um olhar atento para obter dados sem correr o risco de ser invasivo, impertinente ou inconveniente, sem o perigo de desqualificar a pesquisa, conforme retoma Macedo (2009, p. 104) em rigor sua afirmação:

É preciso insistir sobre a *pertinência* dos “dados”, e sobre a *consistência* que deve existir entre as *questões da pesquisa* e coleta destes. Algumas dificuldades podem levar à desqualificação de uma pesquisa qualitativa: insuficiência de fontes e “dados”: o pesquisador não obteve evidências o bastante para garantir certas asserções; falta de diversidade no estabelecimento de fontes e “dados”: ausência de evidências apoiadas sobre “dados” obtidos a partir de fontes variadas; erro de interpretação: o pesquisador não compreendeu os aspectos-chaves da complexidade da ação ou os significados atribuídos pelos atores aos acontecimentos e ações.

Dessa forma, atenção, coerência nas interpretações e compreensão são essenciais para que ocorra um ciclo de observações que têm como prioridade o entendimento da realidade dos indivíduos observados.

Com a observação participante, a investigação permite uma vivência com autonomia de visão e conseqüentemente uma postura crítica no espaço dos atores, com uma chance enorme de compreender, interpretar e analisar os fenômenos como eles verdadeiramente se apresentam. Afirma Macedo (2000, p. 159):

Uma das questões cruciais inerentes às pesquisas participantes é o acesso ao campo de pesquisa. Faz-se necessário um trabalho hábil, honesto e franco de persuasão e de relação de confiança onde, em geral, problemas éticos estão envolvidos e deverão, com cuidado, ser abordados por pesquisadores e pesquisados. Confeitos institucionais em geral estão presentes, redução acontece no dia a dia, manipulações por grupos rivais da instituição podem ocorrer.

Portanto, o pesquisador deve ficar sempre atento a essas interferências pouco prováveis, mas que podem acontecer. Tolerância e sensibilidade são palavras-chave para lidar com ocorrências inusitadas que podem gerar situações desagradáveis.

No que se refere à importância da observação participante, Lapassade (2005, p. 69) afirma:

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante”

propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), nas entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais.

Logo, corresponde a um período de interação entre o pesquisador e os sujeitos, em que a observação permite um “mergulho” na vida das pessoas.

2.4.2 DIÁRIO DE CAMPO

Registrar tudo o que é observado durante o trabalho de campo é de fundamental importância para que nada passe despercebido durante a pesquisa. O diário de campo é um instrumento de coleta que serve como suporte para a análise e compreensão do *locus* da pesquisa e, no caso desta, vários ambientes onde as práticas pedagógicas são desenvolvidas acontecem de forma natural e espontânea. Isto requer análise para a compreensão, paralelamente à análise dos ambientes e consequentes registros das ações dos atores sociais, que são todos aqueles que fazem parte do ambiente da pesquisa.

Sobre este instrumento, Macedo (2000, p. 195) faz a seguinte explanação:

Jornal de pesquisa, diário de campo, diário de viagem são denominações que conceituam a descrição minuciosa e [...] densa de existencialidade [...]. Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica [...].

Assim, o diário de campo é o registro de tudo que foi observado no *locus*.

Como a pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico, o diário é a base para que a pertinência do detalhe se faça presente, posto que a base da etnografia é saber descrever e explicar, para que a interpretação e a constatação estejam mais próximas de uma pesquisa sem preconceitos e com a maior proximidade possível da sociedade.

Para Macedo (2000, p. 196):

Em geral, a prática de escrita de um diário de campo leva ao pesquisador a possibilidade de compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa, quais os seus *atos falhos*, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço de tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção; portanto, um potente instrumento de formação no caminho de investigação em ciência do homem e

da educação, ciências estas irremediavelmente construídas nos âmbitos do que emerge enquanto *alteração*.

Por isso, é um instrumento que, de certa forma, permite que o pesquisador se aproxime e tenha discernimento entre o que é real e o que é imaginário.

2.4.3 ENTREVISTA

A entrevista foi instrumento essencial para a concretização desta pesquisa. Com o propósito de pesquisa, as entrevistas com base na etnografia foram flexíveis. Sobre isso, afirma Lapassade (1992-1993):

[...] a primeira diferença entre a observação participante e entrevista etnográfica está relacionada com a situação em que a pesquisa é feita. A observação participante ocorre em situações naturais, enquanto que as entrevistas são criadas em situações especialmente arranjadas de acordo com o objetivo da pesquisa.

Trata-se uma estratégia que permite uma comunicação verbal sobre a temática em evidência no projeto pesquisado.

Para a realização desta pesquisa, a entrevista é utilizada como base etnográfica de maneira flexível, em harmonia com o propósito da pesquisadora e levando em consideração a importância da comunicação verbal como estratégia no trabalho de campo. Como os alunos estão na faixa etária entre 13 e 15 anos, optei por entrevistas semiestruturadas. Eles possuem características peculiares à adolescência, como descontração, agitação, sinceridade extrema e impulsividade. Logo, deixá-los falar sem intervenções programadas ou articuladas favorece uma possível compreensão de suas perspectivas pessoais e coletivas em relação às atividades desenvolvidas. Embora as perguntas fossem todas pertinentes à pesquisa, as entrevistas não foram feitas em um único momento, tampouco ao mesmo tempo.

As entrevistas com os educadores fluíram com objetividade, por tratar-se de adultos com opiniões formadas, diferentemente dos adolescentes.

Sendo um elemento estrutural da pesquisa, a entrevista contribuiu de forma satisfatória e feita de maneira informal, para que a interação entre os sujeitos envolvidos ocorra de maneira involuntária, natural e espontânea, o que conseqüentemente enriquecerá o

desenvolvimento da investigação. Macedo (2000, p.166) enfoca que a “condução de uma entrevista vai depender muito dos pressupostos que o pesquisador traz para o ato de pesquisar”. Macedo (2000, p. 164) afirma, ainda:

A entrevista é um outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes. Pode estruturar-se assim no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participantes.

Portanto, é preciso atenção para aproveitar as situações que possam surgir, ou seja, em um momento que *a priori* seria destinado à observação, pode haver elementos para uma entrevista que, mesmo sem ser planejada, pode oferecer informações importantes e pertinentes para a pesquisa.

Em relação à entrevista, Macedo explica que pode ser aberta ou semiestruturada e “se trata de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores” (MACEDO, 2010, p. 105).

Para Minayo (1993, p. 64), a entrevista “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

2.4.4 DOCUMENTOS OFICIAIS E PESSOAIS

Ao iniciar a pesquisa, foram necessários os documentos pessoais dos participantes do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”. Da mesma forma, foi concedida uma autorização prévia para o acesso ao ambiente escolar e também com relação aos espaços públicos, pois embora estivéssemos fora da escola, é imprescindível a autorização dos pais e oficialmente da gestão da instituição quando entrevistas são feitas. Sendo assim, solicitaram-se documentos referentes à escola, ao projeto e aos alunos que dele participam.

Durante a observação participante e a realização das entrevistas, a coleta desses documentos contribuiu para a realização da pesquisa, pois tendo em mãos o projeto,

alvo da minha pesquisa, consigo fazer um paralelo entre o que foi almejado e o que de fato acontecia ao longo da sua execução.

Os documentos são essenciais para a realização da pesquisa e conseqüentemente para o pesquisador, pois revela o cotidiano dos autores sociais, ou seja, as práticas humanas que acontecem sob o seu olhar. “Ademais, os documentos têm a vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobre maneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas.” (MACEDO 2000, p. 171).

Sendo assim, é um precioso recurso metodológico da etnopesquisa, pois revela características e aspectos do que está sendo investigado.

DOCUMENTOS OFICIAIS

- a) Planejamento Político Pedagógico da escola (P. P.P.);
- b) Regimento escolar;
- c) Grade Curricular;
- d) Autorização da escola para a pesquisa.

DOCUMENTOS PESSOAIS

- e) Fotos dos educandos realizando atividades no espaço físico do colégio;
- f) Fotos dos educandos nos ambientes não formais.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após o período de permanência no campo, chega o momento da análise e interpretação dos dados. Fino (2008, pp. 4-5) resume este processo, denominado triangulação, da seguinte maneira:

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre

a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias.

Portanto, os dados foram analisados levando em consideração todo o contexto, e não apenas o fenômeno observado.

Sobre a técnica de análise do conteúdo, Bardin (2011, p. 48) tem a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se em três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, e a inferência e interpretação.

Seguindo as fases sugeridas por Bardin (2011), ocorreu inicialmente a organização do material resultante das entrevistas. Posteriormente, leituras com o objetivo de compreender os registros. Por fim, respaldei com o estudo do referencial teórico para analisar o fenômeno aqui descrito.

Com o término da etapa direcionada à observação, às entrevistas, à análise documental e às anotações do diário, chega o momento da triangulação. É o momento em que os dados são interpretados, para a constatação de que existe ou não inovação pedagógica nos diversos contextos de aprendizagem observados durante o processo da pesquisa.

Na etnopesquisa, a análise é involuntária do início ao fim e vai se intensificando conforme o acúmulo de conhecimentos, a partir dos quais é possível chegar-se a uma conclusão. Macedo (2000, p. 203) ressalta:

Assim, uma das primeiras tarefas na análise dos dados de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa. Este ato constitui a primeira etapa do processo de análise e de interpretação. Os grandes eixos daquilo que emergirá da análise e da interpretação podem, por assim dizer, estar contidos em germe nas questões formuladas já na elaboração do projeto de pesquisa, projeto este que deve estar calçado, numa experiência prévia e significativa, com a temática e com o objeto de estudo a ser analisado.

Sendo assim, a coleta de material e a análise deste formulam, paralelamente às informações relevantes, desde a pré-análise até a análise final, um cenário para compreensão e interpretação dos dados mais próximos da realidade. Macedo (2009, p. 97) Afirma ainda:

A prática em pesquisa qualitativa nos mostra que, em realidade, a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa. Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção e sistematização analítica e interpretativa que, irremediavelmente, se transformará num produto de final aberto, até porque, discordamos da noção de que pesquisa é só processo e/ou estratégia acadêmica.

Portanto, existe a fase exploratória e a fase de conclusões, que permite ao pesquisador definir os registros, os trechos relevantes e a interpretação final dos aspectos que formaram o objeto de estudo, dos contextos envolvidos e, no caso desta pesquisa etnográfica, se há, ou não, inovação pedagógica.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO DO PROJETO E CONTEXTO

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA

3.1 A PERSPECTIVA DE INOVAR MEDIANTE A EXECUÇÃO DE PROJETOS

Problemas de indisciplina, evasão e aproveitamento insatisfatório são comuns e compartilhados por todos os inseridos na educação no Brasil. Porém, aqui existe a particularidade de que em algumas unidades de ensino, nas chamadas escolas da rede particular, muitas vezes compartilhamos apenas o aproveitamento insatisfatório com a rede pública. Não há vantagem nessa questão no que se refere à qualidade, mas, às vezes, o privilégio de um ambiente menos conflituoso e mais calmo facilita a realização das atividades propostas pela escola.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é motivo de preocupação para todos, porque funciona como um verificador de como a nossa educação funciona, no que se refere ao fracasso ou ao êxito. Vivemos em um país onde a desigualdade social é gritante, onde os menos favorecidos estudam na rede pública e os mais favorecidos economicamente estudam na rede particular. Há um efeito inverso ao saírem do Ensino Médio, pois os que estudaram durante toda a vida na rede particular almejam entrar nas universidades federais, consideradas de melhor qualidade, e os que estudaram na pública não conseguem entrar porque não têm condições de disputar com os da rede particular. Portanto, nossas universidades estaduais e federais são compostas, na grande maioria, por alunos que vêm da rede privada. Isso aumenta a desigualdade social e econômica, já gritante e sem perspectiva de solução, em um país capitalista onde as chamadas ações sociais têm função apenas de inserir um indígena, um negro e um desprovido de recursos financeiros dentro do universo acadêmico, compondo apenas a exceção, para confirmar o velho clichê *'toda regra tem uma exceção'*. Ou seja, o esforço do Estado para amenizar os efeitos dessa discrepância, quanto ao acesso a uma educação de qualidade, é mínimo. A rede de universidades privadas atende àqueles que têm condições de pagar para cursar o Ensino Superior, e o jovem que não tem recursos, que não é negro, nem índio e não é autodidata, fica excluído de uma formação universitária.

O fato de primar por uma educação satisfatória faz com que as escolas da rede particular procurem e estimulem projetos que possam suprir a necessidade destes jovens que

objetivam, por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entrar em uma universidade pública.

O Colégio Luminar, onde acontece o projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, não foge à regra. Abre espaço e estimula os docentes da escola a elaborarem e divulgarem projetos que possam contribuir para um melhor aproveitamento no processo de aprendizagem.

O antagonismo é evidente. Parece que os brasileiros vivem em mundos paralelos quando se trata de educação, pois visualizo com desprazer a enorme distância que separa os alunos da rede pública dos da rede particular. Na rede pública, observo uma inércia, e muitos atribuem essa falta de ações à estabilidade dos profissionais da educação, que não são estimulados a elaborarem projetos e tampouco procuram fazê-lo por conta própria. Já na realidade da rede particular, impulsionada pelas grandes redes de ensino vinculadas às maiores universidades, estimulam, motivam, proporcionam capacitações, promoções e vários outros estímulos para que os docentes produzam e executem com sucesso projetos com práticas pedagógicas que estimulem os alunos a buscarem cada vez mais o acesso ao conhecimento, aproximando-os dos níveis de excelência. Dessa forma, estarão melhor preparados para os exames convencionais e demais sistemas de averiguação de aprendizagem ao final do Ensino Médio.

O Colégio Luminar não foge à regra, existe um conjunto de ações que estimulam o profissional a elaborar e executar projetos, como o meu objeto de pesquisa. Durante o ano letivo, acontecem vários projetos simultaneamente, alguns direcionados a segmentos específicos e outros que envolvem todos. No caso, o meu objeto de pesquisa é um projeto direcionado apenas para o Fundamental II, também denominado como Séries Finais.

O projeto desencadeou um efeito de ajuda mútua, que surpreendentemente fez com que os alunos, visando atingir seus objetivos, iniciassem um processo nunca antes visto na unidade escolar. Isto é, de maneira quase involuntária, passaram a cuidar uns dos outros devido aos objetivos coletivos traçados por eles mesmos, cujo alcance exigia que todos estivessem inseridos de forma homogênea.

No primeiro momento, aqueles que observavam à distância questionaram se estava acontecendo um projeto que tinha como base a tutoria, porém, a ajuda mútua ocorreu como uma das consequências inesperadas do projeto.

Com a perspectiva de inovar, ora para satisfazer os alunos, ora para estimular práticas pedagógicas dentro da escola, o projeto foi apresentado aos alunos como uma ação inovadora que quebrava a imagem do tradicional, uma vez que a escola “autoriza” os discentes a definirem seus objetivos sem a intervenção de gestores, coordenadores e professores.

Estimulou-se assim a autonomia, no que se refere ao acesso ao conhecimento e a práticas favoráveis ao estímulo da afetividade, gerando uma aprendizagem com amor. A esse respeito, Morin (2007, p. 71) afirma o seguinte:

Como Platão o disse há muito tempo: Para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro.

Ou seja, em paralelo ao desejo do alcance em relação às metas, surgiu também uma atenção e um cuidado entre os envolvidos no projeto, que conseqüentemente despertou sentimentos favoráveis a laços de amizade mais consistentes, involuntariamente despertando amor na prática de ensinar uns aos outros.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM FAVORECIDOS PELO PROJETO

O projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” surgiu mediante a necessidade de promover ações que contribuíssem para uma educação baseada na autonomia. Ao final do ano letivo de 2016, a gestão da escola favoreceu um encontro entre gestores, coordenação e alunos, abrindo espaço para que os discentes sinalizassem seus anseios, angústias, satisfações ou insatisfações em relação à escola em sua totalidade. Ou seja, em relação ao espaço físico, às aulas e professores e aos projetos que acontecem na escola.

De forma surpreendente, os alunos alegaram que o que mais os incomodava era o fato de não terem autonomia quanto às metas da unidade escolar. Alegaram que queriam ser os próprios construtores de suas metas e estratégias para o ano letivo.

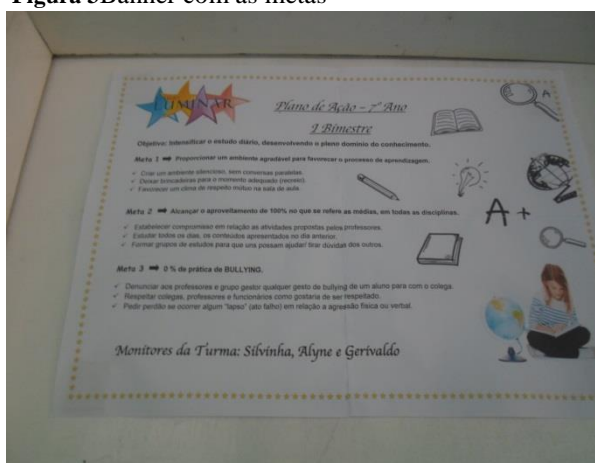
Baseando-se nos anseios dos alunos, a coordenação da escola, representada pela coordenadora Ludmila Vieira, convocou os professores e demais funcionários para planejar como a solicitação dos educandos seria acatada.

Foi planejado da seguinte maneira: cada turma do Fundamental II, segmento contemplado com o projeto, elegeria um líder para representar a turma e apresentar suas metas e estratégias para o próximo ano letivo, no caso, 2017. Cada turma, de forma democrática, apenas com a observação do professor, definiu 3 metas e respectivamente 3 estratégias para seu alcance.

Não por coincidência, mas por necessidade óbvia, todas as turmas definiram como meta principal a aprovação de toda turma por média. No caso da escola, seria que todos obtivessem a nota para a aprovação do semestre, de no mínimo 7,0.

Dentre as principais ações dos líderes de cada turma, estava a função de construir um *banner* com os representantes das turmas, com suas metas e respectivas estratégias bem explícitas, como confirmam as imagens abaixo:

Figura 3 Banner com as metas



Fonte: A própria autora.

Figura 4 Representantes das turmas



Fonte: A própria autora.

Figura 5 Alunos em reunião

Fonte: A própria autora.

Porém, o foco da minha pesquisa é o efeito de ajuda mútua que tomou conta dos alunos, de forma solidária, responsável e surpreendente.

Como todas as séries comungam do mesmo anseio, de serem todos aprovados por média, começou um movimento de ajuda mútua. Como eles compartilham uma meta entre toda a turma, passaram a preocupar-se com resultado coletivo, e não mais com resultados individuais. Assim, de forma autônoma, naturalmente estabeleceram estratégias para que uns ajudassem os outros no que se refere às dificuldades de cada um. Aqueles que têm facilidade nas ciências exatas passaram a dar apoio a todos aqueles que têm dificuldade. Desse modo, ocorreu um fenômeno que é o foco da minha pesquisa, os alunos organizando-se e, de acordo com suas habilidades e competências, oferecendo ajuda para que o outro possa compreender o que não conseguiu na sala de aula.

Aproveitam os horários vagos, intervalos e o horário oposto ao que estão na escola para oferecerem essa assistência, que gerou um melhor aproveitamento no que se refere ao acesso ao conhecimento.

As imagens a seguir ilustram os encontros, onde uns proporcionam assistência aos outros, configurando assim práticas pedagógicas que têm como suporte a construção do conhecimento desvinculado do ambiente tradicional da sala de aula, em que são atribuídas apenas ao professor práticas que possam desencadear o processo de aprendizagem.

Figuras 6, 7, 8 e 9 Alunos estudando nos diversos ambientes da escola



Fonte: A própria autora.

A busca pelo alcance da meta relacionada à aprovação provocou uma consequência que, na minha opinião, confirma que o processo de construção do conhecimento pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, não necessariamente pelo regente de turma. Ocorreu no primeiro ano do projeto um aumento significativo de aprovações, e aqueles que já não tinham dificuldades alegam que ao dar assistência ao colega, aprenderam e dominaram o conteúdo como nunca antes tinha acontecido.

Um outro diferencial positivo deste projeto foi a forma como os alunos quebraram o paradigma de que só acontece aprendizagem no espaço escolar, dado que otimizaram muitos ambientes para a ajuda mútua. Muitos deles inusitados, como quadra de esportes, praças de alimentação, clubes, associações de lazer, intervalo entre aulas do cursinho de inglês e bibliotecas públicas, conforme as imagens:

Figuras 10, 11, 12 e 13 Estudos coletivos fora do ambiente escolar



Fonte: A própria autora.

Portanto, pouco importa para os educandos se o ambiente é formal ou não, o que importa para eles é alcançar as metas almeçadas por todos, quase como um desafio. Possuem uma necessidade natural de conquista, talvez até mesmo de disputa, uma vez que, ao final do ano letivo, todos têm o compromisso de sinalizar o alcance ou não de suas metas, bem como sinalizar se há o desejo de repeti-las ou se já não há necessidade. Por exemplo, houve uma turma que colocou como meta acabar com a prática do *bullying* e, ao término do primeiro ano, já não acontecia na turma episódios de violência verbal e física, configurando um ambiente livre de *bullying*.

3.3 PARTICIPANTES DO PROJETO AUTONOMIA DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

3.3.1 OS EDUCANDOS

Figura 14 Alunos inseridos no projeto



Fonte: A própria autora.

O público alvo do projeto, alvo da minha pesquisa, são os alunos na rede privada do Colégio Luminar, instituição que funciona da Educação Infantil até o Ensino Médio. A faixa etária dos educandos varia de 13 a 15 anos. Apenas o segmento do Fundamental II foi convidado a participar, uma vez que partiu deles a iniciativa de fazer parte de um projeto em que eles mesmos seriam os construtores de metas e de estratégias para o seu alcance. Essas metas foram definidas pelos alunos sob a supervisão dos gestores da escola. Porém, nem gestão e nem professores, conforme combinado em reunião com todos, puderam fazer intervenções quanto à escolha das metas para o ano letivo. No entanto, os gestores, a coordenação e os educadores estão atentos à movimentação dos alunos, principalmente quando estão no ambiente escolar.

Como as idades são próximas, há pouca diversidade nos interesses do dia a dia. Economicamente falando, também compartilham o mesmo *status* social, pois a maior parte deles (90%) são funcionários de uma multinacional que pertence originalmente ao Canadá, Mineração Caraíba, empresa de exploração do minério de cobre. Já no que se refere à cultura, existe uma diversidade considerável, por causa da mão de obra solicitada pela mineradora, com engenheiros de minas, topógrafos, engenheiros mecânicos e outros, que chegam de diversas partes do Brasil por conta da demanda da mina. Assim, a diversidade cultural dos alunos, filhos destes profissionais, se manifesta no ambiente escolar a todo instante, nas manifestações culturais, no vocabulário e nos

diversos sotaques, pois sendo o Brasil um país continental, acolheu diversas culturas, o que fez com que hoje tenhamos regiões bem distintas.

A priori parece ser uma turma homogênea, por fazerem parte do mesmo contexto social e econômico. Porém, analisando comportamento dos aprendizes durante a realização dos encontros planejados por eles, percebe-se claramente o quanto são distintos em relação a suas habilidades, competências e interesses pessoais. Essas diferenças ficaram evidentes no decorrer da realização do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”.

A participação no projeto não é obrigatória, porém, ao definirem suas metas, todos se envolveram e de certa forma firmaram compromisso com sua turma. Nesse caso, os atores sociais observados e entrevistados foram os alunos do 8º ano do Fundamental II, que ficaram bastante satisfeitos com a perspectiva de definir suas metas para o ano letivo, conforme relatos a seguir extraídos das entrevistas dos educandos:

“Gostei de experimentar a sensação de autonomia.” (E 12)

“Importante participarmos da escolha de nossas metas.” (E 10)

“Se as metas são nossas, é interessante participarmos das escolhas.” (E 1)

“Senti uma sensação de poder.”

“É um projeto nosso.” (E 6)

“Estou gostando da sensação de ajudar o colega.” (E 18)

“Achei a proposta atraente.” (E 19)

“Me ajudou bastante, quando ensino parece que aprendo mais.” (E 1)

“Percebi que aprendo mais com um colega, do que com um professor.” (E 2)

Como eles ficaram livres para o processo de ajuda mútua, não existiu cobrança de horário por parte do Colégio, apenas o controle sobre os diversos ambientes que eles utilizam para ensinar uns aos outros.

Os alunos, no geral, são comunicativos e extrovertidos. A turma do 8º Ano contém apenas 19 alunos, o que facilita bastante o processo de observação e entrevistas, assim

como as anotações no diário de campo. Justamente por terem esse perfil, a interação é bastante facilitada nos momentos direcionados à observação participante. A participação da turma é reflexo da motivação explícita deles, pois todos buscam os mesmos interesses, que incluem o alcance das metas mediante a aplicabilidade das estratégias definidas e executadas. Nessa perspectiva, o aluno é ator principal dentro do contexto do projeto, em que o valor da coletividade prevaleceu sobre o individual.

3.3.2 A COORDENADORA E A GESTÃO

A equipe docente e gestora do Colégio Luminar é composta por aproximadamente 30 professores, 2 coordenadores e direção, 10 funcionários de assistência administrativa, limpeza e cantina. É uma escola considerada como de médio porte, pelos padrões do Brasil. Tem o funcionamento do Infantil até a conclusão do Ensino Médio.

Durante todo o período de coleta de dados, de 18 de abril a 15 de outubro, observei que as coordenadoras atuam nos segmentos correspondentes às suas habilidades. Ou seja, a coordenadora do Infantil e Fundamental I é especialista em Educação Infantil e a do Fundamental II e Ensino Médio é Ludmila Vieira, autora do projeto a partir do qual investigo se há, ou não, inovação pedagógica nas ações desenvolvidas pelos participantes.

A equipe de coordenação é responsável pelo pedagógico, ou seja, pelas avaliações aplicadas, pelas dinâmicas das aulas, pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e por todos os projetos da instituição, sendo ela autora, ou não. Além dessas tarefas, a coordenadora também tem a incumbência de acompanhar, no caso do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, sua aplicabilidade, assim como também o andamento de todas as ações que têm relação com a dinâmica do projeto. Portanto, atua como mediadora, é sondada quando os alunos planejam uma ação direcionada dentro da escola e muitas vezes nos ambientes não formais.

Assim, a orientação da coordenação é essencial para que os aprendizes tenham sempre em mente suas responsabilidades em relação ao projeto e às respectivas estratégias para o alcance de seus objetivos.

Também fica na incumbência da coordenação a confecção dos *banners* que os alunos constroem a cada bimestre, onde fica explícito e exposto, em suas respectivas salas, as metas e as estratégias para o alcance delas. É também de responsabilidade da coordenação notificar a participação dos discentes no projeto, para, em reunião com os pais ou responsáveis, dar o retorno sobre seu andamento, para que tenham ciência e consciência sobre a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos na unidade escolar.

Embora o princípio defendido seja o da autonomia, a escola precisa ter esse olhar, que fica sob a responsabilidade da coordenação, para fazer uma análise quanto ao alcance dos objetivos do projeto. Ao final de cada bimestre, ocorre uma reunião na qual a escola expõe para todo o segmento os resultados de cada turma, do 6º ao 9º Ano.

Os demais membros da gestão não interferem diretamente nas ações desenvolvidas, até porque a maioria delas, podemos afirmar que aproximadamente 90%, são desenvolvidas fora da escola, portanto, longe do alcance de interferências da gestão escolar.

Os docentes do Colégio têm uma participação mínima neste projeto, dado que, com a ajuda mútua, eles nunca recorrem a ajuda de um professor, mas organizam-se em um esquema que gera uma aprendizagem colaborativa, que consiste em que um ajude o outro quando se faz necessário. Nesta perspectiva, a coordenação tem um envolvimento paralelo, no que se refere à aplicabilidade do que foi definido no *banner*, porém, pouca ou nenhuma interferência nas atitudes relacionadas à ajuda mútua, principal característica do projeto. Segundo a coordenadora, quando esta sugeriu a otimização de outros ambientes para favorecer a aprendizagem, ao elaborar o projeto, nem imaginou que se desenvolveria um efeito de ajuda mútua jamais visto na escola. Ela constata que foi uma reação construída de acordo com a necessidade das turmas, chegando à conclusão de que um projeto é flexível e que, ao longo do tempo, pode desencadear surpresas tão agradáveis como essa, uma ação coletiva de ajuda ao outro.

Portanto, esse conjunto de ações pedagógicas que se constituiu entre os alunos do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” chamou a atenção não só da comunidade, mas também a minha, que a partir deste projeto escrevi meu trabalho, “Assistência mútua no Colégio Luminar”, como encerramento do mestrado em Ciências

da Educação - Inovação Pedagógica.

3.4.1 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA DOS ALUNOS.

Mediante análises sociais, com uso de técnicas que permitiram uma apreciação partindo dos pressupostos teóricos e retratando o lócus, foi admitida uma interpretação e análise do conteúdo em observação. As entrevistas (em anexo) ocorreram ao longo do período, em paralelo à observação. Foram 19 entrevistados, com questões pertinentes e direcionadas ao projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”. Os alunos aqui estão referidos como E 1 (entrevistado1), E 2 (entrevistado 2), e assim sucessivamente.

No que se refere aos dados pessoais, foram observadas as seguintes informações: (a) Gênero, (b) Idade, (c) Endereço, e (d) Série.

O projeto foi direcionado para toda a escola, porém, a pesquisa é voltada apenas para os alunos do 8º Ano do Fundamental II, com faixa etária entre 13 e 15 anos.

Em relação ao gênero, a turma é composta por 09 (nove) meninos e 10 (dez) meninas, porém, no foco de pesquisa a questão de gênero não tem relevância.

Durante o período de campo, foi observado que quase a totalidade de 100% dos alunos vem de uma classe privilegiada dentro do contexto regional. Por isso, fatores como alcoolismo, tráfico de drogas, violência doméstica e outros problemas sociais, tão comuns no Brasil como um todo e que normalmente poderiam exercer uma influência negativa sobre os alunos, não se aplicam aqui. Trata-se de um Núcleo Residencial que existe por conta da empresa Mineração Caraíba, que pertence ao Canadá. Logo, percebe-se que o público alvo da pesquisa não tem vulnerabilidade social, permitindo assim uma aplicabilidade com uma chance enorme de resultados favoráveis à ideia inicial do projeto, que era proporcionar inovação pedagógica dentro e fora do ambiente escolar.

Os alunos entrevistados, em sua grande maioria, estudam na unidade escolar desde o Segmento denominado Infantil e continuam até o Segmento denominado como Fundamental II.

Em reunião com a participação de todo o segmento do Fundamental II, os alunos ouviram com atenção a proposta escola e o que mais os motivou foi a perspectiva de autonomia. Assim, durante as reuniões, no decorrer do projeto, eles declararam com muita clareza a satisfação em estarem inseridos no projeto oferecido pela escola.

Como foram questionados sobre a aceitabilidade em relação ao projeto, os educandos revelaram que participar das ações promovidas por este foi uma opção prazerosa. O que confirma essa aceitabilidade é o fato de repetirem o projeto para o ano seguinte, confirmando que perceberam e sentiram os efeitos das ações como proveitosas e merecedoras de serem continuadas.

Em relação às entrevistas, foram realizadas de forma gradativa e de acordo com a pertinência dos momentos. Por exemplo, a questão nº 1 foi feita para instigá-los a falar sobre um aspecto que eles mesmos sinalizaram como essencial para que a escola fosse atrativa, como estará descrita a seguir:

Questão nº 1: O que vocês entendem por autonomia?

Alguns sinalizaram como essencial para que a escola continuasse sendo atrativa, outros, 8 dentre os 19, associaram com grande facilidade a palavra (sentido) “autonomia” à “liberdade”, e outros 9 não deram importância à indagação direcionada a eles. Como a maioria dos adolescentes, eles alegam que o ambiente escolar é sinônimo de regras, rigidez e disciplina, contrariando suas expectativas, já que, nesta fase, colocam a liberdade como sinônimo de felicidade. Embora um número significativo de alunos não tenha querido responder, em um outro questionamento eles expressam com veemência a felicidade em poder sair dos “muros” da escola e poder usufruir de mais espaços para executar suas tarefas escolares, como podemos observar na questão a seguir:

Questão nº 2: Porque colocar a questão da autonomia de vocês como prioridade na reunião anual de encerramento?

Em relação à questão 2, analisando as respostas dos entrevistados, ficou claro que os alunos colocam a liberdade e o bem estar como prioridade no ambiente escolar. Eles relataram que tinham a necessidade de sentir-se mais livres como um pré-requisito para que a escola se transformasse em um ambiente agradável e para aprender melhor. Entre os entrevistados, disseram claramente que escola estava chata, um verdadeiro tédio e

que, para eles, a possibilidade apresentada com as abordagens direcionadas à autonomia, ia libertá-los da “mesmice”.

Questão nº 3: Sente que a escola, através da proposta em questão, acatou o desejo de vocês?

Analisando as respostas, um total de 12 entrevistados respondeu que “sim” (em anexo), demonstrando uma aceitação imediata, e 4 alunos se manifestaram com “parcialmente” e “mais ou menos”, ficando assim claro que embora o projeto tenha uma aceitação na sua totalidade, alguns se manifestam com menos ênfase. Seguindo esta mesma perspectiva, na questão 4, “*Ficou satisfeito(a) com a execução do projeto ‘Autonomia dentro e fora do ambiente escolar’?*”, todos responderam “sim”, confirmando agora a unanimidade da aceitação dos alunos, no que se refere aos anseios deles e à satisfação em relação à execução do projeto.

Questão nº 5: Porque participa do projeto?

Fazendo uma análise sobre as respostas à questão 5, foram menos categóricos nas suas falas e apresentaram uma variedade de justificativas, conforme relatado a seguir:

“Porque achei interessante.” (E 1)

“Porque foi solicitado.” (E 3)

“Achei a reunião e a fala da questão interessantes.” (E 16)

“Achei legal.” (E 6)

“Porque mostrou novidades.” (E 8)

“Porque gostei muito da reunião.” (E 9)

“Porque quis.” (E 18)

“Amei a possibilidade de inovar.” (E 11)

“Porque pedimos mudanças.” (E 1)

Questão nº 9: Qual seu objetivo ao inteirar-se e participar do projeto?

Dos 19 educandos, 6 sinalizaram que tinham como objetivo a evolução de si mesmo no que se refere ao resultado quantitativo. De forma surpreendente, um total de 7 colocou como motivação principal a oportunidade de ajudar o próximo para que a turma conseguisse atingir as metas estabelecidas e para que se sentissem úteis. Um dos objetivos do projeto era despertar a importância de ajudar-se mutuamente no processo de aprendizagem, conforme podemos observar a seguir:

“Para ajudar e ser ajudado.” (E 6)

“Ajudar os colegas.” (E 9)

“Para ajudar o próximo.” (E 17)

“Ajudar quem tem dificuldades.”(E 16)

“Para aprender mais e ensinar mais.” (E 18)

Na questão anterior (9), foi inquerido sobre o motivo que os (alunos) levou a participar do projeto apresentado pela escola, e na questão 7, *“O que mais você gostou na execução do projeto?”*, todos responderam, cada um a seu modo, que um dos motivos foi exatamente a oportunidade de ajudar e ser ajudado, conforme as respostas a seguir:

“De estudar em lugares diferentes e ajudar os colegas.” (E 4)

“De ajudar os colegas que têm dificuldade.” (E 6)

“Senti uma sensação boa de ensinar.” (E 7)

“De aprender e ensinar de outras formas.” (E 11)

“Conhecer melhor e ajudar outros colegas.” (E 13)

“Gostei muito de estudar mais com outros colegas.” (E 18)

Analisando as respostas dos entrevistados em relação à questão9, *“Qual o seu objetivo ao inteirar-se e participar do projeto?”*, fica evidente a ênfase que eles deram às atividades em que uns ajudaram aos outros e a satisfação em poder auxiliar aqueles que tinham dificuldade. Embora os que receberam auxílio não tenham se manifestado, mantendo-se discretos, a experiência foi inovadora para os que experimentaram a

sensação de poder ajudar o colega. Quase nenhum havia feito isso até a execução do projeto, que gerou uma movimentação de ajuda mútua, foco da pesquisa em questão.

Quanto ao processo de aprendizagem em que os atores sociais foram submetidos mediante a aplicação do projeto, ficou claro que eles perceberam que aprender não se resume à prática tradicional, na qual o professor é o único que pode desenvolver atividades de cunho pedagógico que possam desencadear aprendizagem.

Analisando as respostas da questão 6, “*Você acha que aprende com mais facilidade com o colega?*”, de forma surpreendente, 17 dos 19 entrevistados afirmaram categoricamente “*sim*”. De maneira desconcertante, isso abala um dos princípios da escola tradicional, aquele que sustenta a ideia de que ocorre aprendizagem mediante a intervenção direta do professor, tradicionalmente em uma sala de aula ou nos demais ambientes escolares.

Na questão 10, “*O projeto, na sua opinião, ajudou no desempenho escolar?*”, ocorreu novamente unanimidade no que se refere às respostas, pois todos responderam “*sim*”, ficando claro que o projeto não se limitou apenas às particularidades, quando considerado como uma ação inovadora positiva, mas foi algo que abrangeu toda a turma no quesito satisfação em relação à evolução no desempenho escolar.

Nas questões 6 e 10, sinalizadas anteriormente, evidencia-se que a ajuda mútua foi fator determinante para o sucesso do projeto para a turma do 8º Ano do Fundamental II, pois os aprendizes evoluíram de forma autônoma e com resultados concretos no que se refere ao aproveitamento escolar.

Na questão 12, “*Se o projeto não existisse, como faria para sanar suas dúvidas nas disciplinas em que tem dificuldade?*”, relataram nas entrevistas da seguinte forma:

“*Internet.*” (E 1)

“*Assistiria vídeo aulas.*” (E 2)

“*Pediria reforço à família.*” (E 9)

“*Pediria ajuda aos meus irmãos.*” (E 10)

“*Pediria ajuda a um colega.*” (E 14).

Dos 19 alunos, apenas 1 relatou que pediria ajuda ao colega. Isso causa uma estranheza e nos leva a questionar o porquê de, se inseridos no projeto, se auto ajudarem, mas só uma minoria dizer que solicitaria ajuda ao colega se o projeto não existisse.

Por tratar-se de adolescentes, algumas contradições não me causaram estranheza, por compartilharem da mesma fase em que uma das principais características é, segundo a Biologia, o auge na produção de hormônios, o que interfere nas suas relações.

De forma prematura, talvez, a situação de inconstância nos remete a associar essas opiniões à fase que eles atravessam, a adolescência.

A escola em que o projeto acontece tem uma ideologia em relação à participação da família na escola, considerando essencial a parceria entre escola e família por acreditar que alunos que têm esse acompanhamento possuem melhor desempenho nos resultados qualitativos. Por isso, todos os projetos que acontecem na escola ao longo do ano são abordados em reuniões, como forma de não apenas informar, mas de pedir apoio, uma vez que educadores afirmam categoricamente que alunos cujos pais “acompanham”, que recebem suporte familiar, têm um aproveitamento melhor do que aqueles cujas famílias não se envolvem.

No caso do projeto, alvo da pesquisa, a aceitabilidade das famílias exerce bastante influência, pois muitas das atividades desenvolvidas dependem da sua aprovação, como por exemplo, encontros em ambientes não formais como clubes, praças, biblioteca e outros (conforme anexo).

Na questão 8, “*Seus familiares interferem quando promovem encontros em outros ambientes, fora da escola?*”, os alunos afirmaram que os pais não colocaram dificuldades, por saberem que essas ações faziam parte do projeto do qual eles já tinham conhecimento, bem como por saberem que o núcleo residencial onde moram não é um lugar com episódios de violência, como é comum na grande maioria dos lugares. A seguir, pode-se observar as respostas em que os educandos relatam:

“*Não, sabem do projeto.*” (E 5)

“*Não, aprovaram o projeto.*” (E 6)

“*Não, foram comunicados pela escola.*” (E 7)

“Não, confiam na escola.” (E 9)

Assim, fica clara a confiança e aceitabilidade que as famílias têm em relação aos projetos desenvolvidos na escola. Ao indagar, na questão 18, *“Ao participar do projeto, qual grau de importância sua família atribuiu às práticas desenvolvidas?”*, a grande maioria afirmou que as famílias gostaram, acharam a ideia inovadora e que de certa forma contribuiria para que os alunos se preocupassem com o outro, diminuindo assim características negativas como o egoísmo e o egocentrismo, conforme pode-se observar nas respostas:

“Acharam inovador e interessante.” (E 1)

“Muito bom, para diminuir o egoísmo, cada um normalmente só pensa em si.” (E 3)

“Gostaram muito.” (E 9)

“Acharam inovador.” (E 12)

“Gostaram da proposta.” (E 13)

“Acharam muito bom.” (E 14)

“Acharam diferente e estimulante.” (E 19)

Pôde-se perceber que a escola conseguiu uma parceria com a família, o que para a instituição é essencial para o sucesso do projeto, conforme observado nas respostas dos educandos.

Questão nº 13: Você considera o projeto inovador?

Dos 19 educandos entrevistados, todos responderam *“sim”* à pergunta que se refere à inovação, à novidade, ao diferente, só pelo fato de existir uma perspectiva de que o alunado possa exercer uma ação baseando-se na liberdade e autonomia.

Como todos responderam com veemência, não senti necessidade de instigar justificativas. Concluí que todos consideraram a proposta inovadora e ao que parece, dentro daquele contexto, só fato ser diferente já os estimulou.

Questão nº 19: E você, qual grau de importância atribui ao projeto?

Ao responder a essa questão, os alunos deixaram bem clara a satisfação em relação à liberdade para definir suas metas e estratégias para o alcance delas, conforme algumas respostas a seguir:

“Achei legal.” (E1)

“Gostei demais.” (E 5)

“Gostei porque também fiquei mais livre.” (E 11)

“Muito importante, mesmo.” (E 15)

“Muitíssimo importante, parei de me preocupar apenas comigo.” (E 19)

Assim, todos os educandos qualificaram de maneira positiva o projeto, ficando evidente que foram otimizados os demais espaços, fora da escola, o que gerou uma conscientização de que a aprendizagem pode ser prazerosa e pode acontecer nos diversos lugares. Sendo assim, ao saírem de casa para os locais definidos para os encontros com o intuito de trocarem suas experiências, animaram-se, pois já alegaram que aprendem mais facilmente com os colegas.

Para eles, o projeto é inovador porque proporciona ambientes agradáveis e flexíveis para que usufruam de liberdade, além da autonomia para executarem suas tarefas partindo de seus anseios, mediante a necessidade definida de acordo com as metas estabelecidas por eles mesmos.

As entrevistas aconteceram de forma gradativa e ao longo do período de observação.

3.4.2 ANÁLISE DE DADOS: ENTREVISTA COM OS EDUCADORES.

É o momento de verificar as respostas dos educadores, dando continuidade à análise das entrevistas. Foram identificados pela inicial EP 01, EP 02, EP 03, EP 04 e EP 05, cinco professores entrevistados, todos funcionários do Colégio Luminar, inseridos no Segmento do Fundamental II, que se mostraram disponíveis para participar das entrevistas no período de observação.

A faixa etária dos professores é, em média, entre 30 e 50 anos, o que caracteriza perfis diversificados de educadores, no que se refere à experiência na área da educação.

O Colégio tem uma política pedagógica baseada nas habilidades, ou seja, só leciona nas Humanas ou nas Ciências, por exemplo, o profissional graduado na área. A instituição acredita que, para que aconteça uma educação de qualidade, os profissionais devem atuar somente em suas áreas específicas, diferentemente do que acontece na educação pública, em que o professor é “encaixado” nas aulas disponíveis e a prioridade é encaixar o educador no sistema, no qual ele leciona entre 13 e 16 aulas por semana. Todos os professores do Colégio Luminar têm o nível superior e a grande maioria tem especializações em suas respectivas áreas. O colégio também oferece cursos vinculados ao COC, (Curso Osvaldo Cruz), rede de ensino conveniada com a empresa Pearson. Os professores recebem capacitações que são oferecidas durante todo ano letivo. Dos 5 entrevistados, 4 são mulheres e 1, homem.

Quanto ao tempo de serviço, certificou-se que todos os professores possuem mais de cinco anos trabalhando na escola. Inclusive, uma professora é funcionária da escola desde a sua fundação, no ano de 2008. Este ano a instituição completa uma década de funcionamento.

Foram realizadas perguntas ao longo da pesquisa, idealizadas de acordo com a necessidade, de forma gradativa e ao longo dos dias, direcionadas aos professores que participam indiretamente do projeto, mais como coadjuvantes, pois ficam com a incumbência de organizar os *banners* que os próprios alunos planejaram. Eles, os professores, funcionam como “pontes”, já que levam até à gestão (direção e coordenação) as estratégias e metas estabelecidas pelo aprendizes a cada bimestre. Como são quatro bimestres, são quatro *banners* por ano. Juntamente com a coordenação, os professores se encarregam também de expor o resultado às famílias, nas reuniões de entrega de resultados. Sendo assim, os educadores participam da organização de exposição e de transmitir os resultados, pedagogicamente falando, aos pais, mas todo o processo e práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos alunos, como solicitado por eles. Com o objetivo de compreender os diversos contextos de aprendizagem, foram feitas aos cinco professores as perguntas que se encontram a seguir, com as respostas e análises realizadas.

Questão nº 1: Como você avalia o projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”?

Ao serem indagados sobre esta questão, de extrema relevância para análise da pesquisa, todos os professores afirmaram tratar-se de um projeto positivo e importante para o desenvolvimento do aluno, não apenas do intelecto, mas também como pessoas dotadas de capacidade de raciocínio, como se comportaram as suas metas e as várias estratégias para o alcance delas. Essas ações requerem do alunado maturidade e autonomia. Possibilitou também o convívio fora do ambiente escolar com os colegas e suas habilidades diversificadas, o que involuntariamente favorece o respeito às diferenças socioeconômicas, étnicas e intelectuais. Percebemos, como educadores, a diferença gritante entre alunos que são estimulados a escrever e aqueles que não têm acompanhamento adequado e tampouco são estimulados corretamente. Portanto, o projeto possibilita o acesso a ambientes diversificados e atividades diferenciadas, conforme relatos a seguir:

“Muito interessante, uma vez que atribui responsabilidades que os alunos não tinham anteriormente.” (EP 01)

“Dinâmico, além de estimular a responsabilidade dos alunos, favorecendo o contato entre alunos com perfis intelectuais diferenciados.” (EP 02)

“Bastante criativo, pois eles se interessaram e encararam como um desafio, que por sinal demonstraram muita coerência nas metas e estratégias.” (EP 03)

“Interessante, pois instigou nos alunos a preocupação mútua e eles passaram a se importar com o resultado dos colegas.” (EP 04)

“Muito bom, embora perceba que não se trata de uma preocupação com o outro e sim em atingir as metas estabelecidas por eles.” (EP 05)

Sendo assim, foi um projeto no qual os educadores sinalizaram a satisfação em estarem inseridos, mesmo de maneira indireta, no contexto em que se concretizou.

Questão nº 2: Como o projeto contribuiu para um melhor aproveitamento escolar?

O Colégio, ao acatar a vontade dos alunos, quando permitiu que eles definissem suas metas e estratégias para o ano letivo, tinha como objetivo também favorecer situações e ambientes para obter melhores resultados no que se refere ao aproveitamento escolar.

Foram muitas as reflexões a respeito da aplicabilidade do projeto e um despertar coletivo a respeito da valorização da autoestima, com o compromisso pré-estabelecido com a escola e com os demais envolvidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto. Sendo assim, os educadores afirmam que o projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar” contribui de forma positiva no aproveitamento escolar destes alunos:

“Estimulando-os a estudar e na busca de alcançar as metas, eles aprenderam mais.”
(EP 01)

“Ao abrir o espaço para definirem suas metas para o ano letivo, já contribuiu para a noção de responsabilidade e compromisso consigo e com o colega.” (EP 02)

“Quando almejam alcançar as metas, os alunos se dedicam mais e como consequência aprendem com maior facilidade. Também se mostram mais seguros.” (EP 03)

“De maneira categórica afirmo que melhorou o aproveitamento escolar, qualitativamente, quantitativamente e de maneira geral também.” (EP 04)

“Ao disputarem qual turma alcançaria as metas, eles aproveitaram melhor os ambientes propícios à aprendizagem.” (EP 05)

Questão nº 3: Você considera o projeto atrativo para os alunos?

Durante este estudo, um dos aspectos mais relevantes foi justamente a motivação perceptível dos alunos em relação ao projeto. Foi observada por todos a animação dos educadores em relação às reuniões destinadas à socialização das metas e estratégias traçadas por cada turma. A agitação é geral, pois cada turma almejava exibir seu *banner* com suas respectivas metas e estratégias, com as devidas explanações feitas pelos líderes de cada classe e fazendo questão de registrar esses momentos. A satisfação dos representantes chega a ser contagiante. Logo, o projeto oportuniza aos alunos momentos em que eles, com muito orgulho, compartilham seus anseios, seus objetivos e, acima de tudo, o que eles pensam em concretizar em termos de ações para alcance de suas metas, como pode ser observado nos relatos a seguir:

“Sim, pois eles participam com animação e entusiasmo contagiante.” (EP 01)

“Muito, uma vez que nos encontros marcados para a roda de estudos, todos participam e fazem questão de socializar os resultados de cada bimestre.” (EP 02)

“Bastante atrativo, pois envolve estratégias e alcance de metas e se sentem muito orgulhosos e desafiados.” (EP 03)

“Sim. Mostram-se muito empolgados quando sinalizam as estratégias e metas a serem alcançadas durante o bimestre.” (EP 04)

“Muito atrativo, principalmente porque envolve disputa e desafio.” (EP 05)

Questão nº 4: As atividades realizadas neste projeto têm o mesmo perfil das realizadas do ambiente escolar?

Todos os professores do Fundamental II do Colégio Luminar estão envolvidos no projeto, porque um par de professores (2) fica responsável por uma turma, como anteriormente já foi sinalizado, no compartilhamento dos resultados, na confecção do material a ser exposto e outras ações que não estão diretamente ligadas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios aprendizes. Todos afirmam que a escola é tradicional e que o projeto provocou uma quebra na dinâmica da escola, ao permitir que seus alunos definissem de forma democrática os seus objetivos em relação ao que lhes é oferecido, o acesso ao conhecimento. O simples fato de poderem estudar em clubes, praças ou quadras de esporte surtiu nos alunos a ideia do novo, do diferente. É interessante perceber o quanto os professores se reconhecem como parte integrante de um ambiente tradicional e que corriqueiramente reproduz atividades dessa natureza. No entanto, ainda assim o fazem e comentam com uma tranquilidade desconcertante para quem tem acesso a leituras que mostram o quanto a escola altamente repetitiva e tradicional é maléfica para o desenvolvimento intelectual do aluno do século XXI.

Nossos alunos e profissionais da educação têm total consciência em relação à necessidade de mudanças. Nesse caso, os alunos pediram socorro ao solicitarem novas dinâmicas de trabalho escolar, os professores se adaptaram e os gestores acataram. Portanto, segundo os professores, as atividades realizadas diferem de forma significativa das que são desenvolvidas no dia a dia da escola. Talvez esse seja o motivo do sucesso

entre os alunos, refletido através da empolgação com que encaram o projeto e todo o seu contexto.

Questão nº 5: Você considera formato deste projeto e as atividades desenvolvidas nele como Inovação Pedagógica?

As respostas dos professores, a seguir, constataam como eles associaram o projeto e as atividades desenvolvidas com Inovação Pedagógica:

“Sim. Estimula a autonomia e os alunos correram atrás do conhecimento.” (EP 01)

“Sim, pois o foco não era o conteúdo programático, e sim a evolução do aluno enquanto estudante, de forma autônoma e responsável.” (EP 02)

“Sim, pois estimula os alunos a irem atrás de seus objetivos de forma autônoma.” (EP 03)

“Sim, pois eles puderam aprender de forma diferente e saíram da rotina tradicional, ao sair dos muros da escola.” (EP 04)

“Não, só mudaram os ambientes, mas as ações consistem em ensinar e aprender. Não utilizaram recursos tecnológicos ou qualquer outra inovação tecnológica”. (EP 05)

Para que os entrevistados pudessem compreender a pergunta e respondê-la com coerência, foi necessária uma explanação sobre o conceito de Inovação Pedagógica, pois trata-se da linha de pesquisa da dissertação. Foi necessário um esclarecimento a respeito, porque o senso comum associa corriqueiramente Inovação Pedagógica com Inovação Tecnológica. Nessa perspectiva, pelas respostas obtidas e sinalizadas acima, 4 dos 5 professores conseguiram compreender. Apenas um educador, apesar da explicação dada, não conseguiu compreender ou aceitar as informações como algo verídico e baseado em pesquisas. Antes dessa conversa a respeito da linha de pesquisa, foi constatado que os educadores da escola têm uma visão bem restrita a respeito da Inovação Pedagógica.

Não é fácil compreender o conceito de Inovação Pedagógica, justamente porque as pessoas, em geral, não têm o mesmo acesso aos autores de referência e às pesquisas direcionadas ao conceito que os que estão inseridos nesta linha de pesquisa. Também é comum confundir o conceito aqui estudado e associá-lo apenas a ações diferenciadas,

ou seja, para muitos, ser diferente é inovar. Por isso, compreender uma prática pedagógica inovadora requer uma análise criteriosa para não se perder, assim como o único professor (EP 05) que respondeu: “Não, só mudaram os ambientes [...] Não utilizaram recursos tecnológicos ou qualquer outra inovação tecnológica.”

Assim, mesmo com todas as informações sobre o conceito, o educador o associa apenas à tecnologia. O que foi dito e discutido sobre construção, autonomia, ambientes não formais e troca de experiência entre os alunos sem a presença do professor, fora da escola, não foram suficientes para a quebra de paradigma pessoal. Fica evidente, então, que o tradicionalismo está incrustado na mente de algumas pessoas e que só um grande movimento poderá fazer com que alguns educadores consigam, pelo menos, ver a necessidade da quebra do paradigma tradicional. Dessa maneira, um novo paradigma poderá surgir e provocar mudanças a partir das quais todos os inseridos no processo educacional consigam entender, queiram mudar e, desse modo, inovem, quebrando verdadeiramente o velho paradigma.

3.4.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O período de observação abrangeu os meses entre março e outubro de 2018. Em paralelo a outros recursos que permitem uma análise por meio de contato direto, esse período possibilita responder às questões práticas que conduziram a investigação.

Almeja-se, portanto, compreender os dados colhidos para uma interpretação e, conseqüentemente, um maior entendimento das práticas pedagógicas e da cultura observadas, a partir de um convívio que inclui proximidade e contribui para a análise do contexto, objeto da pesquisa aqui evidenciada.

A intenção da pesquisa é, também, abordar as características peculiares deste grupo analisando a dinâmica do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, como acontece e quais são seus objetivos, bem como suas reais conseqüências.

Em relação às características do grupo que constitui e participa do projeto, alguns tópicos surgem, como autonomia, inovação pedagógica e motivação. Tais diretrizes vieram à tona com o decorrer da pesquisa, uma vez que, através da entrevista dos

educadores, a motivação e a autonomia foram evidenciadas, citadas, questionadas e associadas à inovação pedagógica. Isso se deve ao fato de que só é possível inovar com motivação, porque inovar requer quebra de paradigma. Ademais, só há mudança se houver vontade e motivação, gerando assim estudantes autônomos, pesquisadores e construtores do saber.

Os alunos observam o projeto com confiança porque eles mesmos construíram sua base. Ao receberem autorização para executar as estratégias visando o alcance de suas metas, os alunos entenderam o quanto ser autônomo requer responsabilidade e compromisso, pois tinham total liberdade para definirem suas prioridades para cada semestre e conseqüentemente para o ano letivo.

Um dos objetivos do projeto investigado, na verdade, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do projeto, era favorecer situações em que o processo de aprendizagem evoluísse quanto ao aproveitamento, tanto quantitativamente como qualitativamente. Os atores sociais, com o passar dos dias, passado o alvoroço inicial, começaram a “amadurecer” e passaram a verbalizar sobre a importância da abertura que a escola favoreceu aos alunos de decidirem o que é mais importante e relevante para eles. De maneira surpreendente, todos se envolveram e almejavam o mesmo, que todos os alunos da turma fossem aprovados por média, e a partir daí definiram 3 estratégias para alcançá-la. Durante a busca desse objetivo, surgiram situações inusitadas e pouco comuns antes do projeto, como a preocupação constante de um aluno em relação ao outro, no que se refere à aprendizagem. Portanto, analisando o projeto e a sua aplicabilidade, não há como negar uma mudança essencial para quebra de paradigma.

Inicialmente, o interesse pelo projeto deveu-se apenas à possibilidade de liberdade. Passados alguns dias, perceberam o quão interessante era definir o que era prioritário para eles próprios.

O aparecimento do projeto surgiu mediante a necessidade de inovação, sugerida pelos próprios alunos. Em paralelo a isso, um conjunto de fatores comuns às redes particulares de ensino, como: motivar os discentes, favorecer ambientes agradáveis para socializar experiências, agradar os aprendizes e possibilitar o aparecimento de práticas pedagógicas que favorecessem a construção do conhecimento.

Como foi um projeto que surgiu de uma necessidade coletiva de mudança, fez-se necessário um período de adaptação, no qual foi solicitada uma reunião com as famílias dos alunos, para que ficassem cientes das atividades e pudessem acompanhar seus respectivos filhos, uma vez que a escola acredita na parceria entre família e escola. Alguns pais aceitaram o projeto como uma proposta socioeducativa, e outros como uma complementação educacional, objetivando contribuir para a formação da cidadania e para uma evolução no processo educativo.

Ao longo do tempo, o projeto se transformou em um dos projetos-piloto da escola, devido à aceitabilidade e a forma como as ações foram concretizando-se, isto é, alunos que mal saíam de suas casas passaram a ter uma vida social.

Também com o passar do tempo, os educandos mostraram um interesse maior em relação à dinâmica da escola. Anteriormente, essa era alvo exclusivamente de crítica, reprovação e repulsa, pois nas reuniões durante as quais a Equipe Gestora favorecia o espaço, as falas mostravam a insatisfação por parte dos alunos. O projeto trouxe não apenas um interesse dos aprendizes pela dinâmica da escola, mas também um interesse por assuntos pertinentes a conceitos como motivação, autonomia e inovação.

Logo, esses momentos se tornaram prazerosos porque geravam uma ansiedade positiva, mediante a necessidade de mostrar e evidenciar o quanto foram competentes em relação ao que eles almejavam para a turma. Muitos se manifestam sugerindo atividades, compartilhando informações e socializando conquistas pessoais e coletivas. Dessa maneira, é gerado um clima de descontração, porém, com a responsabilidade e o compromisso assegurados pela dinâmica da instituição escolar. Os participantes do projeto, os alunos do Fundamental II, executam reuniões prévias e o líder de cada turma tem a incumbência de fornecer o relatório em reunião com todos. Ali, eles socializam as metas que conseguiram alcançar e as que não conseguiram também. Perceberam que algumas conquistas dependem de todos para que aconteçam. Algumas turmas colocaram como meta que não ocorresse episódios de prática de *bullying* na escola ou fora dela e, de maneira coerente, os líderes sinalizaram categoricamente que é uma meta que depende de todos, ou seja, é necessário que todos os alunos compreendam que essa prática magoa, desencadeia problemas psicológicos e, nos casos mais evidentes, até violência física. Os casos de denúncia de prática de *bullying* caíram de forma evidente, isso porque todas as turmas colocaram como uma de suas metas já no I Bimestre anual.

Durante o ano, a escola proporcionou palestras e os professores recomendaram filmes e documentários, porém, todos puderam perceber o efeito de queda no índice dessas práticas com a solicitação dos próprios aprendizes, a partir da preocupação coletiva relacionada às ofensas psicológicas.

Nessa perspectiva, sob olhares dos educadores e da gestão da escola, evidenciou-se uma situação em que ficou claro que quando os alunos participam, criticam e sugerem, os resultados são diferentes daquelas situações corriqueiras de um ambiente tradicional como a escola, onde existem punições como advertências verbais e escritas, além de suspensões.

Desse modo, a linguagem acatada pelos alunos foi a linguagem do combinado coletivo, entre eles mesmos. De maneira intrigante, eles não definiram punições para aqueles que não cumprissem os combinados, por não terem autorização para tais práticas, mas, principalmente, porque não era mais necessário.

Os educadores alegam que os alunos, motivados e eufóricos com a necessidade de cumprir suas metas, permitiram vir à tona um sentimento de companheirismo que os une, possibilitando vislumbrar o sucesso deste projeto:

“Muito interessante, uma vez que atribui responsabilidades que os alunos não tinham anteriormente.” (EP 01)

“Dinâmico, além de estimular a responsabilidade dos alunos, favorecendo o contato entre alunos com perfis intelectuais diferentes.” (EP 02)

“Interessante, pois instigou nos alunos a preocupação mútua e eles passaram a se importar com o resultado dos colegas.” (EP 04)

Portanto, os educadores, com quem a pesquisadora partilhou momentos de observação, diálogo e contato, afirmam que o projeto proporcionou situações nas quais os alunos experimentaram o “sabor” da autonomia, baseando-se na criticidade, possibilitando a construção do saber a partir de seus anseios e necessidades coletivas e pessoais.

Além disso, experimentaram o “sabor” da liberdade tão almejada, dado que muitas vezes, em seus discursos, alegavam que não eram mais crianças. Dessa forma, se sentiram realmente autônomos assumindo o comando da sua própria aprendizagem:

[...] a Escola possui uma inerente tendência a infantilizar as crianças colocando-as em uma posição de ter de fazer conforme são mandadas, a ocupar-se com trabalhos ditados por outra pessoa e que, além disso, não possuem qualquer valor intrínseco; o trabalho escolar é feito apenas porque o autor de um currículo decidiu que fazer o trabalho moldaria quem o fizesse em uma forma desejável. Considero isso ofensivo, em parte porque lembro o quanto objetei, quando criança, a ser colocado em tal situação, mas principalmente porque estou convencido de que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando [...] (PAPERT, 2008, p. 19)

Assim, os alunos ajudaram uns aos outros e passaram a fazer parte do mesmo contexto pedagógico, porque a reciprocidade os tornou participantes de práticas pedagógicas, sem competição e com autonomia.

Os educandos alegam que o projeto lhes proporcionou uma liberdade nunca antes experimentada, o que os fez agir, em relação ao projeto, de maneira natural e satisfatória.

Assim, a descontração, a alegria, a brincadeira e os ambientes não formais são associados à responsabilidade e compromisso, porque rigidez, ambientes formais e seriedade definitivamente não são sinônimos de aprendizagem. A imposição não funciona com essa geração, que tem acesso à informação imediata, em um mundo globalizado no qual todos os setores sinalizam a necessidade de inovação, seja em uma propaganda de automóvel, seja de um tênis para exercitar-se. Assim, como todos os setores da sociedade, os aprendizes solicitaram uma escola que proporcionasse a liberdade que tanto eles almejam, além do novo, do diferente.

Na medida em que experimentaram o “sabor” da liberdade e consideraram inovadoras as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, ficou evidente que o modelo industrial não comunga com tais ações, configurando-se assim uma quebra de paradigma da escola fabril, modelo que os aprendizes de hoje rejeitam, segundo Papert (2008, p. 21):

Na medida em que as crianças rejeitam uma Escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos de pressão para a mudança. Como qualquer outra estrutura social, a escola precisa ser aceita por seus participantes. Ela não sobreviverá muito além do tempo em que não se puder mais persuadir as crianças a conceder-lhe certo grau de legitimidade.

Por isso, a aplicabilidade do projeto foi pertinente, uma vez que a maior queixa dos alunos era justamente a ausência do novo, do diferente, de algo que fizesse com que deixassem vir à tona a motivação para cumprir com o seu papel enquanto estudantes.

Isto é, cumprir o que é exigido, evoluir para o ano seguinte e conseqüentemente o segmento seguinte, nesse caso, o Ensino Médio.

As mudanças relevantes na escola romperam com a concepção tradicional e essa renovação contou com a capacidade de criticidade, imaginação e criatividade. Objetivando resolver velhos problemas compartilhados pelos alunos e afim de buscar soluções, se manifestaram e trouxeram para a escola práticas pedagógicas que resolveram velhos paradigmas: “É preciso imaginação para confrontar uma revolução. Pois uma revolução não se movimenta apenas em linhas retas. Saltam para a frente, desviam-se, recuam, manifestam-se sob a forma de impulsos (...). Só aceitando a premissa revolucionária podemos libertar a nossa imaginação e deixá-la aprender o futuro” (TOFFLER, 1998, p. 158).

Portanto, fica claro que não apenas a sociedade almeja indivíduos dotados da capacidade de criticar, reivindicar e ir em busca de seus objetivos, mas também a escola, onde o senso comum afirma que é o local onde as opiniões são formadas.

Então, a partir das metodologias desenvolvidas nos contextos de aprendizagem, os alunos se uniram e, nessa busca pela inovação, ocorreu como principal consequência a motivação que reúne os educandos em torno de objetivos definidos, de forma democrática, pelos próprios.

As ações e encontros promovidos pelos alunos proporcionaram também entrosamento entre os participantes, desenvolvendo a noção de respeito como próximo e com as limitações do outro, desencadeando assim ambientes favoráveis à aprendizagem, sem disputa, competição ou desavenças.

Embora os alunos tenham liberdade e autonomia para nortear seus estudos e pesquisas baseadas nas estratégias, são acompanhados sob regime de monitoramento distanciado, pois são menores e precisam ainda de orientação e acompanhamento. Contudo, os educadores não fazem intervenções diretas e agem sob a orientação dos líderes das turmas, que são dois, e esses líderes têm um contato direto com os professores responsáveis por cada turma, que também são dois. Essa orientação se refere às atividades a serem compartilhadas, à execução das atividades e também à convivência que estabelecem entre si, o que possibilita e facilita a realização das atividades com prazer, tranquilidade e descobertas que favorecem a todos.

A pesquisadora partilhou contato e diálogo com os professores da Unidade Escolar e, durante a observação, estabeleceu-se uma construção verdadeira no que se refere à compreensão significativa de todas as informações, dentro do contexto da pesquisa aqui evidenciada.

Sabe-se que se há transformação nas práticas pedagógicas e a metodologia é inovadora, existem indícios de que dentro dos contextos de aprendizagem realizados pelo projeto desenvolvido na Unidade Escolar, esse seja inovador.

No caso do projeto objeto da minha pesquisa, os alunos assumiram o comando nos diversos contextos promovidos pelos próprios. A esse respeito, Papert (2008, p. 37) faz a seguinte afirmação:

[...] estou convencido de que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando, como o jovem Piaget o fez. Assim, estou sempre antenado para iniciativas que possibilitem que a finalidade da Escola como local para aprender coexista com uma cultura de responsabilidade pessoal.

Nesta perspectiva, o aprendiz, quando adulto, conseguirá conduzir as situações com maior chance de êxito, pois será um adulto proativo e, conseqüentemente, agirá de forma adaptável e criativa.

Durante todo o estudo de pesquisa para o acesso ao mestrado no Brasil, aprendeu-se que as práticas pedagógicas inovadoras estão desvinculadas do tradicional e as mudanças nas práticas metodológicas configuram mudanças dessas condutas.

As práticas educativas do projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”, diferente da grande maioria das práticas atuais, propõem autonomia, a busca pelo conhecimento, estimula o poder de decisão, a capacidade de tolerância e união e, acima de tudo, possibilita o acesso a um processo de aprendizagem em que os alunos são os construtores do saber.

Baseando-se em uma lógica participativa e colaborativa e principalmente na construção do conhecimento, as práticas assumidas pelo projeto afastaram-se do paradigma tradicional, desencadeando uma ruptura com os modelos tradicionais desenvolvidos pelas escolas de cunho fabril. Como tinham total liberdade de escolha, tais práticas se diferiram com veemência dos modelos tradicionais vigentes.

Durante o processo da pesquisa, foi observado que os alunos têm prazer em fazer parte do projeto, afastando assim a apatia, a desmotivação, a indisciplina e a incapacidade de aprender com autonomia, o que comprova que inovar é essencial para essa geração.

CONCLUSÕES

É imprescindível o aparecimento de um novo paradigma educacional que possa romper com o paradigma desta era, que nem sabemos mais se podemos rotular como contemporânea, tamanhas são as mudanças e inovações que ilustram esse nosso tempo. Os estudantes de hoje almejam uma educação que os motive e também que o processo de educação seja algo inovador, pois sinalizam que a escola não é um ambiente interessante, o que demonstra que o que é oferecido por essa escola tradicional não mais os satisfaz.

Os alunos de hoje precisam ser preparados para o amanhã e “a tecnologia do amanhã requer [...] homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminhos através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação” (TOFFLER, 1998, pp. 323-324).

Nessa incessante busca, a inovação pedagógica tem uma pertinência extraordinária, uma vez que os aprendizes alegam em seus discursos que tudo muda, menos a escola. Desse modo, referem-se à escola com adjetivos pejorativamente desconcertantes para todos aqueles que estão inseridos no processo de educação. O conhecimento é essencial para a vida profissional, mas também para a satisfação pessoal e para a construção de uma formação que prepare cidadãos críticos e com uma postura positiva em relação às leis e regras de convívio, possibilitando assim a convivência com o seu semelhante de forma respeitosa e harmoniosa.

Ficou claro nas entrevistas a perspectiva em relação ao novo quando a maioria responde com positividade sobre a aplicabilidade do projeto na escola.

Para que a escola mude, é necessária a quebra de paradigmas, possibilitando o aparecimento de outros. Ademais, que todos estejam aptos a aprender novas práticas pedagógicas que favoreçam uma educação de qualidade em que o sujeito, de forma autônoma, consiga aprender e que essa aprendizagem tenha um significado real em sua vida, agregando conhecimento e fazendo com que se sinta satisfeito na sua perspectiva enquanto estudante, como propõe Ausubel (1980) quando afirma que “a educação não pode deixar de valorizar aquilo que o aprendiz já conhece, pois só assim ele aprenderá significativamente, fazendo relações e associações entre os conteúdos”. Portanto, a

pertinência da quebra de paradigmas é essencial para que ocorra essa mudança que tanto os alunos almejam.

Na atualidade, pensar em mudança nas nossas escolas é confiar em uma série de fatores essenciais para que um novo paradigma preencha esse cenário educacional, tão sedento de mudanças. É certo que a escola da qual dispomos hoje não corresponde aos anseios desta geração tecnológica e com um avanço no campo do uso das novas tecnologias. Os diversos contextos de aprendizagem devem proporcionar ambientes prazerosos, ocasionando atividades que permitam aprender com qualidade, com satisfação, com vontade de pesquisar e até mesmo reproduzir o que aprendeu de forma efetiva, não apenas para os mecanismos oficiais de averiguação, mas também para a vida. É desconcertante quando um aluno pergunta *“por que eu preciso aprender isso?”*. Mais desconcertante ainda é perceber que alguns profissionais da educação não conseguem responder com convencimento o “porquê” do estudo sobre a temática questionada. Para que as mudanças aconteçam, é necessário um conjunto de ações que perpassem desde os currículos até as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e fora delas.

Existe uma resistência à mudança, principalmente por parte dos professores, porque mudar dá trabalho, requer habilidades que normalmente exigem das pessoas situações diferenciadas daquelas repetidas por séculos, que compõem o cenário da escola tradicional, com seus sistemas igualmente tradicionais.

A proposta construcionista apresenta a possibilidade de uma prática pedagógica baseada em estratégias que têm como objetivo principal a construção do conhecimento, tendo o aluno como principal agente do processo. Uma prática pedagógica em que o aluno possa pesquisar, criar e descobrir, transformando informações em conhecimento e, assim, gerando uma educação que tenha como principais pilares a liberdade e a autonomia.

Hoje, com uma grande facilidade, as pessoas confundem a utilização das tecnologias com inovação pedagógica. Quanto mais nos apropriarmos de conceitos acerca de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização e principalmente Inovação Pedagógica, aproximando-nos de mais autores de referência como os citados nessa pesquisa, entenderemos que inovar não significa necessariamente utilizar recursos tecnológicos. Do mesmo modo, compreenderemos que inovação pedagógica ocorre quando aquele que está apto a aprender o faz por meio de práticas pedagógicas que não

precisam, necessariamente, acontecer no ambiente escolar e tampouco serem ministradas por um professor.

Compreender o que significa inovação pedagógica exigiu leituras de diversos autores, o que, no decorrer do processo de mestrado, proporcionou a aproximação, inicialmente, do conceito de Inovação Pedagógica e demais conceitos, como o de Paradigma Tradicional, Paradigma Fabril, entre outros. Em paralelo ao acesso a diversos conceitos, muitas práticas foram desenvolvidas para que uma análise clara pudesse ser concretizada sobre as mudanças e a ausência delas no decorrer da história da educação.

Na prática, a mudança fica à mercê da conscientização dos profissionais, mas, para isso, é necessário reconhecer que a escola tradicional não condiz com uma juventude que já nasceu no século XXI, com todos esses aparatos tecnológicos que eles dominam de forma impressionante aos nossos olhos e que é, porém, muito natural para eles. Por isso, a necessidade de mudança significativa que possa desencadear uma aprendizagem em que os alunos consigam construir fazendo uso da criatividade, tornando-se adultos críticos, criativos e autônomos.

A vontade de querer aprender pertence a quem está sujeito a adaptar-se em ambientes e práticas que lhe proporcionem o acesso às informações e que sejam transformadas em conhecimento.

Os aprendizes estão sujeitos às possibilidades que possam ser desenvolvidas por profissionais, monitores, tutores e demais profissionais nas mais diversas profissões e ambientes, sejam eles formais ou não. Já as nossas escolas, principalmente as das redes públicas, continuam imersas nas práticas extremamente tradicionais, descontextualizadas, munidas de metodologias baseadas em um currículo totalmente desprovido de conteúdos pertinentes às realidades dos alunos. Percebe-se uma tentativa na rede privada, por tratar-se também de uma relação comercial em que o aluno não é apenas aluno, e sim um cliente. Foi essa preocupação por tornar a escola mais atrativa, mais eficaz e eficiente que motivou a equipe gestora do Colégio Luminar a favorecer projetos como o alvo desta pesquisa de mestrado, aqui observado e analisado. Com sua alteração de estratégia, valorizaram os anseios dos alunos com práticas pedagógicas diferenciadas, sendo possível constatar *in loco* no projeto “Autonomia dentro e fora do ambiente escolar”.

Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem apresentados pelo projeto favorecido pelo Colégio Luminar?

O que motivou a pesquisa aqui apresentada foi a aplicabilidade de um projeto que desencadeou a ajuda mútua entre os alunos, gerando uma série de consequências antes inimagináveis, como:

- A crescente e evidente preocupação de um colega para com o outro;
- A evidente satisfação que os alunos passaram a demonstrar em relação ao resultado de toda a turma;
- A utilização de outros ambientes para estudar, trocar experiências e compartilhar o domínio de algumas disciplinas com aqueles que antes se auto excluíaam;
- A valorização de conceitos antes pouco abordados e evidenciados, como os de autonomia;
- A preocupação com o coletivo e não apenas com o individual.

A prioridade do projeto apresentado pelo Colégio Luminar é favorecer atividades em que os próprios alunos definam os seus objetivos em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Ao favorecer essa liberdade, os alunos sinalizaram de forma evidente que queriam ser os próprios construtores de suas metas e estratégias para o alcance delas. Quando cada turma apresentou suas metas e respectivas estratégias, os educadores e gestão se surpreenderam, uma vez que se esperava objetivos inusitados, por tratar-se de uma clientela na faixa etária entre 10 e 15 anos, que corresponde do 6º ao 9º ano do Segmento do Fundamental II. Com espanto, foi observado que todas as turmas colocaram como uma das metas que toda a turma fosse aprovada no bimestre por média, no caso da escola, 7,0 pontos.

O projeto, apoiado por uma concepção pedagógica baseada no construcionismo, almeja a formação de cidadãos com um pensamento autônomo, criativo, crítico e com noções de cidadania.

É um dos projetos que tem a adesão de 100% dos alunos no Fundamental II.

A participação é facultativa, porém, todos os alunos aceitaram o desafio, que acontece desde 2016. Embora tenha a adesão de todos, a participação não pode ser retratada de

forma homogênea, uma vez que a aplicabilidade do projeto e o sucesso dependem do esforço e empenho de forma individual. Ou seja, aqueles que comparecem a todos os encontros para estudo, que não medem esforços para auxiliar o colega e se permitem ser ajudados, têm um aproveitamento excelente. Fatores como timidez, problemas como déficit de atenção e hiperatividade não permitem, obviamente, que os aprendizes tenham o mesmo resultado. Porém, o fato de aqueles considerados “normais” se permitirem auxiliar aqueles “com dificuldade” já é um grande avanço, pois gera menos exclusão e favorece uma aprendizagem com maior facilidade.

No decorrer desta investigação, foi possível concluir que ocorreu uma mudança comportamental dos discentes de forma positiva, não apenas no que se refere ao avanço quantitativo, mas também no qualitativo, que de maneira evidente os faz progredir enquanto seres humanos, pois favorece e fez vir à tona valores como solidariedade, tolerância, altruísmo, cooperação, gratidão, amizade e principalmente amor pelo próximo.

Com base nos aspectos observados, pôde-se perceber que aqueles que se destacaram no ato de ajudar o outro desenvolveram habilidades pertinentes aos discentes, como, por exemplo, definir uma rotina de estudo para que seus colegas seguissem. Mais uma vez, não só surpreendeu os educadores, como também suas respectivas famílias.

Observou-se também que os professores, dentro do contexto deste projeto, são meros observadores, tendo como função apenas organizar os *banners* para cada turma nos quatro bimestres e apresentar aos alunos e famílias o avanço em relação ao aproveitamento da turma, confrontando com o que foi estabelecido inicialmente. Portanto, o sucesso do projeto não tem participação direta dos professores, reforçando um dos pilares da inovação pedagógica que sinaliza que a aprendizagem não ocorre necessariamente partindo do professor para o aluno. O projeto oportunizou que o educando se tornasse, de fato, o “ator” que protagoniza o papel principal nas práticas pedagógicas desenvolvidas, e o professor, mero “coadjuvante”.

Portanto, constatou-se que as situações e ambientes favorecidos pelo projeto alcançaram os objetivos, tanto da escola como dos alunos e suas respectivas famílias.

Assim, analisando toda a extensão desta dissertação, considerando os aspectos observados, descritos e analisados, podemos considerar o projeto “Autonomia dentro e

fora do ambiente escolar” como inovador. Isso se deve a que, mesmo dentro de uma escola tradicional, a quebra de paradigma desencadeou uma sequência de práticas pedagógicas que, através do projeto, proporcionou um contexto aos alunos de uma educação onde todos os envolvidos, direta ou indiretamente, se alimentaram da fonte do espírito da cooperação e liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V. A. (Org.). **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento:** uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.
- BANDEIRA, M. L.G. Cultura e educação: contribuições para uma pedagogia multiculturalista. In: **Formação Inicial - Caderno Pedagógico:** Programa Integração AABB Comunidade, NTC da PUC-SP, 2011. pp. 21-25.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDRIT, A. A tutoria em diferentes domínios: situação atual e pistas possíveis a explorar. In: SIMÃO, A.; CAETANO, A.; FREIRE, I. (Orgs.). **Tutoria e Mediação em Educação.** Lisboa: Educa, 2009.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BENTO, A. M. V. Articulação da educação formal e não formal. In: SOUSA, J. M. (Org.). **Educação para o sucesso: políticas e actores:** livro de actas do IX Congresso SPCE, vol. II. Funchal, Madeira, 2007. pp. 99-105.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?:** um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- COSTA, M. L. F. Educação a distância no Brasil. In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a distância no Brasil:** avanços e perspectivas. 1. ed. Maringá: Eduem, 2013.
- FINO, C. N. **Investigação e inovação (em educação).** Anais do V Colóquio CIE-Uma. Funchal: Universidade da Madeira, 2011a. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- _____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento.** In: Fino, C. N. Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011b.
- _____. 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.
- _____. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo / construcionismo.** Funchal: Universidade da Madeira, 2004. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se.** In: FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira. Funchal: Universidade da Madeira, 2001. pp. 1-3.

_____. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor).** In: Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software educativo. Évora: Universidade de Évora, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Míni dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 8. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

GEIB, L. T. C. et al. **A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação.** Revista brasileira de enfermagem. Brasília, abr. 2007. v. 60, n. 2, pp. 217-220.

GIANSANTI, R. **Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo.** 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1998.

LAPASSADE, G. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. Da concepção à realização da investigação qualitativa: possíveis caminhos para a construção de um rigor fecundo. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

- MANTOAN, M. T. E. **Igualdades e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. Campinas: UNICAMP, 2006.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MOREIRA, A. F. **Identidades, saberes e práticas**. Educação e filosofia, v. 20, n. 40, p. 137-157, jul./dez. 2006.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 7-37.
- MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MORIN, E.; ALMEIDA, C. M.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **Para onde vai a educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- _____. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUSA, J. M. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In: C. Fino (Ed.), **Etnografia da Educação**. Funchal: Ed. O Liberal, 2011.
- _____. Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In: FINO, C. N.; SOUSA, J. M. (Org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: CIE-UMA, 2010. pp. 65-85.
- _____. Os cenários do futuro face às dinâmicas do global e do particular. In: **Educação**: textos de intervenção. 1. ed. Funchal: Ed. O Liberal, 2004. pp. 73-87.
- _____. **O currículo à luz da etnografia**. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 2003, v. 3, pp. 119-125.
- TOFFLER, A. **O choque do futuro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. **A terceira onda**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBGRAFIA

LAPASSADE, G. “**La méthode ethnographique**”. DESS d'Ethnométhologie et Informatique, année scolaire 1992-1993. Disponível em: <<http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>>. Acesso em: 20 set. 2019.

APÊNDICES

Apêndice número 1: diário de campo

Apêndice número 2: autorização para pesquisar na escola

Apêndice número 3: figuras

Apêndice número 4: entrevista com os educadores

Apêndice número 5: entrevista com os educandos

ANEXOS

Índice de conteúdos do CD-ROM

Pasta 1

Dissertação de Mestrado (versão eletrônica em formato PDF)

Pasta 2

Registro completo do Diário de Campo

Pasta 3

Entrevistas dos alunos

Pasta 4

Entrevistas dos Educadores