

TD

**Inovação Pedagógica numa Escola Pública**  
As práticas pedagógicas inovadoras mediadas  
pelas atividades da oficina Rádio Escola

TESE DE DOUTORAMENTO

**Alúcio Wagner de Araújo Lopes**  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

novembro | 2017



**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Inovação Pedagógica**

**Alúcio Wagner de Araújo Lopes**

**Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras  
mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola**

**Tese de Doutoramento**

**FUNCHAL – 2017**

**Alúcio Wagner de Araújo Lopes**

**Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras  
mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola**

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

Orientadores: Professora Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Professor Doutor Francisco José Rodrigues

**FUNCHAL – 2017**

## AGRADECIMENTOS

Testemunho aqui o meu sentimento de gratidão a todos os que colaboraram para a realização desta obra. Através da luz do Criador foi-me possível desbravar caminhos e trilhas, tornando-me mais forte, mais consciente e mais aprendiz ao desenvolver este estudo.

Principalmente quero aqui agradecer à minha família pela compreensão e paciência pelo tempo em que estive totalmente focado na Tese.

Em especial, aos meus orientadores, Profa. Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa e Prof. Doutor Francisco José Rodrigues, que através de todo o percurso do estudo estiveram disponíveis, motivando e incentivando com orientações precisas, substancialmente consistentes e preciosas para o conjunto da obra.

À Universidade da Madeira que, através do corpo de professores e funcionários, oportunizou momentos inesquecíveis de construção de conhecimento e de amizades que me marcaram sensivelmente.

À memória de meus pais, Ivan e Oda! Meu profundo agradecimento pelo esmero que tiveram nos cuidados de minha vida estudantil. Devo tudo que sou, que sei e que ainda continuarei a aprender a eles! Minha eterna gratidão!

## RESUMO

O presente estudo propõe-se a investigar, à luz das teorias educacionais contemporâneas, particularmente as que enfocam a inovação pedagógica, numa escola pública, as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola, do Programa Mais Educação, visando verificar se uma situação de construção de conhecimento é entendida como uma cultura emergente que se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionais e que pode revelar-se como inovação pedagógica. O estudo divide-se em duas partes. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico que sustenta o estudo, contextualizando a escola e a sociedade diante de transformações socioculturais e econômicas, e discutindo a relação entre a cultura da escola e na escola e as implicações nos processos de aprendizagem numa perspectiva pedagógica inovadora. A segunda parte contempla o estudo propriamente dito através de uma abordagem etnográfica, onde se descreve, analisa e interpreta-se os elementos compreendidos numa ordem particular de organização sociocultural em um dado contexto escolar. Participaram da pesquisa, alunos, professores e grupo gestor de uma escola pública. Como resultados, identificamos que um grupo de alunos participantes da oficina Rádio Escola que convivem no território escolar, construíram em um espaço formativo oficial, uma configuração de uma comunidade de prática mediante interações e mediações compreendidas em relações dialógicas inerentes a uma cultura situada, revelando práticas comunicacionais sociodiscursivas inovadoras que impulsionaram o desenvolvimento de contextos de aprendizagens significativas. Desse modo, pode-se inferir que as atividades realizadas no interior da oficina Rádio Escola são reveladoras de novas configurações pedagógicas ancoradas em práticas socioculturais constituídas através de negociações de significados e sentidos sustentadas e legitimadas de forma autônoma e espontânea, rompendo com uma lógica tradicional de desvinculação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens, ensejando protagonismo juvenil no que concerne a construção de aprendizagem e de conhecimentos emergindo assim um processo de inovação pedagógica.

**Palavras-chave:** Práticas socioculturais; Contextos de aprendizagens; Rádio Escola; Protagonismo; Inovação pedagógica; Etnografia.

## ABSTRACT

The present study aims to investigate, in the light of contemporary educational theories, particularly those that focus on pedagogical innovation in a public school, the pedagogical practices mediated by the “Rádio Escola” workshop activities of “Mais Educação” Program, in order to verify if a situation of knowledge construction is understood as an emerging culture that contrasts with traditional pedagogical practices and can turn out to be pedagogical innovation. The study is divided into two parts. The first part refers to the theoretical framework that supports the study, contextualizing the school and society in the face of socio-cultural and economic transformations, and discussing the relationship between school culture and the culture in the school and the implications in learning processes in an innovative pedagogical perspective. The second part considers the study itself through an ethnographic approach, where the elements included in a particular order of socio-cultural organization in a given school context are described, analyzed and interpreted. Students, teachers and management group of a public school participated in the research. As results, we identified that a group of students participating in the “Rádio Escola” workshop that lives in the school territory, constructed in an official training space on a community configuration of practice through interactions and mediations understood in dialogical relations inherent to a situated culture, revealing innovative socio-discursive communication practices that fostered the development of meaningful learning contexts. Thus, it can be inferred that the activities carried out inside the “Rádio Escola” workshop reveal new pedagogical configurations anchored in socio-cultural practices constituted through negotiations of meanings and meanings sustained and legitimated in an autonomous and spontaneous way, breaking with a traditional logic of untying between the world of the school and the world of the young, giving juvenile protagonism in what concerns the construction of learning and of knowledge, thus emerging a pedagogical innovation process.

Key-words: Sociocultural practices; Contexts of learning; Radio Escola; Protagonism; Pedagogical innovation; Ethnography.

## RÉSUMÉ

La présente étude vise à étudier, à la lumière des théories éducatives contemporaines, en particulier celles qui mettent l'accent sur l'innovation pédagogique dans une école publique, les pratiques pédagogiques médiées par les activités de l'atelier "Rádio Escola" du Programme "Mais Educação", afin de vérifier si une situation de la construction du savoir s'entend d'une culture émergente qui contraste avec les pratiques pédagogiques traditionnelles et qui peut devenir une innovation pédagogique. L'étude est divisée en deux parties. La première partie se réfère au cadre théorique qui sous-tend l'étude, contextualisant l'école et la société face aux transformations socio-culturelles et économiques et discutant de la relation entre la culture scolaire et l'école et les implications sur les processus d'apprentissage dans une perspective pédagogique novatrice. La deuxième partie considère l'étude elle-même à travers une approche ethnographique, où les éléments inclus dans un ordre particulier d'organisation socioculturelle dans un contexte scolaire donné sont décrits, analysés et interprétés. Participation à la recherche, aux étudiants, aux enseignants et au groupe de gestion d'une école publique. En tant que résultats, nous avons identifié qu'un groupe d'étudiants participant à l'atelier "Rádio Escola" qui vit dans le territoire scolaire, construit dans un espace de formation officiel, une configuration d'une communauté de pratique par des interactions et des médiations comprises dans les relations dialogiques inhérentes à une culture située, des pratiques révélatrices communication sociodiscursive innovante qui a favorisé le développement de contextes d'apprentissage significatifs. Ainsi, on peut déduire que les activités menées à l'intérieur de l'atelier "Rádio Escola" révèlent de nouvelles configurations pédagogiques ancrées dans des pratiques socioculturelles constituées par des négociations de significations et de significations soutenues et légitimes de manière autonome et spontanée, rompant avec une logique traditionnelle de déliement entre le monde de l'école et le monde des jeunes, donnant le protagonisme juvénile en ce qui concerne la construction de l'apprentissage et du savoir, émergeant ainsi un processus d'innovation pédagogique.

Mots-clés: pratiques socioculturelles; Contextes de l'apprentissage; Rádio Escola; Protagonisme; L'innovation pédagogique; Ethnographie.

## RESUMEN

El presente estudio se propone investigar, a la luz de las teorías educativas contemporáneas, en particular las que enfocan la innovación pedagógica, en una escuela pública, las prácticas pedagógicas mediadas por las actividades del taller “Rádio Escola”, del Programa “Mais Educação”, con el objetivo de verificar si una situación la construcción de conocimiento es entendida como una cultura emergente que se contrapone a prácticas pedagógicas tradicionales y que puede revelarse como innovación pedagógica. El estudio se divide en dos partes. La primera parte se refiere al encuadramiento teórico que sostiene el estudio, contextualizando la escuela y la sociedad ante transformaciones socioculturales y económicas, y discutiendo la relación entre la cultura de la escuela y la escuela y las implicaciones en los procesos de aprendizaje en una perspectiva pedagógica innovadora. La segunda parte contempla el estudio propiamente dicho a través de un enfoque etnográfico, donde se describe, analiza e interpreta los elementos comprendidos en un orden particular de organización sociocultural en un determinado contexto escolar. Participaron de la investigación, alumnos, profesores y grupo gestor de una escuela pública. Como resultados, identificamos que un grupo de alumnos participantes del taller “Rádio Escola” que conviven en el territorio escolar, construyeron en un espacio formativo oficial, una configuración de una comunidad de práctica mediante interacciones y mediaciones comprendidas en relaciones dialógicas inherentes a una cultura situada, revelando prácticas comunicacionales sociodiscursivas innovadoras que impulsaron el desarrollo de contextos de aprendizajes significativos. De este modo, se puede inferir que las actividades realizadas en el interior del taller “Rádio Escola” son reveladoras de nuevas configuraciones pedagógicas ancladas en prácticas socioculturales constituidas a través de negociaciones de significados y sentidos sostenidos y legitimados de forma autónoma y espontánea, rompiendo con una lógica tradicional de desvinculación entre el mundo de la escuela y el mundo de los jóvenes, dando protagonismo juvenil en lo que concierne a la construcción de aprendizaje y de conocimientos emergiendo así un proceso de innovación pedagógica.

Palabras-clave: Prácticas socioculturales; Contextos de aprendizaje; Radio Escola; Protagonismo; Innovación pedagógica; Etnografía.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
RESUMEN.....	vii
SUMÁRIO.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
LISTA DE SIGLAS.....	xiii
 INTRODUÇÃO.....	 01
 1. A motivação do estudo.....	 01
2. Os pressupostos da investigação.....	03
3. Os objetivos do estudo.....	08
4. A organização do estudo.....	10

### PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### Capítulo 1. ESCOLA E SOCIEDADE

1.1. A sociedade industrial, o paradigma fabril e a escola.....	12
1.2. As transformações a partir da modernidade, a emergência da sociedade da informação e a mudança da perspectiva da instrução em conhecimento escolar construído.....	31

#### Capítulo 2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

2.1. Inovação pedagógica: mudança consciente e deliberada da prática pedagógica.....	61
2.2. As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC como elementos de contextos de aprendizagem inovadores.....	90

2.3. Aprendizagem colaborativa: negociação social e situada do conhecimento.....	101
----------------------------------------------------------------------------------	-----

### Capítulo 3. A ESCOLA E A SUA CULTURA

3.1. As culturas e a escola pública.....	116
3.2. A escola e a função social: transmissão de cultura? .....	126
3.3. A cultura escolar e a construção subjetiva dos alunos.....	134

## PARTE II – O ESTUDO

### Capítulo 4. A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA COMPREENSÃO DE CULTURAS NO ESPAÇO ESCOLAR

4.1. Foco do estudo.....	138
4.2. Questões do estudo.....	140
4.3. Objetivos do estudo.....	141
4.4. O porquê de uma investigação qualitativa.....	143
4.5. Uma abordagem etnográfica.....	146
4.6. O acesso à Escola e à Oficina Rádio Escola.....	152
4.7. Técnicas de recolhimento de dados.....	153
4.7.1. Observação participante.....	154
4.7.2. O diário de campo e o registro dos dados.....	159
4.8. A recolha documental.....	163
4.9. A ética.....	164
4.10. Análise dos dados, técnicas e procedimentos.....	167

### Capítulo 5. O CONTEXTO DO ESTUDO

5.1. O meio e o contexto socioeconômico e cultural.....	169
5.2. O contexto da escola Mozart Pinto.....	181
5.2.1. Dinâmica e funcionamento da escola.....	187
5.2.2. Caracterização da oficina Rádio Escola.....	190
5.3. Sobre o grupo de alunos da oficina Rádio Escola.....	196

5.4. Os professores.....	198
5.5. A gestão da escola.....	200
5.6. Práticas Pedagógicas na sala da oficina Rádio Escola.....	202
5.7. Organização do espaço, do tempo e dos materiais.....	203

## Capítulo 6. AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO – A COMPREENSÃO DA CULTURA ESCOLAR NA OFICINA RÁDIO ESCOLA

6.1. Respostas às perguntas do estudo.....	205
6.2. Que contextos de aprendizagem são visíveis na oficina Rádio Escola?.....	208
6.3. De que maneira os alunos constroem as suas aprendizagens na oficina Rádio Escola?.....	224
6.4. Como alunos, professores e gestão escolar significam as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola?.....	236
6.5. Como se desenvolve o encontro entre a cultura dos alunos (popular), a cultura escolar (oficial) e a cultura das TIC (cibercultura) na oficina Rádio Escola.....	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	260
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	269
ANEXOS.....	296

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Comparativo entre a matéria-prima da Fábrica e da Escola.....	27
Figura 2 – Escola Mozart Pinto.....	170
Figura 3 – Disposição geográfica do bairro Jardim América. Área Regional 4 do município de Fortaleza.....	170
Figura 4 - Ruas do bairro Jardim América.....	171
Figura 5 – Praça do Bairro Jardim América.....	171
Figura 6 – Comunidade Brasília – Bairro Jardim América.....	171
Figura 7 – Comunidade Brasília- Bairro Jardim América.....	172
Figura 8 – Valor Médio mensal rendimento nominal.....	179
Figura 9 - Escola Mozart Pinto originalmente construída em 1947.....	181
Figura 10 – A escola hoje.....	182
Figura 11 - Evolução do Ideb da escola Mozart Pinto.....	185
Figura 12 – Lab. de Informática – LIE. Participantes - Oficina Rádio Escola.....	209

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição da Renda e da População por Bairros de Fortaleza.....	180
-------------------------------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco interamericano de Desenvolvimento

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CF – Constituição Federal

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

ISD – Interacionismo Sócio Discursivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIE – Laboratório de Informática Educativa

MEC – Ministério da Educação

MIT – Massachusetts Institute of Technology

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos

ONG – Organização Não Governamental

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional da Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

### 1. A motivação para o estudo

As exigências sociais e culturais demandam um novo *modus operandi* à escola em face da geração do conhecimento. A idéia minimalista da escola como um espaço físico onde se processam atividades de ensino e aprendizagem através de métodos tradicionais precisa ser repensada na perspectiva de transformar-se em um espaço de convivência de diferentes grupos com diferentes culturas, que se associam em redes, abertas, para a produção colaborativa do conhecimento.

Assim, há ainda muito que conquistar para a geração de processos educacionais compatíveis com as demandas contemporâneas, implicando numa nova organização do poder público, que considere a instituição escolar em toda a sua complexidade social, na formatação de políticas públicas para a educação, que valorizem a escola cidadã, a aprendizagem significativa e de qualidade social, que transformem a escola em espaço de inovação e criatividade.

A experiência como Professor e Técnico em Educação, desde 2001, em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza e paralelamente o exercício da função de Coordenador Pedagógico, desenvolvendo programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, tem nos permitido, até os dias de hoje, vivenciarmos inúmeras situações que suscitam questionamentos, críticas e reflexões sobre o *modus operandi* das escolas, suas complexidades, as relações sociais e culturais, que culminam na busca por caminhos profícuos para a consecução das aprendizagens dos alunos.

No cotidiano de uma escola sob nossa coordenação, nos deparámos com algumas atividades pedagógicas que nos chamaram a atenção e nos estimularam no sentido de observar mais criteriosamente os saberes e as práticas contidas nela. Muitas delas se consubstanciam na oficina Rádio Escola do Programa Mais Educação, que, logo, desde sua inauguração se apresentou como inédita e inovadora na medida em que possibilitou novos contextos de aprendizagens frente às práticas tradicionais ainda existentes na rede municipal de ensino e que a partir daquele momento, gerava elementos novos para a cultura curricular da escola.

Encontramos no espaço da oficina Rádio Escola uma oportunidade ímpar de elaborar um estudo que nos permitisse aprofundar nossos conhecimentos, visto se tratar de área de estudo em que temos grande interesse. Na condição de coordenador de Programas e Projetos do Distrito de Educação IV da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza passamos a visitar a escola com mais frequência pela inquietude que nos causou em querer observar mais claramente o referido contexto. À medida que se ampliavam as visitas e as vivências no cotidiano da escola é que crescia a compreensão de que era necessário um mergulho mais aprofundado no espaço onde acontecia a oficina com o objetivo de estudar a cultura escolar situada especificamente naquele espaço como também um estudo mais ampliado do ambiente da escola como um todo, as pessoas, as relações, as culturas existentes.

Este contexto escolar instigou-nos a perguntar sobre a emergência destas novas práticas pedagógicas, reveladoras de novos modos de ensinar e aprender, que estão em desenvolvimento nos espaços escolares e se opõem às práticas tradicionais de ensino e aprendizagem que ainda têm considerável prevalência nesse território educativo implicando na emergência de novas tensões e relações de poder no chão da escola, explicitando contendas relativamente silenciosas entre a cultura oficial e as emergentes culturas juvenis populares, tendo como pano de fundo as demandas sociais contemporâneas.

O estudo que aqui apresentamos foi desenvolvido durante os anos letivos de 2013 e 2014 numa escola de educação infantil e ensino fundamental I pertencente à rede pública da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará, Brasil, em uma turma de alunos integrantes da oficina Rádio Escola do Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal através do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

## 2. Os pressupostos do estudo

Desde a segunda metade do século XX vivenciamos uma escalada de mudanças com grandes transformações nas diversas esferas de manifestação da vida humana: econômica, tecnológica, social, política e cultural. O fenômeno da globalização desencadeou uma nova dinâmica de trocas comerciais, sociais e culturais potencializadas pelas tecnologias da informação e comunicação e que vem alterando significativamente a percepção das pessoas, influenciando suas relações e possibilitando a emergência de novos arranjos nas vivências e compreensões de inovadoras identidades culturais (GIDDENS, 2003).

Apesar dos inúmeros benefícios dos avanços tecnológicos no gerenciamento de informações, deparamos-nos com uma gigantesca onda de informações em tempo real, que por não poder dar um tratamento de filtragem pelo grande volume e facilidade no acesso instantâneo, impacta diretamente em contextos sociais e culturais transformando hábitos, identidades, influenciando comportamentos que repercutem na cultura local, que se torna cada vez mais virtual, desestabilizando o senso comum de coletividade, afetando os modos organizacionais da sociedade; assim os jovens vivem cada vez mais num mundo de “virtualidade real” em que as imagens são a realidade dominante (HARVEY, 2008; GIDDENS, 1995).

Esta realidade vem impactando a educação e a escola de diferentes formas e perspectivas, merecendo destaque duas posições antagônicas que, de um lado, defendem que a escola deve se repensar e se reestruturar para reelaborar seus projetos formativos, de forma crítica e ética, buscando atender as exigências de formação para a emergente sociedade que se delinea, e de outro lado, se colocam aqueles que defendem que a escola deve apenas reproduzir as exigências de formação técnicas para o mundo do trabalho, defendendo uma posição determinista economicista, para a qual nada podemos em termos de controle e planejamento das mudanças que estão em curso (HARGREAVES, 2000, in FERNANDES 2000).

Apesar do paradigma de educação em massa ter suprido as demandas da sociedade moderna por muito tempo, as escolas começaram a não mais acompanhar a

velocidade das mudanças demandadas diante da emergência das tecnologias da informação e comunicação, e de seus impactos sobre o conhecimento. Dessa forma, configura-se um descompasso de proporções significativas entre o que a sociedade atual deseja, em termos de formação humana, ancorada na perspectiva da formação do homem trabalhador flexível, numa visão holística, e o que a escola está concebendo e desenvolvendo para a formação dos futuros cidadãos – trabalhadores e produtores do conhecimento.

O modelo tradicional de educação no Brasil tem se sustentado, em grande parte, pelo controle, disciplinamento e direcionamento de estudos e pesquisas, prescritos pela atuação do Estado e a relação verticalizada que este impõe sobre a prática das escolas, cabendo a estas, um papel de implementar políticas educacionais fortemente marcadas por uma abordagem teórico-metodológica voltadas prioritariamente para o ensino capaz de direcionar as práticas curriculares. Destaca-se a função do professor como instrutor, e minimizando a solução de problemas como repetência e evasão escolar, que persistem há décadas e que se mantêm na educação brasileira, particularmente na educação pública, ou seja, aquela destinada à classe trabalhadora e aos segmentos populares, com fortes repercussões nas insuficiências da cidadania e nas precariedades da democracia e da vida sociocultural.

Apesar dos esforços do Estado em viabilizar a escola como espaço de convivência de diferentes grupos com diferentes culturas, vivendo experiências de aprendizagens diversas e enriquecedoras, ainda convivemos com escolas que trabalham com uma concepção educacional monocultural que privilegia uma estrutura de *produção* de alunos em *série*, com professores encarregados de conduzir ensinamentos específicos, compartimentalizando conhecimentos (VALENTE, 1997).

O grande questionamento é como a instituição escola absorve o que a sociedade demanda como rupturas, como quebras de paradigmas, o que novas situações de aprendizagem acarretam e quais confrontos são estabelecidos com o paradigma educacional tradicional, ultrapassando conceitos detentores de uma lógica de apropriação e armazenamento de conteúdos, que se fixaram como inquestionáveis e que foram instalados no sistema educacional com pretensões de permanência duradoura.

Assim sendo, a sociedade está a exigir renovadas respostas da escola para os problemas cada vez mais complexos que demandam atitudes e pensamentos mais elaborados, flexíveis e autônomos. Este cenário é descrito em investigações educacionais realizadas por pesquisadores contemporâneos que apontam a inovação pedagógica como resposta, como tomada de consciência, determinando uma renovada atitude intencional, de natureza crítica que vise romper com os processos educativos tradicionais, fazendo emergir novas culturas escolares identificadas com renovadas perspectivas pedagógicas e com os inovadores saberes dos grupos sociais emergentes (BEHRENS, 1999; SOUSA E FINO, 2008).

A temática da inovação pedagógica emerge nos cenários educativos onde ocorrem transformações socioculturais e econômicas que exigem dos educadores e dos educandos delinear novas situações de aprendizagem. Estas devem oportunizar uma preparação diferenciada frente aos novos desafios e demandas que emergem em oposição aos modelos educacionais tradicionais, que insistem em informar as visões e as práticas escolares, definindo um perfil conservador e reducionista do papel da escola, com abordagem preferencialmente tecnicista.

A inovação deve gerar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, sempre marcadas por um posicionamento crítico, tanto explícita quanto implicitamente, perante as antigas pedagogias tradicionais. É inegável que existem pontos que facilitam, dando enfoque às transformações positivas da inovação pedagógica; entretanto, esta vai além (FINO, 2007).

Para o autor,

(...) a inovação pedagógica teria a ver com a dinâmica desses contextos, na sua transformação, na criação de contextos novos, muito mais fundados no que se vai conhecendo sobre cognição, enquanto a “inovação” do lado do currículo recai exclusivamente nas mexidas nos planos de estudo e no progresso da didática, ou seja, da transmissão, tirando partido, na maioria dos casos, do desenvolvimento tecnológico e dos gadgets com que esse desenvolvimento nos bombardeia constantemente. (...) a inovação pedagógica terá de passar pela crítica do próprio exercício da pedagogia, como única maneira de garantir a não cristalização dos processos em meras liturgias, cujo significado se vai perdendo à medida que cresce o rebanho dos acólitos e aumenta a agressividade dos prosélitos. Ou seja, na minha perspectiva, sempre que uma nova pedagogia se constitui em movimento, tende a cristalizar-se e a reproduzir-se, tornando-se “curricular”. E o que é curricular

é refratário à inovação, característica já evidenciada por Althusser (1970), por exemplo, nas suas teses reprodutivistas, e por Kuhn (1962), quando esclarece que a educação preserva os paradigmas. (...) Por isso, a necessidade de inventar novas pedagogias, aliada à existência da investigação em inovação pedagógica autonomizada da investigação em currículo, tem toda a legitimidade e toda a pertinência. Aliás, a própria dinâmica social e a complexidade crescente dos fenómenos que temos de enfrentar, e as exigências, cognitivas e outras, relacionadas com essa dinâmica e com essa complexidade, não são compatíveis com pedagogias cristalizadas, nomeadamente as que não promovem verdadeira autonomia, nem com os enfoques meramente tecnicistas, que são aportados pela evolução da didática no âmbito do desenvolvimento curricular. Por outro lado, o papel da escola como local de aprendizagem é cada vez menor e menos importante. E felizmente, face ao seu estado de obsolescência, a escola tem cada vez menos o monopólio da pedagogia, mantendo apenas o de local onde se desenvolve o currículo. Como é evidente, a pedagogia não carece de um local específico nem de uma instituição específica para acontecer, sendo esta outra característica que atesta a sua natureza diferente da natureza do currículo. E, assim, enquanto mingua o território do currículo, aumenta o campo onde pode existir pedagogia e onde é mais provável poder acontecer inovação pedagógica (FINO, 2016, p.17/18).

A inovação pedagógica remete às questões do ambiente micro, nas salas de aulas, onde acontecem as práticas pedagógicas e que permitem ao observador, atentar para pequenos desenvolvimentos, quase invisíveis, que caracterizam rupturas em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. É quando se pode observar que o aluno passa a perceber que o conhecimento trabalhado em sala de aula tem conexão com o seu mundo, com a sua realidade e não apenas o conhecimento estático, desarticulado, limitado ao ambiente da sala de aula e que não se relaciona com o seu cotidiano (FINO, 2008).

Partindo do pressuposto que o chão da escola é um espaço de diálogo entre diferentes culturas cheias de significações na vida social dos que nele interagem, têm-se fomentado importantes estudos etnográficos que enriquecem a compreensão de novas configurações de práticas pedagógicas. As transformações culturais situadas em um microcosmo como uma sala de aula, por exemplo, sinalizam um delineamento da realidade com suas particularidades que denotam formas de relações, interações que partindo do princípio de que toda prática social demanda uma dimensão cultural podem projetar uma reprodução de práticas pedagógicas vigentes sob a égide do currículo formal da escola ou novas formas de contextos de construção de conhecimento.

Boumard (1999, p. 7) considera a escola como “um mundo em construção” quando trata da questão da cultura produzida pelos atores no espaço educativo e relata

que estes atores “se encontram a produzir, eles próprios, internamente, o sentido da sua socialização, e a negociar, com o exterior, a interpretação dessa elaboração interna”.

Para que possamos observar e interpretar o comportamento humano mediante uma abordagem etnográfica na área educacional é preciso que compreendamos em que contexto se dá as ações e como os significados se expressam culturalmente tanto em um ambiente macro (escola) como no ambiente micro (sala de aula); neste contexto acontecem as práticas pedagógicas, as interações e as negociações sociais na construção do conhecimento. É nessa perspectiva que construímos este estudo na tentativa de descrever e interpretar uma cultura em um microcosmo observando tudo e todos com o objetivo de verificar se uma situação de construção de conhecimento é entendida como uma cultura emergente que se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionais e que pode revelar-se como inovação pedagógica.

Propomos a observação participante por conter características que permitem uma interação mais estreita com os sujeitos participantes no intuito de obter um determinado grau de implicação nas atividades do grupo estudado, que se possa alcançar para compreender de forma mais densa as variáveis existentes das compreensões de vida de cada sujeito participante.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.91):

(...) Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco, seja ele um local da escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.

Nesse sentido, nos referenciamos, também, no que Fino (2008, p. 4) argumenta:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e

narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles.

Na concepção deste trabalho recorreremos a importantes estudos e conhecimentos de autores como Behrens, Boumard, Bogdan e Biklen, Castells, Erickson, Fino, Geertz, Giddens, Gimeno Sacristán, Hargreaves, Harvey, Lapassade, Lave e Wenger, Papert, Spradley, Sousa, Toffler, Valente, Vygotsky, dentre outros.

### **3. Os objetivos do estudo**

O estudo tem como objetivo propor uma descrição densa (GEERTZ, 1978), sobre atitudes, valores, significados, comportamentos e contextos que um grupo de alunos e professores produz e que se configura como uma perspectiva de inovação pedagógica, em um espaço de educação pública, compreendido como uma ordem particular de organização sociocultural revestindo-se de um significado específico para este grupo e que representa uma cultura situada dentro do espaço mais amplo da cultura escolar padronizada.

Pretende-se com este estudo uma análise minuciosa de comportamentos, suas significações que em muitas situações parecem inconscientes para as pessoas participantes, que são decorrentes das interações sociais no dia a dia, contextualizando-as. Buscaremos especificidades nos processos culturais, referenciando-as pelas subjetividades, distanciando-se de uma visão positivista e mantendo uma atitude rigorosa quanto à observação, descrição densa e criteriosa no relato do objeto pesquisado (ERICKSON, 1989).

Considerando a relevância desse contexto e com o intuito de enfatizar e colaborar com a ampliação das discussões e reflexões sobre inovação pedagógica, procurámos analisar os documentos oriundos do Governo Federal sobre o Programa Mais Educação onde se insere como elemento, a oficina Rádio Escola, bem como os do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza no que concerne às suas concepções e orientações pedagógicas, metodológicas e de avaliação, visando conhecer as propostas e intencionalidades educativas atribuídas às escolas, considerando suas multifinalidades como espaços socioeducativos.

A partir do material inicialmente coletado, demarcamos a perspectiva investigativa de compreender como se desenvolvem as atividades da Rádio Escola e como são gestados os saberes e as práticas pedagógicas que mapeamos. Salientamos que nesse contexto fortemente marcado por uma cultura escolar oficial, as ações educacionais são influenciadas pelas orientações curriculares da rede municipal de ensino de Fortaleza, e pelo Projeto Político Pedagógico da escola, que contêm, em ambos, elementos normativos e conceptuais que estão alinhados com o paradigma da escola fabril.

Entretanto, de outro lado, identificamos que os grupos de pré-adolescentes e jovens que convivem no território escolar trazem para esse espaço formativo oficial, as experiências e saberes da cultura popular, somados à experiência e familiaridade que as novas gerações têm com as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, implicando num ingrediente novo nesse movimento complexo que se traduz em práticas inovadoras no espaço escolar, considerando as reflexões referentes às formas como se desenvolvem as relações e o tipo de experiência que as TIC possibilitam aos seus usuários.

Para o desenvolvimento do estudo levantamos questões de investigação que nos permitiram uma melhor orientação e referenciação mais aprofundada de como interpretar e compreender as novas práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola. As questões que permearam todo o estudo são:

1. Que contextos de aprendizagem são visíveis na oficina Rádio Escola?
2. De que maneira os alunos desenvolvem suas aprendizagens na oficina Rádio Escola?
3. Como alunos, professores e gestão escolar significam as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola?
4. Como se desenvolve o encontro entre a cultura dos alunos (popular), a cultura escolar (oficial) e a cultura das TIC (cibercultura) na oficina Rádio Escola?

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa, investigar, à luz das teorias educacionais contemporâneas, particularmente as que enfocam a inovação pedagógica, numa escola pública, as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola, do Programa Mais Educação.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Investigar que contextos de aprendizagens são visíveis na oficina Rádio Escola a partir da organização do ambiente pedagógico;
- Identificar de que maneira os alunos desenvolvem suas aprendizagens no ambiente da oficina Rádio Escola.
- Analisar como os alunos e professores significam essas práticas, considerando seus diferentes papéis e atuação no cenário escolar;
- Compreender como se dá o encontro entre a cultura dos estudantes (popular) - marcada pelas TIC (cibercultura) -, e a cultura escolar (oficial) – ainda muito marcada pelo modelo fabril, verificando as implicações numa perspectiva pedagógica inovadora;

Considerando o objetivo de nossa investigação, optamos por uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta e registro de dados: o diário de campo, a observação participante, o diálogo informal, se necessário, a entrevista semiestruturada e fotografias.

#### **4. A organização do estudo**

Ao longo do processo investigativo, o projeto inicial foi sendo redesenhado até assumir a configuração final, sob o título *Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola*.

A estrutura do trabalho investigativo compõe-se de duas partes distintas. Na primeira parte estão dispostos os capítulos 1, 2 e 3 que compõem o enquadramento teórico do estudo. O capítulo 1 engloba a discussão da relação entre escola e sociedade, as transformações sociais e culturais que exigem um novo *modus operandi* da escola. No capítulo 2 abordamos a questão da inovação pedagógica como fato gerador de mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas; discutimos o advento das TIC como elementos de contextos de aprendizagem inovadores e apresentamos a aprendizagem colaborativa como uma negociação social e situada do conhecimento. No capítulo 3 trazemos a discussão da questão da cultura da escola e na escola; a escola e a sua função social, a relação entre as culturas e abordamos sobre a questão da construção subjetiva dos jovens no cenário escolar, suas historicidades, a relação entre cultura escolar e a cultura social dos jovens, aprendizagens que geram subjetividades emergentes.

Na segunda parte está inserido o estudo propriamente dito e estão dispostos os capítulos 4, 5 e 6. No capítulo 4 apresentamos a metodologia que fundamenta todo o estudo. No capítulo 5 analisamos detalhadamente o contexto onde o estudo foi realizado como também descrevemos os elementos culturais da oficina. No capítulo 6 explicitamos os achados do estudo com base na observação participante, no diário de campo e nos elementos das entrevistas através da explanação das respostas formuladas pelos questionamentos para a compreensão da cultura escolar na oficina Rádio Escola.

O estudo finaliza com a apresentação das considerações finais juntamente com todos os materiais utilizados em anexos (CD-ROM) organizados sistematicamente constando os instrumentos de trabalho utilizados pelo pesquisador; elementos recolhidos de caráter contextual, documentos da escola, fotografias, trabalhos dos alunos, entrevistas e outros materiais utilizados.

## CAPÍTULO 1

### ESCOLA E SOCIEDADE

#### 1.1. A Sociedade industrial, o paradigma fabril e a escola

A economia industrial mudou o mundo nos séculos XIX e XX. A era do progresso industrial tecnológico que permitiu sua evolução econômica e possibilitou a transformação de muitos setores da sociedade capitalista, apresentou também graves problemas sociais devido ao surgimento e desenvolvimento de novas relações de produção e um desenvolvimento urbano desorganizado com milhares de operários vivendo em condições sub-humanas. Os artesãos acostumados anteriormente a controlar seus ritmos de trabalho, com o advento das fábricas, passaram a se submeter ao regime disciplinar e às normas da indústria fabril.

Uma nova ordem social estabeleceu-se caracterizada pelo domínio do capital sobre o trabalho, com o disciplinamento imposto por um poder hierárquico e autoritário, da classe dominante burguesa sobre os trabalhadores causando impactos e conflitos nas relações de produção. Este era o cenário de uma sociedade que se instituíra, como nova forma advinda da transição feudal para o capitalismo, de um sistema artesanal para um sistema mecanizado de produção (ANDERY *et al*, 1988).

O modo de conceber o conhecimento também passou por momentos de turbulências e contestações diante de uma nova compreensão, a do homem como o centro do universo em contraponto à concepção do teocentrismo medieval. Surgiu daí a perspectiva de o homem poder transformar a realidade, de acordo com seus interesses. Uma nova ciência estabelecia-se impulsionada pela necessidade de inovações tecnológicas, para o aumento da produção e conseqüente desenvolvimento do capitalismo.

Nesse sentido, Pereira e Gioia (1988, p. 173/174) revelam:

Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram nesse período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Essa nova ciência – a ciência moderna – surgiu

com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a esse fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho ( com o surgimento do trabalho parcelar), a destruição da visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contra-Reforma. A partir de então, estava aberto o caminho para o acelerado desenvolvimento que a ciência viria a ter nos períodos seguintes.

Neste novo cenário, a ciência teve um papel de destaque, influenciando nos novos modos de produção através do uso crescente de conhecimentos e tecnologia, com as características de serem mais exigentes, mais rigorosos. Assim, impulsionaram novas descobertas, fruto das inquietações e dos desafios impostos pela sociedade industrial, para a resolução de problemas emergentes que apontassem soluções para novos mecanismos de produção gradativamente incorporados à nova racionalidade econômica.

No século XVIII, a ciência já se caracterizava como um monopólio de uma classe privilegiada. Foi direcionada para ser a solução para a melhoria dos processos tecnológicos através da racionalização científica e econômica. No século XIX, as sociedades científicas começaram a ser criadas para incentivar o progresso da ciência, com estruturas organizacionais formais que com o tempo, e a ciência cada vez mais imbricada à produção foi mudando suas características e iniciando-se um processo de distanciamento de sua aparente independência ficando mais subjugada aos interesses da indústria. Já no final do século XIX, aos poucos, foi engendrando novos conceitos, novos rumos, articulada com os grandes movimentos industriais que impactaram as novas formas de organização, num processo caracterizado pela realimentação entre ciência e tecnologia.

Entre os séculos XVIII e XIX uma nova ciência, então, se firmava, buscando leis naturais para a compreensão do universo. Nesse sentido, Laville e Dionne (2008, p. 24/25) destacam:

Durante o século XVIII, os princípios da ciência experimental desenvolvem-se por meio de múltiplas aplicações. As descobertas são muitas, sobretudo no campo dos conhecimentos da natureza física. Mas é no século XIX que a ciência triunfa. No domínio das ciências da natureza, o ritmo e o número das descobertas abundam. Mas, saem dos laboratórios para ter aplicações práticas: ciência e tecnologia encontram-se. A pesquisa fundamental, cujo objetivo é conhecer pelo próprio conhecimento, é acompanhada pela pesquisa aplicada, a qual visa resolver problemas concretos.

De acordo com Hobsbawm, (1977), da máquina a vapor (fins do século XVII) à estruturação da linha de produção em série, houve uma enorme expansão do paradigma técnico, fato que passou a sustentar o sistema capitalista que já reinava do século XVIII aos primórdios do XIX. Assim, durante o desenvolvimento das sociedades humanas no mundo capitalista, a história testemunhou a substituição da manufatura pelo uso das máquinas no processo de produção, designando a reverente Revolução Industrial, fato que trouxe profundas mudanças nos elementos tempo/espaço no âmbito do trabalho entre os séculos XIX e XX.

A esse respeito, GIDDENS (1995) coloca:

O *capitalismo* é um sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade, esta relação formando o eixo principal de um sistema de classes. O empreendimento capitalista depende da produção para mercados competitivos, os preços sendo sinais para investidores, produtores e consumidores. A característica principal do *industrialismo* é o uso de fontes inanimadas de energia material na produção de bens, combinado ao papel central da maquinaria no processo de Produção. Uma "máquina" pode ser definida como um artefato que realiza tarefas empregando tais fontes de energia como os meios de suas operações. O industrialismo pressupõe a organização social regularizada da produção no sentido de coordenar a atividade humana, as máquinas e as aplicações e produções de matéria-prima e bens. O industrialismo não deve ser compreendido num sentido muito estreito — como sua origem na "Revolução Industrial" nos tenta fazer crer, A expressão evoca imagens do carvão e da energia a vapor de uma grande maquinaria pesada chacoalhando em oficinas e fábricas encardidas. Não menos do que a tais situações, a noção de industrialismo se aplica a cenários de alta tecnologia em que a eletricidade é a única fonte de energia, e onde microcircuitos eletrônicos são os únicos dispositivos mecanizados. O industrialismo, ademais, afeta não apenas o local de trabalho, mas os transportes, as comunicações e a vida doméstica (p.53/54).

O surgimento da máquina trouxe a possibilidade de altas demandas de produção, fato que atrelou na história da economia da Europa, um grande progresso no campo da indústria. A dinâmica econômica prenunciada a partir desse processo era a do capitalismo. De modo relevantemente diferenciado da sociedade hierárquica feudal, a Revolução Industrial trouxe a consolidação de duas classes principais: a burguesia - aquela que detinha os meios de produção e lucros excedentes; o proletariado - aquela que vendia seu único bem, a força do trabalho (HOBSBAWN, 1977).

Corroborando com esta linha de pensamento, Patto (1996, p.11) ao referenciar as transformações políticas e socioeconômicas na Europa diz:

(...) até o fim do século XIX praticamente varreu a monarquia como regime político, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto a relação de produção dominante, empurrou grande contingente de populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado.

O deslocamento espacial e temporal do homem do campo para a cidade, como consequência do declínio da economia do latifúndio e o avanço das fábricas, alterou rapidamente as paisagens pelo surgimento de edifícios, chaminés, complexos comerciais e a grande concentração populacional urbana, onde o tempo desse novo ambiente não era mais ditado pela natureza e sim pelo trabalho. A classe burguesa e os proletariados seguiam dessa forma ditados por esse novo tempo. As atividades humanas foram então tomadas pela lógica do capitalismo como meios de obtenção de lucros (KURZ, 1997).

Segundo Japiassú e Marcondes, (1996, p.163), a força motriz da revolução industrial era o liberalismo, como sendo “a vontade individual como fundamento das relações sociais”, excluindo a ideia de uma hierarquia divina, predominante na sociedade medieval, para difundir a ideia do direito natural dos indivíduos e do contrato social. A crença na liberdade de pensamento e da economia é essencial para a formação de uma sociedade que tem como base a propriedade privada, por um contrato social em que os homens livres se reúnem, e, de forma coletiva formam uma sociedade civil que se destina a preservar o direito de liberdade e de tornar-se proprietário. É importante ressaltar que a liberdade sustentada pelo liberalismo se verifica mais acentuadamente no contexto da propriedade. Acontece que como a grande maioria da população não tinha meios de obter uma propriedade, só lhe restava a liberdade de vender sua força de trabalho para sobrevivência numa sociedade nomeadamente repleta de desigualdades sociais.

Por conseguinte, o progresso industrial tecnológico permitiu a evolução econômica e possibilitou a transformação de muitos setores da sociedade de então. Entretanto, tal progresso trouxe em seu bojo graves problemas sociais: o desenvolvimento urbano ocorreu velozmente e de forma desorganizada; exploração do trabalhador obrigado a vender sua força de trabalho; altas jornadas de trabalho; condições desumanas para o trabalhador. Ainda, com o surgimento das fábricas, os artesãos adaptados no controle de seu próprio ritmo de trabalho, foram submetidos pelo sistema à disciplina da indústria. Assim, a burguesia, como o poder do capital, passou a ser dita como classe do domínio sob o trabalho, sendo estabelecida assim uma nova ordem social. A sociedade historicamente transitou de um sistema artesanal para um sistema mecanizado de produção (PEREIRA; GIOIA, 1988).

Na discussão acerca da revolução industrial, é importante ressaltar suas distintas fases na história. A primeira fase dessa revolução está fincada dentro da lógica do liberalismo clássico. A segunda fase dessa revolução corresponde ao desenvolvimento da indústria pelo uso da energia elétrica e pelo modelo taylorismo-fordismo, que visava à racionalização da produção, destinando ao operário a função de máquina, caracterizando essa fase como tecnicista. A terceira fase está relacionada à era das Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC).

As três fases da Revolução Industrial podem ser desmembradas em cinco períodos de desenvolvimento técnico (FU-CHEN LO, 1991 *Apud* SANTOS; SILVEIRA, 2002)

- I. Período da mecanização incipiente (1770-1840);
- II. Período da máquina a vapor e da estrada de ferro (1830-1890);
- III. Período da energia elétrica e da engenharia pesada (1880-1940);
- IV. Período da produção fordista de massa (1930-1990);
- V. Período da informação e comunicação (a partir de 1980).

O período da revolução industrial mais próximo da sociedade moderna contempla as transformações que a informática e as ciências trouxeram à tecnologia e à produção científica: a concretização das redes de conhecimento e dados, possibilitando uma troca e uma reprodução maior de informações, unificando diferentes campos (engenheiros, pesquisadores, economistas, comunicadores, entre outros) e, especialmente, dando novos significados às relações acadêmicas (SANTOS, 2000).

Por um processo histórico, a educação, enquanto entendimento e formação do homem permeou o desenvolvimento tecnicista desde a sua primeira fase. É importante ressaltar que, todas as formas de conhecimento foram impulsionadoras e impulsionadas das e pelas inovações tecnológicas, como sendo produtos e meios para a expansão industrial e enriquecimento da burguesia comercial. Essas formas de conhecimento tinham como base a compreensão do homem como centro do universo, contrapondo-se ao teocentrismo medieval. A mentalidade que se constituía no seio da idade moderna possibilitava ao homem poder transformar a sua realidade a partir de seus interesses individuais.

A solução de problemas emergentes, imposta pela sociedade industrial, encaminhava a uma nova racionalidade econômica, impulsionando não somente a resolução dos desafios, mas as descobertas. A ciência estimulou, assim, novos modos de produção, a partir da utilização de conhecimentos e tecnologia, tornando-os cada vez mais rigorosos e criteriosos. As engrenagens da sociedade burguesa demandam que o processo educacional esteja imbricado com as transformações e exigências do contexto atual, em que o conhecimento científico passa a constituir-se como alavanca para o desenvolvimento econômico e social. A partir deste contexto, é estabelecido um novo fazer à educação, em comunhão com o ritmo e desempenho dos meios produtivos tornando-a um instrumento de qualificação de recursos humanos a ser controlado pela sociedade industrial.

(...) Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (...) Constatamos, portanto, que o

impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção (SAVIANI, 2007, p.159)

A título de informação, o processo de industrialização da ciência remonta ao período pós Segunda Guerra Mundial, com projetos ambiciosos em torno das descobertas e experimentações. O Projeto Manhattan, para construção da bomba atômica é um contudente desse processo. Como analisa Echeverria (2001), no século XX surgia a tecnociência ou Big Science, que demandava um nível alto de recursos e equipamentos para ser desenvolvida.

Traçando uma trajetória histórica da relação entre ciência e desenvolvimento industrial, pode-se dizer que, se no século XVIII ela era caracterizada por ser monopólio de uma classe privilegiada, foi no século XIX em que ela foi integrada aos grandes movimentos industriais, gerando novas formas de organização, numa mutualidade de ciência-tecnologia. Conhecimentos científicos eram, pois, desenvolvidos para gerar novas indústrias. No século XX, por sua vez, essa mutualidade fica muito mais clara, com o pleno desenvolvimento da indústria científica (PEREIRA; GIOIA, 1988).

Os séculos XVIII e XIX formam um período em que as grandes transformações pelas quais a humanidade passou marcam a configuração da nossa vida atual e também uma transformação no papel que a ciência desempenha no desenvolvimento de um modo de produção. (...) A revolução industrial levou a um grandioso aumento da atividade científica. Ao final do período, não só os conhecimentos técnicos são dependentes do desenvolvimento científico, como este está profundamente inter-relacionado à produção. (...) A ciência iria, cada vez mais, ser colocada a serviço da modificação da natureza. A partir do século XVIII, a ciência dedicou-se à solução dos problemas produtivos e foi sendo gradativamente enfatizada. (...) No final do século XIX, conhecimentos científicos eram desenvolvidos para criar novas indústrias, e, finalmente no século XX, encontra-se o pleno desenvolvimento da indústria científica. Ciência e produção expressam cada vez mais claramente a inter-relação, a influência mútua que as une (PEREIRA; GIOIA, 1988, p.292/293/294).

Sobre a formação do homem, baseada na ciência moderna, a partir da revolução industrial, tem-se que o artesão, agora operário da fábrica, já não pode valorizar seus conhecimentos adquiridos por gerações e que o tornava capaz de gerir todo o seu processo de trabalho; pois com o advento dos novos processos produtivos se

viu expropriado de todos os conhecimentos que caracterizavam a sua ciência, o seu aprendizado.

Quanto a essa questão, Manacorda (1997, p.271) destaca:

(...) Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado.

A classe dominante delineou a estruturação de todo o sistema de ensino de acordo com as rotinas do sistema fabril, dentro do processo de desenvolvimento industrial que certamente seria alcançado pelos países capitalistas. Isso teve o significado da adequação da formação da mão-de-obra do sistema de produção, implementando e/ou reproduzindo nas escolas o denominado ambiente fabril.

Os planejadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial, tiveram a intuição de a fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida activa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola pública. Assim, a escola pública nasceu equipada já com elementos representativos da cultura industrial (SOUSA; FINO, 2008, p.3).

Dentro desse contexto sócio/histórico e socioeconômico, a escola foi estruturada para formar um tipo de cidadão que se adequasse à sociedade industrial. Nesse sentido, a escola tinha a finalidade de formar pessoas treinadas para o trabalho. Dessa forma, era estabelecida uma relação entre a preparação do cidadão (considerado como aquele que vive na cidade) e o trabalhador, ou seja, aquele destinado ao parque industrial.

Os modelos produtivos e educacionais que fazem da escola uma fábrica ainda persistem na modernidade. As discussões acerca dessa questão têm trazido à tona,

a problemática da comparação da organização da educação tradicional com o modelo de produção manufatureiro fabril. Isso, devido às características de fragmentação de conteúdos, especialização de professores, estrutura de supervisão, controle rígido num estilo empresarial produtivo.

Essa relação entre cidadão/trabalho/indústria é discutida pelo autor Manacorda (1997, p.271/272) como segue:

(...) os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis as mudanças tecnológicas, de modo que se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, os problemas das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou a derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais.

A partir desse fato e em meio a este processo surge um novo paradigma, uma nova concepção da formação do ser humano. Sobre esse paradigma fabril na educação, Toffler, (s/d, p.321) *Apud* Fino (2000, p.2) informa-nos que:

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

Surge a partir dessas transformações sociais, um tipo de revolução na representatividade do mundo quanto aos elementos razão e conhecimento: o novo paradigma aponta como os homens devem organizar suas leituras e suas ações neste novo mundo.

O cientista Thomas Kuhn, em sua obra “A estrutura das revoluções científicas” (1962), concebe teoricamente, pela primeira vez, o termo “paradigma” como uma estrutura de pensamento, como sendo um sistema dominante, que atua em uma determinada área científica, significando uma constelação de conceitos, valores, técnicas, percepções e práticas, partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade científica (KUHN, 1994).

Para o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin um paradigma ao primeiro olhar revela uma imposição de conceitos soberanos e estabelece através desta imposição relações lógicas, precisas entre teorias que subsidiam mecanismos de controle do discurso vigente e que pode conviver simultaneamente com outras teorias caracterizando uma evolução complexa do conhecimento científico (MORAES, 1997).

Para a autora,

Paradigma na ótica de Kuhn é uma realização científica de grande envergadura com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos. A partir do momento que existe um consenso por parte de um grupo de cientistas sobre determinadas ocorrências ou fenômenos, começa uma sinergia unificadora ao redor da nova temática.

Já Edgar Morin, procura conceituar paradigma indo além da proposta originária estabelecida pela linguística e pela definição de Thomas Kuhn; ele justifica a existência de uma incerteza na definição Kuhniana. Segundo Morin, um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica de um conjunto de conceitos-mestres. Para esse autor, esse tipo de relação dominadora é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Seria uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica (MORAES, 1997, p.31).

O conhecimento de tempos em tempos sofre transformações fruto de novas indagações, novas discussões, novos conceitos e nesses processos, as crises paradigmáticas revelam um impulso de gerar novos princípios para resolução dos problemas emergentes em cada período. Correntes de pensamento da cultura do ocidente tais como a Revolução Industrial, a Revolução Científica, o Iluminismo, o Renascimento, o Racionalismo, o Empirismo de Bacon, o pensamento cartesiano de Descartes, a visão mecanicista de Newton, dentre outros que, de maneira geral, se baseavam principalmente no conhecimento objetivo, no primado da razão, na crença de

que todo o pensamento lógico era verdadeiro, vêm sendo renovadas no campo teórico e prático influenciando gerações e gerações exigindo sistematicamente da educação o papel de acompanhamento desta evolução e de acordo com a demanda e os interesses da sociedade dominante em cada período de tempo.

Historicamente as práticas educacionais têm desenvolvido consoante os paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação a funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade. Os propósitos da educação têm sido instrumentalizados por linguagens que privilegiam grupos de elite, de poder, tornando as escolas meras fábricas para treinamento de força laboral (GIROUX, 1999).

Conforme Frigotto (1999, p.26):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Gimeno Sacristán (1985), em sua obra “A Pedagogia por objetivos”, argumenta sobre a questão do paradigma fabril através de uma analogia entre a fábrica (escola), os operários (professores) e a matéria-prima (alunos) em que o processo ensino-aprendizagem é direcionado para o trabalho, objetivando bons desempenhos e a máxima eficiência em prol de objetivos econômicos e políticos.

Corroborando com o autor, Sousa e Fino (2008) relatam que um dos grandes paradigmas educacionais foi o paradigma fabril decorrente da necessidade da Revolução Industrial objetivando a instrução dos operários e permitindo a criação de aptidões entre os homens para o trabalho produtivo e melhor adaptação ao modo de produção. Assim, com o surgimento da escola pública e o avanço da Revolução Industrial a partir do século XIX, não trouxe em seu contexto uma proposta de inclusão social, que permitisse acesso à educação. O modelo era o de formar pessoas para o trabalho, com habilidades esperadas pelo avanço da tecnologia. A partir dela dá-se uma metamorfose, em resposta à necessidade da qualidade nos sistemas escolares com a evolução da tecnologia e com a “pedagogia por objetivos”.

De acordo com Toffler (1970), a nova ordem industrial tinha necessidade de um novo tipo de homem munido com competências as quais a família e a igreja não podiam prover. Nesse sentido, a sociedade industrial fundada sobre a perfeita interação do trabalho precisava de indivíduos que tinham pouco do ambiente rural. Adicionalmente, o autor relewa que o ensino em massa representou a máquina extraordinária criada pela civilização industrial para obter o tipo de adultos de que ela precisava.

A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipatório, uma apresentação perfeita da sociedade industrial. Os aspectos mais criticados da educação hoje – a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor – são precisamente aqueles que transformaram a educação pública de massa num instrumento tão eficiente de adaptação a seu tempo e a seu lugar (TOFFLER, 1970, p.322).

As origens da educação escolar remontam aos confins da história. Essas origens em grande parte são relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico e posteriormente à crescente emergência das sociedades impulsionando a necessidade de mão de obra especializada decorrente da divisão do trabalho. Os valores transmitidos pela ação não sistemática da família eram insuficientes para preparar os mais jovens e habilitá-los para um desempenho de processos laborais para sedimentar o bom funcionamento da sociedade a que pertenciam, ou à simples manutenção da cultura desta. Com essa realidade surgiu a necessidade de estabelecer mecanismos de controle social que assegurassem eficácia e produtividade, que fortalecessem o desenvolvimento e a reprodução das sociedades. Com estas finalidades criaram-se aparelhos institucionais especializados e processos específicos de funcionamento, de entre os quais se destaca a instituição Escola e o processo Educação Escolar. (SANTOS, 1999).

Para Fino (2001), a escola pública foi inventada no auge da Revolução Industrial, e tinha como missão responder às necessidades relacionadas com grandes mudanças nas relações de produção emergentes nesse tempo. Os anos áureos da Revolução Industrial tinham induzido uma concentração de grandes massas de proletários em condições muito vulneráveis. As famílias eram obrigadas a trabalhar nas fábricas a troco de salários muito baixos, e o trabalho era desumano com um grande número de horas de jornada, insalubridade e acidentes de trabalho.

É claro que a escola pública não se ficou a dever apenas às necessidades da industrialização, ainda que quem pagasse os custos da sua implantação tivessem sido os proprietários, nomeadamente das fábricas, através dos impostos. Com efeito, não é possível contornar o papel fundamental dos Iluministas, que, ao longo de grande parte do século XVIII fizeram da necessidade da instrução pública uma bandeira política. Com a vitória da Revolução Francesa, ficavam completas as condições políticas para a criação da primeira instituição educativa de carácter universal, criada propositadamente para garantir um vínculo estável com o desenvolvimento económico e social (FINO, 2007, p.3).

Para Fino (2000), o método de ensino precursor da escola de massas foi o método da instrução simultânea, elaborado na França pelos Irmãos das Escolas Cristãs. Nesse método o professor ensina a todos os alunos o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. No método antigo, o professor acompanhava cada aluno individualmente para explicar o conteúdo, enquanto os outros estudantes faziam outras tarefas de aprendizagem. No tempo relativo às escolas de massas, os alunos aprendiam coletivamente, ao passo que por meio do método antigo, cada aluno recebia orientações do professor, de uma forma individual e exclusiva.

De acordo com Giles (1987), em 1865 o sistema francês já seguia obrigatoriamente o método da instrução simultânea, tendo desaparecido as escolas monitorais. Portanto, quando a escola de massas se implantou definitivamente já havia uma base metodológica para a edificação de um edifício escolar destinado a erradicar o analfabetismo em poucas décadas e a produzir imediatamente um cidadão com um novo perfil mais adaptado às exigências da sociedade industrial.

Em 1853, ao nível do ensino primário, extingue-se o sistema monitorial e promulga-se um decreto que limita o número de alunos numa classe a oitenta e preconiza-se o sistema de ensino simultâneo como norma. Insiste-se em que os alunos devem receber uma formação clássica, antes de terem acesso aos estudos das Ciências, para que alcancem certa maturidade intelectual. (...) Cria-se um sistema de escolas técnicas para responder às necessidades da industrialização, pois insiste-se em que o objetivo do processo educativo não pode ser mais o de formar homens de letras, ociosos admiradores do passado, mas sim homens de Ciência, construtores do presente e iniciadores do futuro (GILES, 1987, p. 233).

Neste contexto, Mialaret e Vial (1981) relatam que no final do século XIX, a escolaridade obrigatória para as massas, desde que não fosse além de uma instrução elementar, já não encontrava oposição; e mesmo os grandes proprietários das fábricas maiores já não tinham problemas em dispensar a força de trabalho das crianças durante

o período de uma curta escolarização, uma vez que essa era uma forma de poupar as suas capacidades físicas para posterior utilização mais rentável. Entretanto, a possível aquisição na escola de uma postura intelectual racional era bem mais importante que os conhecimentos rudimentares tal como de um conjunto de valores e de atitudes destinadas a garantir a satisfação das necessidades do modelo de produção industrial.

A cultura humana não é hereditária, aprende-se; é a linguagem que a transmite. Contrariamente ao que inúmeros antropólogos parecem pensar, esta transmissão não é espontânea, nem sequer nas sociedades ditas «primitivas». Ela requer um mecanismo, um aparelho social, uma instituição qualquer que dê lugar a um método de instrução que permita que os adultos transmitam os seus conhecimentos já armazenados, ou, pelo menos, uma parte essencial desses conhecimentos às crianças ainda ignorantes. Para identificarmos esse mecanismo, utilizamos presentemente o termo «educação». Esta educação passa simultaneamente por um processo e uma instituição ou instituições (MIALARET; VIAL, 1986, s/d *apud* SANTOS, 1999, p.315/316).

Para Toffler (1970), as classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era passível de encaminhar os jovens em direção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são equivalentes à escola. Não se tratava somente de aprender sobre coisas, mas sim de viver de uma forma que simulava o ambiente em que os alunos no futuro irão viver. “A escola nasce assim com carácter instrumental: ela destinava-se, por via do currículo, a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial” (SOUSA, 2004, p.1).

Já de acordo com Fino (2000), além do currículo expresso com a simplicidade da leitura rudimentar, escrita, aritmética e noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço escola/fábrica e de um tempo simultâneo ou sincrónico impostos pelas necessidades da civilização industrial.

Adicionalmente, contextualizando, Fino (2000, p.29) discute:

Os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial, tiveram a intuição, de corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos encontrariam no futuro, quando se integrassem na vida ativa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse fato radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na da escola, passarem imediatamente a respirar uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser

muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola popular.

Assim, considera-se que a escola popular já nascera preparada com algumas ferramentas ou dispositivos mais significativos da cultura industrial. Neste sentido, Toffler (1970) discute sobre algumas dessas ferramentas como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, as classes e a separação por idades e as classes sociais que abrange professores e alunos.

A escola pela ótica fabril foi dominada pela lógica de produção, com tarefas padronizadas, medidas e avaliadas quantitativamente. Hierarquicamente bem definida, os diretores das escolas se viam transformados em gestores com o perfil de agirem com ações repressivas impondo regras disciplinares que engessavam toda e qualquer atitude criativa por parte de alunos e professores em contraponto ao discurso oficial da escola. As tarefas eram padronizadas para todos os alunos indistintamente como se todos fossem operários de uma linha de montagem. As crianças e adolescentes perdiam qualquer noção de controle de suas próprias ações, de suas subjetividades, pela negação da escola na aceitação de comportamentos heterogêneos e que repercutiam no mundo do trabalho, com baixíssima expectativa de vida.

Todos os meios de desenvolvimento da produção se transformam em meios de domínios sobre os produtores e de exploração deles; eles mutilam o trabalhador, tornando-o um fragmento de homem, degradam-no ao nível de um apêndice da máquina, destroem todo o resquício de encanto pelo trabalho, que passa a ser uma labuta odiosa; eles o alienam das potencialidades do processo de trabalho na mesma proporção em que a ciência é incorporada neste como força independente; eles distorcem as condições nas quais ele trabalha, sujeitando-o, durante o processo de trabalho, a um despotismo tanto mais odioso quanto mais humilhante; eles transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, esmagando sua esposa e filhos sob as engrenagens do capital (HARVEY, 2008, p.102/103).

Segundo Gimeno Sacristán (1985) a correspondência entre o grupo de alunos e a matéria-prima processada na escola, é reproduzida sucintamente no comparativo entre fábrica e escola conforme disponibilizado no Quadro 1. Os passos comparativos entre Fábrica e Escola permitem visualizar a relação entre a construção de um modelo de trabalho no segmento capitalista produtivo/consumidor e a formação do cidadão. Faz-se nítida a comparação entre o aluno e a matéria-prima. Os operários e as

máquinas são relativos aos professores e aos alunos. A escola é analogicamente associada à fábrica.

<b>Fábrica</b>	<b>Escola</b>
<b>A matéria-prima sofre uma série de transformações.</b>	O aluno sofre uma transformação até ao estado adulto.
<b>Nessa transformação intervêm operários, máquinas, etc.</b>	O professor e os meios educativos transformam o aluno.
<b>O complexo processo de produção exige a divisão de funções.</b>	A educação requer o contributo de diversas funções.
<b>Departamento de investigação estuda cientificamente o processo, as variáveis que intervêm.</b>	O especialista em educação estuda o currículo exigido pela sociedade e os seus condicionamentos.
<b>A gestão científica garante o êxito em termos de eficácia.</b>	A gestão científica logrará a educação eficiente.
<b>A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo operário que fará o que aquele indicar.</b>	A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo professor que fará o que lhe disserem.
<b>A tecnificação do processo exige uma cuidadosa sequencialização de operações.</b>	A eficiência é alcançada tecnificando o processo de forma ordenada, sequencialmente, com um design preciso.
<b>O resultado final é a suma das operações e tarefas parciais.</b>	O objetivo final é a suma dos objetivos parciais intermédios.
<b>As tarefas e operações são tangíveis, medíveis.</b>	Os objetivos devem ser observáveis, tangíveis, medíveis
<b>O importante é o valor material, a utilidade do produto.</b>	O importante é o valor objetivo do conseguido, o Socialmente verdadeiro, e não os processos subjetivos
<b>Busca de rentabilidade em termos de tempo exato para se conseguir o produto.</b>	O melhor método é o que mais rapidamente atinge o objetivo tangível.
<b>Seleção de meios segundo o custo para produzir a qualidade exigida ao produto pelo mercado.</b>	Escolhem-se os meios pelo custo mínimo para lograr a qualidade minimamente exigida.
<b>Todo o anterior requer precisar as normas de qualidade a que se submete o produto elaborado.</b>	Define-se uma norma de qualidade que se apreciará na avaliação.
<b>Os produtos que passam o teste de qualidade são colocados no mercado, de contrário são reciclados, caso isso seja rentável, ou destruídos.</b>	Os alunos com êxito na avaliação são apreciados pela sociedade. Os que não superam essa norma de qualidade são recuperados se houver tempo e recursos.
<b>As técnicas de medição objetiva são um instrumento básico.</b>	Ênfase em tudo aquilo que é observável e medível, a realidade objetiva. Ênfase nos instrumentos de medida.
<b>Tudo tem caráter de meio subordinado ao fim proposto.</b>	O currículo tem caráter instrumental justificado pela busca de eficiência no conseguir os objetivos.

Figura 1 - Comparativo entre a matéria-prima da Fábrica e da Escola. **Fonte:** FINO, 2000.

A educação efetiva é delineada como uma forma de produtividade. Como na produção, não há interesses subjetivos na educação e sim somente os interesses objetivos e diretos. Não há uma preocupação voltada para a formação do caráter, da ética e do aluno no contexto humano.

Há o objetivo singular relativo ao fabrico do produto final com o mínimo de tempo gasto. Por outro lado, a sociedade selecionará o aluno assim como seleciona e aprova os produtos da fábrica. Os homens são considerados como objetos de consumo podendo ser reciclados se acaso não passarem pelo crivo da seleção, onde o currículo tem caráter instrumental.

Mesmo que o paradigma de educação em massa ou fabril tenha suprido as demandas da sociedade moderna por muito tempo, o novo mundo científico-tecnológico exigiu uma nova faceta da escola, que não mais conseguia acompanhar tais mudanças e os impactos sociais provenientes destas mudanças. Assim, foi-se delineando um descompasso entre o que a sociedade atual deseja numa perspectiva da formação do homem trabalhador flexível, numa visão próxima ao paradigma holístico e o que a escola concebe e pode desenvolver para a formação dos futuros cidadãos/trabalhadores e a produção do conhecimento.

Há dois séculos, o génio industrial inventou a escola modelada na produção em massa e esse modelo transformou-se rapidamente num paradigma de educação em massa. Durante este longo período de tempo, as escolas devolveram à sociedade muito mais do que a sociedade despendeu para manter as escolas. As escolas forneceram o que se supunha que deviam fornecer: a um nível mais profundo, pessoas socializadas a seguirem as instruções e a obedecerem às ordens dos superiores, pessoas familiarizadas com a pontualidade e com o trabalho sincronizado, e, a um nível explícito, pessoas que preenchiam os requisitos cognitivos mínimos exigidos pela participação na cadeia da produção industrial. Entretanto, as coisas têm vindo a mudar cada vez mais rapidamente na sociedade, particularmente ao longo dos últimos cinquenta anos. De repente, começou a ser evidente que as escolas não eram mais capazes de preparar as pessoas como no passado, porque a sociedade para a qual tinham sido desenhadas já não era exatamente a mesma e tinha começado a transformar-se (FINO, 2011, p.47).

Sobre essa ótica, Fino e Sousa (2005) discutem que a humanidade acordou no final da II Grande Guerra, dividida entre dois blocos político-militares e dotada de tecnologias de novo tipo, baseadas na informação e na cibernética. Nessa época, a problemática do sistema escolar já era assunto que preocupava alguns teóricos da

educação e, por esse motivo, surgiram os primeiros trabalhos que traziam propostas de novas ferramentas científicas, trazendo uma consciência de mudanças no ambiente da escola.

Os principais paradigmas mundiais sempre foram relacionados aos sistemas de produção. A evolução tecnológica tem influenciado muito significativamente as bases da sociedade no que concerne a cultura e as relações humanas, assim como nos processos educativos que são produzidos e moldados conforme os paradigmas mundiais e locais.

Sobre isso, Santana (2009, p.1) reflete:

A escola sempre esteve atrelada ao sistema produtivo e a renovação deste tem provocado grandes problemas de adaptação perante as mudanças. A renovação da escola tem ocorrido de forma lenta, ela não tem acompanhado a sociedade nem numa esfera mundial nem numa esfera local. Os paradigmas mais discutidos que marcaram os sistemas educacionais e a escola são o fabril e o pós-industrial, sendo estes relacionados sempre as tecnologias e inovações da sua época. Os paradigmas mundiais e os locais sempre estiveram atrelados à tecnologia, nos transportes, na comunicação e em todas as suas ramificações exercendo assim, uma constante influência nas relações educacionais.

No contexto desse universo, a escola seguiu, sendo estruturada por sistemas de modelos industriais. De modo comparado, na escola a matéria-prima é relativa aos estudantes e os professores relativos aos operários de uma fábrica. Esse paradigma fabril está envolto por uma grande complexidade que influencia diretamente em suas rupturas. Desse modo, tal complexidade provavelmente trata da realidade de que esse é ainda um dos modelos mais usados como analogicamente ao modelo de escola na modernidade, contendo e preservando elementos de uma fábrica.

O modelo taylorista-fordista de produção pode ser visualizado no filme “Tempos Modernos” (1936). O protagonista Carlitos interpreta uma personagem que faz exercícios mecânicos repetitivos ao apertar parafusos em uma esteira de produção. O cerne é a perda da noção da própria existência de si pelo trabalhador ao exercer essa função. Na película, o personagem é internado como insano mental. Essa película traz à tona a veracidade do uso do homem como mão-de-obra barata, de cunho mecanicista, ocupando grande tempo de sua vida dentro de uma fábrica, fator de alienação do sujeito.

Na verdade, a arte do cinema nos anos 30 constrói uma crítica severa quanto ao processo de produção em série, onde o homem deve adaptar-se ao ritmo de máquinas, homens que na sua cultura, na sua vivência, trabalhavam no campo. Por fim, a película, em forma de arte cômica, traz no seu escopo uma temática muito complexa acerca da falta de adaptação dos seres humanos a essa nova forma e ritmo de trabalho, inserindo a problemática do desemprego e do de grupos que não aceitam tal condição fabril.

Pela observação dos aspectos analisados em “Tempos Modernos” (1936), é possível perceber claramente que o modelo de gerenciamento e administração fabril dos anos 30 nos Estados Unidos ainda está fortemente presente na educação brasileira dos dias atuais. De certa forma, houve mudanças quanto à estruturação e à organização em face de um professor como profissional reflexivo de Schön (2000) e as teorizações sobre ensino e aprendizagem de Perrenoud (2000) objetivando adequar o sistema escolar à nova realidade econômica e social baseadas ainda na racionalização do trabalho.

Não diferente das cobranças exigidas aos operários da fábrica, há na atualidade uma notável cobrança do trabalhador tanto quanto a sua capacitação/especialização para desempenhar determinadas tarefas no mercado de trabalho, quanto para exercer o trabalho manual, bem como o intelectual. Neste contexto, o filme pode soar datado para muitos, mas bastante atual para nós, na medida em que podemos observar a adoção do modelo de gerenciamento taylorista-fordista estendendo-se ao restaurante, à lanchonete, ao escritório e às escolas. As escolas modelaram a educação aos princípios e tendências capitalistas e, conseqüentemente, às exigências do mercado. Visto que a escola também é um espaço de trabalho, o referido modelo não reproduziu na sala de aula a mesma intensidade e o ritmo frenético da fábrica, mesmo com seus objetivos principais voltados para a produtividade que está pautada no ensino/aprendizagem dos alunos. O filme demonstra de forma crítica esse modo de produção caracterizado por ser extremamente excludente e alienante (SILVA; CAVALCANTI, 2014).

## **1.2. As transformações a partir da Modernidade, a emergência da Sociedade da Informação e a mudança da perspectiva da instrução em conhecimento escolar construído.**

Ao refletirmos sobre as grandes transformações em que o mundo vivenciou a partir da Modernidade que elegeu a ciência como um dos campos de relevância histórica, deparamos com a expectativa de compreender como o conhecimento foi desenvolvido nesta linha de tempo e as implicações e impactos que a escola absorveu para o desenvolvimento da humanidade. Para melhor entendimento tivemos a curiosidade de esclarecer e traçar um paralelo sobre o conceito de modernidade, moderno e modernização.

Para Schwartzman (2004, p.11):

Os termos “modernidade”, “moderno” e “modernização” existem no mundo das idéias como valores e afirmações morais sobre a vida humana; como descrição de um estilo de vida específico, típico de algumas sociedades e períodos de tempo; e como interpretação de um amplo processo de mudança social. “Modernos” ou “modernistas”, no primeiro sentido, são pessoas que se recusam a viver segundo cânones antigos e tradicionais e valorizam a inovação, a mudança e o progresso. Historiadores usam o termo “moderno” para referir-se ao período em que essas atitudes e valores se tornaram dominantes na Europa Ocidental – do final da Idade Média até a Revolução Francesa, quando então tem início o que chamam de “Idade Contemporânea”.

Ainda o autor esclarece,

Valores e interpretações sobre o mundo andam juntos. Os modernistas acreditavam que o mundo estava mudando de “tradicional” ou “antigo” para tempos “modernos”, em vez de ser sempre o mesmo, ou mover-se em círculos ou ciclos. Mais especificamente, começando com o Renascimento europeu, essa mudança era interpretada como levando a um uso maior da racionalidade – como instrumento para entender e controlar o mundo – e ao individualismo. Nas sociedades antigas, as pessoas viviam de acordo com suas tradições, em um mundo dominado por poderes transcendentais, e eram limitadas por um destino definido desde seu nascimento. Com a modernidade, o mundo passou a ser visto como aberto à compreensão graças ao uso da ciência e da racionalidade, e seus recursos e poderes passaram a ser postos a serviço da humanidade. Ao mesmo tempo, o nascimento deixou de ser a fonte do destino. Por meio do trabalho, da dedicação e do uso da inteligência é possível transcender as próprias condições e responsabilizar-se pela própria vida. (idem, p.11).

O advento da Modernidade historicamente retratada como um conjunto de atitudes, movimentos anti-tradicionais numa determinada linha de tempo, caracteriza-se pelas transformações dos valores sociais, dos costumes, das tradições, das crenças na Europa, onde o velho e o novo se polarizavam e teve repercussões marcantes, mais especificamente no campo da ciência. A transição dos tempos medievais onde o homem era submetido à crença de que a realidade era sagrada, criada estabelecida por Deus como verdade eterna inquestionável para os novos tempos iniciou-se a partir do final do século XVI trazendo características como a secularização, o Estado moderno e a crença no uso da racionalidade para controle e solução dos problemas da humanidade. Movimentos como o Iluminismo no século XVIII, até o período pós-revolução industrial, no século XX, trouxeram desdobramentos sociais, políticos, econômicos culturais, tecnológicos e educacionais que repercutiram mundialmente.

Alain Touraine (1996, p.4) diz que,

A idéia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz, e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre produção, tornada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se liberar de todas as opressões. (...) É a razão que anima a ciência e suas aplicações; é ela também que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas; é ela, finalmente, que substitui a arbitrariedade e a violência pelo Estado de direito e pelo mercado. “A humanidade, agindo segundo suas leis, avança simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e à felicidade”.

Pela idéia de progresso, o homem através da racionalidade tem como desafio a busca de conhecimentos para o desvendamento dos segredos da natureza, e deles tirar proveito transformando-os em tecnologia para o futuro da sociedade, para o progresso da humanidade. Ele alcança novos patamares em sua emancipação impactando transformações no campo social, religioso, ético, da economia, sobretudo nas relações de trabalho impulsionando um crescimento global embora de forma desordenada.

A ideia de progresso ocupa um lugar intermediário, central, entre a ideia de racionalização e a de desenvolvimento. Este dá primazia à política, aquela ao conhecimento; a ideia de progresso afirma a identidade entre políticas de desenvolvimento e triunfo da razão, ela anuncia a aplicação da ciência à

política e por isso identifica uma vontade política com uma necessidade histórica” (TOURAINÉ, 2008, p.72).

A Modernidade, sob forte influência dos ideais iluministas e liberais burgueses, buscou contemplar ideias que sustentassem a emancipação humana, sobretudo na e pela ciência com a declarada pretensão de que o desenvolvimento econômico e fortalecimento da organização política e identidade nacional, ampliação dos direitos humanos, acarretariam consequências no campo social, com efeitos antagônicos ao tradicionalismo, permitindo possibilidades de transformação pela intervenção do homem, a preponderância da racionalidade à subjetividade.

Para Henri Giroux, em sua obra *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*, no entendimento sobre o conceito de modernidade tem-se:

Invocar o termo “modernidade” é imediatamente se colocar na precária posição e sugerir uma definição que esteja em si aberta a um enorme debate e a pouco acordo. Não há apenas um desacordo com relação a periodização do termo, mas uma enorme controvérsia com relação ao que ele realmente se refere. Para alguns, ele tem se tornado sinônimo de apelos terroristas à razão, à ciência e à totalidade. Para outros, incorpora – de todo modo – vários movimentos nas artes. E para alguns de seus mais ardentes defensores representa a racionalidade progressista de competência e apoio comunicativo para o sujeito individual autônomo. (...) A complexidade teórica, ideológica e política da modernidade pode ser captada através de uma análise de seus diversos vocabulários a três tradições: a social, a estética e a política (GIROUX, 1999, p.57/58).

Para Giroux, o conceito de modernidade pela vertente da complexidade social passa pela doutrina do progresso e as possibilidades que a ciência poderia proporcionar para a sociedade. Quanto a esse respeito, o autor comenta:

Dentro desse conceito de modernidade, o desdobramento da história está ligado ao “progresso contínuo das ciências e técnicas, à divisão racional do trabalho industrial, que introduz na vida social de uma dimensão de mudança permanente, de destruição de costumes e da cultura tradicional”. Está em jogo aqui uma definição de modernidade, que aponta para a diferenciação e racionalização progressivas do mundo social através do processo de crescimento econômico e de racionalização administrativa. Outra característica da modernidade social é o projeto epistemológico de elevar a razão a um *status* ontológico. Nessa perspectiva, a modernidade torna-se sinônimo da própria civilização, e a razão é universalizada em termos cognitivos e instrumentais como a base para um modelo de progresso industrial, cultural e social. Está em jogo nessa noção de modernidade uma visão da identidade individual e coletiva em que a memória histórica é idealizada como um processo linear, em que o sujeito humano torna-se a fonte fundamental de significação e ação, e em que uma noção de territorialidade geográfica e cultural é construída em uma hierarquia de

dominação e subordinação marcada por um centro e por uma margem legitimados através do conhecimento e do poder civilizador de uma cultura eurocêntrica privilegiada. (1999, p.58).

A modernidade significou a ruptura da tese de compreensão uníssona de um mundo de realidade sagrada, estabelecida por Deus e pela relação de interdependência entre fenômenos materiais e espirituais, para uma compreensão de mundo com várias áreas autônomas e com mais ênfase para a área da ciência pela predominância da racionalidade instrumental fundamentada no controle dos meios de dominação oriundos do conhecimento em detrimento de um pensamento mais voltado para o sujeito e sua subjetividade. É a adesão ao pensamento racional. (TOURAINÉ, 1996).

A esse respeito Sousa (2007, p.16) comenta:

Esta crença absoluta na razão, na ciência e na tecnologia como meios de resolução dos problemas que afectavam a humanidade tem, como todos sabemos, o seu apogeu na sociedade industrial que se socorre da escolarização e respectivo currículo, ordenado, sequencializado e territorializado, para os seus fins. De facto, a partir de meados do século XIX, particularmente nos Estados Unidos da América, começa a surgir de novo o interesse pelas questões da organização e do planeamento do ensino, provavelmente por influência de J. F. Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão, por muitos considerado como o “pai da pedagogia científica”. Apesar de, poucos anos antes, ter sido utilizado por J. Dewey<sup>1</sup>, o termo currículo volta a aparecer com Franklin Bobbitt, igualmente com essa marca de organização, nos seus livros *The curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924. Tanto o currículo de Ramus como o de Bobbitt são currículos tecnológicos, pois tem em comum a preocupação com o ordenamento hierarquizado e territorializado do conhecimento, numa lógica de racionalidade e cientificidade que caracteriza o pensamento moderno. Pois é com a actividade racional, com a racionalidade, “na ausência de toda a metafísica” (M. Weber, 1968), que emerge a sociedade moderna.

Na obra “Poderemos viver juntos? iguais e diferentes” (1996), Touraine parte do princípio que a história da modernidade é composta de três grandes fases, alta, média e baixa modernidade como um processo contínuo sem ruptura entre os períodos desencadeando transformações complexas que proporcionaram desconfortos entre a objetividade fruto do triunfo do imperialismo da racionalidade e a subjetividade humana pelo enfraquecimento das instituições sociais. De acordo com o autor, a fase da alta modernidade foi caracterizada pelo período estabelecido entre os séculos XV e XVIII e nesse período, como acontecimentos fundantes, temos a criação dos Estados-nação e pela imposição de leis para a garantia da ordem e integração social.

A ideologia ocidental da modernidade, que podemos chamar de modernismo, substituiu a idéia de Sujeito e a de Deus à qual ela se prendia, da mesma forma que as meditações sobre a alma foram substituídas pela dissecação aos dos cadáveres ou o estudo das sinapses do cérebro. Nem a sociedade, nem a história, nem a vida individual, dizem os modernistas, estão submetidas à vontade de um ser supremo a qual devem aceitar ou sobre a qual se pode agir pela magia. O indivíduo só está submetido às leis naturais (TOURAINÉ, 1996, p.20).

O período da média modernidade teve seu início em meados do século XVIII, na ebulição das consequências da revolução industrial. A idéia de progresso e desenvolvimento tomou grandes proporções com o avanço da industrialização modificando o sentido de ordem instituído pelo Estado que controlava as relações econômicas e sociais, para o sentido de progresso.

Enquanto a alta modernidade acreditava na ordem que a razão põe no caos aparente do universo, da diversidade dos interesses e da desordem das paixões, a sociedade industrial põe no centro do seu pensamento e da sua organização a idéia de desenvolvimento, que ela preferiu chamar o progresso. Nascida no século XVIII na sua forma mais ambiciosa, expressa da melhor forma por Condorcet em plena Revolução Francesa, substituiu a ordem pelo movimento como princípio de construção da vida colectiva e pessoal. [...] A idéia de progresso esforçou-se durante muito tempo por manter o ideal de uma ordem racional numa sociedade em movimento: esta ordem seria instaurada, no termo da evolução, pelo triunfo da razão. Foi esta a idéia dominante do período central da modernidade, que na maioria das vezes se chama a sociedade industrial e que eu prefiro chamar a média modernidade, para a colocar num tempo mais longo (TOURAINÉ, 1996, p.174/175)

Surge então, a concepção de desenvolvimento tecnológico que influencia as relações sociais e as dinâmicas econômicas. O crescimento da autonomia das forças econômicas começa a se chocar com a imposição das regras, leis e regulamentações impostas pelo Estado que acreditava na ordem objetivada na coletividade. Iniciou-se a dissociação entre o Estado e a economia internacional, pois estava se desenvolvendo uma sociedade de mercado onde a economia política acreditava na idéia do homem livre e disposto à luta por seus interesses individuais para a consecução de seus bens materiais. Nesse período começam a surgir os primeiros contrassensos da modernidade.

Toffler (1970, p.33/35) nos dá a dimensão de que,

Por trás de acontecimentos econômicos tão prodigiosos, se encontra o grande motor da mudança – a tecnologia. Isto não quer dizer que a tecnologia seja a única fonte de mudanças na sociedade. Irrupções sociais podem ser provocadas por uma mudança na composição química da atmosfera, por alterações climáticas, por mudanças na fertilidade e diversos outros fatores.

Mesmo assim, a tecnologia é indiscutivelmente uma força preponderante por trás do impulso de aceleração. (...) A razão de tudo isso é que a tecnologia se alimenta de si mesma. Tecnologia torna possível mais tecnologia, como podemos ver se observarmos por um momento o processo de inovação. A inovação tecnológica consiste de três estágios, ligados num ciclo de auto revitalização. Primeiro existe a idéia criativa, factível. Segundo, sua aplicação prática. Terceiro, sua difusão através da sociedade.

Ao final do século XX com o sistema financeiro internacional fortalecido e uma crescente globalização econômica deu-se início ao período da baixa modernidade. A ordem nacional estabelecida pelas políticas de desenvolvimento nacionais, que se fortalecera na alta modernidade e já apresentava descompassos na média modernidade esgotou-se no período da baixa modernidade, pois o valor do enriquecimento atrelado ou correspondente ao valor do volume produzido pela força do trabalho foi suprimido pela ação da especulação financeira. A forte concentração de capital, as crises no setor petrolífero na década de 1970 asfixiando as economias locais e a aceleração progressiva das inovações tecnológicas provocaram crises de desempregos e o aumento das desigualdades sociais em todo o mundo (TOURAINÉ, 1996).

Analisemos agora como a educação foi sendo constituída durante as transformações da Modernidade e qual o papel da escola neste período. Anterior à Modernidade, na época medieval o senso de conhecimento se concentrava nas crenças de Aristóteles e a proximidade destes ideais com a teologia cristã.

Para Severino (2006, p.623/624/625), a educação na antiguidade era:

O testemunho da história da filosofia autoriza a afirmar que a educação foi primeiramente pensada como formação ética. De fato, o discurso filosófico da Antiguidade e da Medievalidade sempre concebeu a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano. De imediato, essa proposta se radica na pressuposta universalidade da natureza humana e a educação é vista como formação ética. (...) No entanto, desse processo de constituição do sujeito ético, não estão ausentes, na Filosofia antiga e medieval, as alusões às dimensões: social, política, comunitária da existência histórica dos seres humanos. (...) Assim, a idéia-força que predomina na Filosofia da Educação na Antiguidade é que a dimensão política é inteiramente derivada da qualidade ética dos sujeitos pessoais. É por isso mesmo que, desde Sócrates, a ética é a força motriz de todo investimento pedagógico. Trata-se de levar o aprendiz a incorporar uma típica atitude espiritual, dar-lhe consistência e permanência de modo que possa tornar-se fonte reguladora de seu agir, que passará a qualificar-se como agir moralmente bem. (...) Nessa tradição de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre entendida como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método

do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação.

A ética tem um grande destaque na educação na antiguidade, sobretudo pela questão da busca pelo conhecimento perpassar pelo estudo da natureza do homem virtuoso, que procura fazer o bem, como modelo ideal de homem, de vida em sociedade. E desta visão de educação nos dá a noção de uma prática pedagógica voltada para a humanização do sujeito, construtor de sua trajetória, autônomo, livre, que certamente influencia nas transformações sociais, na evolução do ser. António Gomes Ferreira em seu artigo, A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa, relata que:

A Igreja cristã, emergindo no contexto do Império Romano, em que a escola teve grande desenvolvimento, absorvera muito da capacidade organizacional, cultural e pedagógica desenvolvida na Antiguidade Clássica. Ela acabou por ser a herdeira dessa cultura e desse modelo organizacional, o que lhe conferiu um ascendente sobre os poderes políticos que se foram formando sobre o desmoronar do Império Romano. Numa Europa dilacerada por conflitos, retalhada em muitos territórios de fronteiras incertas, com populações inseguras e sujeitas à lei da força, a Igreja católica organizou-se procurando manter a ideia de unidade superiormente dirigida por Roma, agindo sobre o mundo temporal a partir do ascendente cultural que possuía e do poder coactivo que reconhecidamente tinha sobre as crédulas consciências dos europeus de então. (...) A instrução encontrava-se praticamente confinada aos clérigos, já que o resto da população, dedicando-se fundamentalmente às actividades militares e agrícolas, não precisava dela. Ao povo bastava a formação religiosa. Com ela pretendia-se, sobretudo uma apreensão intuitiva da divindade e uma espécie de condicionamento sistemático que provocasse como que uma aceitação involuntária dos princípios e dos valores sociais e morais inseridos na doutrina da Igreja (FERREIRA, 2005, p.180/181).

Na época medieval, o poder era exercido pelos grandes senhores, donos de grandes terras que controlavam os servos e os aldeões para garantir a produção dos bens necessários enquanto a igreja prestava o papel de organizador do sistema econômico oferecendo uma legitimidade jurídica e sistêmica. Basicamente as escolas estavam no controle dos clérigos. Com o desenvolvimento do comércio entre as cidades e a ascensão da burguesia, a educação passa por novos anseios, daí o surgimento das escolas laicas, com um viés para o pragmatismo. A partir dos séculos XVI e XVII, a educação medieval sofreu mudanças radicais e as escolas laicas ganham grandes proporções pela força da burguesia como força política e social (FERREIRA, 2005).

De acordo com Pereira e Gioia (1988), houve um período de transição entre o que era tratado como conhecimento na época do feudalismo e o novo pensamento científico concebido pelos historiadores como o período da revolução científica. Foi nesse período de transição que houve a rejeição do conhecimento instituído na época feudal sobre a constituição do universo e a concepção de um novo paradigma baseado nos estudos advindos de Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727).

Na nova visão de mundo, que veio substituir a visão medieval, o homem, no seu sentido mais genérico, era a preocupação central. As relações Deus-homem, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, foram substituídas pelas relações entre o homem e a natureza. Isso significava, com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. Foi proposta uma ciência mais prática, que pudesse servir ao homem, e que teve em Francis Bacon (1561-1626) seu maior defensor, em contraposição ao saber contemplativo da Idade Média, época de domínio da Igreja e da nobreza feudal. (...) Na maior parte do período de transição, as inovações técnicas ocorreram em função de necessidades práticas e não como decorrência do desenvolvimento científico. Todavia, as exigências de incremento da produção material, relacionadas ao surgimento e ascensão da burguesia, impulsionaram a constituição e o progresso da ciência natural (PEREIRA; GIOIA, 1988, p.170/171).

Estabelece-se o cientificismo estruturado principalmente nos estudos de Newton e Descartes, fundamentado na visão mecanicista, a qual explica que o conhecimento é fruto da quantificação, divisão e classificação do objeto de estudo seguindo um rigor na objetividade da experimentação e na observação controlada e pela imparcialidade do pesquisador. Destacam-se os pressupostos teóricos de Descartes que advogou a questão da veracidade de um fenômeno pela demonstração tácita de evidencição concreta, gerando conceitos e teorias, e a sistematização do universo e da natureza humana por Newton que defendeu o uso do raciocínio lógico-dedutivo como elemento legalista do fazer ciência, tornando o conhecimento como a própria concepção de realidade (BEHRENS, 2003).

A educação, na segunda metade do século XVIII está mais centrada para a cidadania, desprendendo-se dos dogmas religiosos e das tradições, pela confiança na razão e nas leis naturais e à busca de novas referências culturais e de ideais sobre a emancipação humana. É no discurso da construção da consciência de cidadão, na crença de que o próprio homem é responsável por sua formação para o seu crescimento, para a formação de um cidadão autônomo, que a educação se torna capaz de transformar e

renovar a sociedade através dos planos de reformas educativas. Pelas mudanças sociais, intelectuais, políticas e econômicas, a educação é demandada a passar por reestruturações em seus processos educativos (GILES, 1987).

É pela crítica ao classicismo que outrora a educação incorporou ao tratar de modo diferenciado as crianças de meios sociais distintos fruto de um sistema escolar rígido, resistente a novos métodos pedagógicos, que os pensadores Iluministas combatiam e lutavam por transformações educacionais baseados na crença no progresso pelo saber com uma escola da cidadania: científica, laica, pública e universalizada. Nesse contexto, a escola é reestruturada radicalmente a nível organizacional, com o surgimento de um sistema escolar orgânico e submetido a controle público; ao nível dos programas de ensino incorporando novas ciências e as línguas nacionais; e ao nível da didática, dando lugar a processos de ensino mais científicos ou mais empíricos. Encaminhou-se para uma educação fundamentada na formação do cidadão, uma formação política com o homem consciente na luta por uma nação de direitos.

A esse respeito Severino (2006, p.625/626) comenta:

Sem dúvida, pode-se afirmar com segurança que o Iluminismo, como amplo movimento cultural e filosófico que aconteceu na Europa na era moderna, ao instaurar sua proposta pedagógica, retoma as idéias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo e da perfectibilidade humana. No entanto, por outro lado, essas categorias têm seu sentido profundamente modificado. Marcado pela longa, lenta e sofrida constituição da moderna sociedade burguesa e mercantil, que vai se distanciando cada vez mais do mundo feudal e cristão, o pensamento iluminista se instaura sob o crescente impacto da formação dos estados como entidades políticas autônomas. A consciência ética se confronta agora com a realidade da vida política que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos, mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis. (...) Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant podem ser tomados com os mais significativos representantes dos construtores do projeto iluminista da modernidade no que se refere a essa perspectiva de uma outra pedagogia de acordo com a qual a formação humana, visada pela educação, passa necessariamente pela consideração da condição natural do homem como ser social.

No século XIX, as ciências sociais se destacam com os ideais positivistas que, na busca da compreensão dos fenômenos sociais, utilizam o método das ciências naturais, permitindo com isso a expansão de condições sociais e políticas mais dignas, uma visão mais otimista da sociedade. A revolução política burguesa universalizou o

ensino, numa perspectiva desenvolvimentista, criando condições para que os cidadãos se apropriassem da racionalidade técnico-científica da ciência moderna, devendo esta estar presente no currículo escolar, garantindo e legitimando a ordem social e a democracia burguesa. Para os reformadores do campo educacional da época e reforçados pelo ideal iluminista, a educação deveria ter como objetivo o desenvolvimento do potencial de cada criança em um ambiente libertador em harmonia com as etapas naturais do desenvolvimento humano, para a evolução do aspecto moral, de um sujeito autônomo, emancipado e construtor de sua trajetória social (GILES, 1987).

O pensamento e a ação dos séculos XIX e XX são governados pela Idéia de emancipação da humanidade. Esta Idéia elabora-se no final do século XVIII na filosofia das Luzes e na revolução Francesa. O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará homens felizes, mas nomeadamente graças à Escola, cidadãos esclarecidos, senhores de seu próprio destino. Aqui têm origem todas as correntes políticas dos últimos séculos, excetuando a reação tradicional e o nazismo. Entre o liberalismo político, o liberalismo econômico, os marxismos, os anarquismos, o radicalismo da III República, os socialismos, as divergências, mesmo violentas, pesam pouco relativamente à unanimidade que reina quanto ao fim a atingir. A promessa de liberdade é para todos o horizonte do progresso e a sua legitimação. Todos levam, ou pensam levar, a uma humanidade transparente a si própria, a uma cidadania mundial. Estes ideais estão em declínio na opinião geral dos países ditos desenvolvidos. A classe política continua a retórica da emancipação. Mas não consegue cicatrizar as feridas que foram feitas pelo ideal moderno durante cerca de dois séculos de história. Não foi a ausência de progresso, mas pelo contrário o desenvolvimento tecnocientífico, artístico, econômico e político que tornou possível as guerras totais, os totalitarismos, o afastamento crescente entre a riqueza do norte e a pobreza do sul, o desemprego e os novos pobres, a desculturação geral com a crise da escola, ou seja, da transmissão do saber, e o isolamento das vanguardas artísticas (LYOTARD, 1993, p.101).

As mudanças políticas e as convulsões sociais do século XIX tiveram forte influência nas discussões sobre os problemas conjunturais, para os quais, o modelo científico vigente já não apresentava soluções plausíveis. Com isso, os pressupostos teóricos que fundamentavam a maneira de compreender os fenômenos naturais passaram a ser questionados reverberando na desconstrução da visão de mundo mecanicista que até então era imperiosa. Progressivas descobertas científicas no início do século XX desencadearam novas realidades científicas mais amplas, mais complexas, implicando diretamente nos processos de construção de conhecimento. No campo educacional, estudiosos estavam em busca de uma ciência progressista para a educação. Uma nova visão de um mundo indiviso compreendido por uma interconexão

entre as coisas através de uma rede de relações põe em xeque o paradigma cartesiano-newtoniano (CAPRA, 1996; GILES, 1987).

Nesse sentido Capra (1996, p.25) afirma:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias idéias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico.

O campo das ciências humanas ancorado nos ideais positivistas alcançou um grande desenvolvimento no século XX para dar respostas aos fatores e fatos sociais decorrentes de profundas mudanças políticas e econômicas. Os confrontos ideológicos, a acelerada industrialização e a urbanização decorrente das aglomerações humanas provocaram grandes repercussões nas estruturas sociais e nas práticas trabalhistas que necessitavam de uma compreensão, explicação, enquadramento e gerenciamento das crises para possíveis intervenções.

As visões dicotômicas entre natureza e cultura, subjetivo e objetivo, mente e matéria, sujeito e objeto, coletivo e individual, que eram marcadamente fundamentadas no paradigma da modernidade passaram por uma abordagem temática, transdisciplinar deixando a característica da fragmentação e disciplinação do saber para o diálogo com as outras formas de conhecimento como o senso comum implicando em uma visão de mundo constituído de elementos distintos, mas que são complementares entre si (SANTOS, 2006).

Os avanços decorrentes da ciência notadamente no campo da Física Quântica, Matemática, Química, Biologia e outras ciências impulsionaram transformações econômicas estruturantes que exigiram da educação um atrelamento concomitante à velocidade dos avanços significativos, da expansão do sistema capitalista a nível mundial, e este, ao impor uma nova cultura de produção e consumo de massa passa a eleger a informação, o conhecimento como eixos da transformação

produtiva e como pilares para o crescente desenvolvimento econômico. É a era da globalização da economia de livre mercado.

Apesar dos inquestionáveis avanços dos grupos humanos neste período, as ambiciosas promessas dos grandes relatos e a fé inquebrantável no poder da razão (definida habitualmente como única e com maiúscula) se chocam inevitavelmente com a frustrante linguagem de fatos e acontecimentos dolorosos e decepcionantes para a humanidade. (...) a modernidade, tão orgulhosa e segura do poder da razão e da esperança de felicidade, vê frustrados seus projetos diante de acontecimentos históricos tão desprovidos de razão, como as duas guerras mundiais; Hiroshima; Nagasaki; o extermínio provocado pelos nazistas; as invasões russas de Berlim, Praga, Budapeste, Polônia; as guerras do Vietnã e do Golfo pérsico; a crise dos Balcãs: Croácia e Sérvia; o desastre de Chernobyl; a fome a greve; a imigração; o racismo e a xenofobia; a desigualdade norte sul; as políticas totalitárias; a destruição de alimentos para manter os preços; a corrida armamentista; as armas nucleares, etc (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.23/24)

Nas primeiras décadas do século XX, o mundo passava por situações de turbulência política e social decorrentes da recessão econômica que atingiu muitos países e pela primeira grande guerra mundial. Com referência aos processos educacionais, John Dewey (1916), em sua obra *Democracy and Education* defende que o único meio para se governar democraticamente uma sociedade organizada socialmente é promovendo uma educação autêntica e de qualidade para o povo. Para o autor, o processo educativo do jeito que se encontrava só servia para formar escravos e que o conhecimento era incutido na cabeça do aluno por instrução repassada por um professor de forma autoritária e desprovida de experiências reais e concretas. “A escola deveria ser um laboratório social onde o aluno deveria submeter as tradições à prova do pragmatismo” (GILES, 1987, p.263).

Diante desta realidade, Fino (2001, p.2) relata:

A humanidade acordou, no final da II Grande Guerra, profundamente dividida entre dois blocos político- militares e dotada de tecnologias de novo tipo, baseadas na informação e na cibernética, que iriam originar mudanças dramáticas na sua maneira de encarar o mundo, e a si própria, ao longo das décadas seguintes. A década de cinquenta, primeira do após-guerra, caracterizou-se por substancial desenvolvimento dessas tecnologias e, também, por um recrudescer da guerra fria e pelo incremento da paranóia da corrida aos armamentos nucleares, passando pela luta pela supremacia na corrida espacial, tendo a União Soviética ganho a liderança simbólica nessa disputa quando, em 1957, lançou o primeiro Sputnik, deixando atônitos os políticos norte-americanos, que não perderam tempo em responsabilizar a desadequação dos seus currículos escolares em matemática e ciência por essa ultrapassagem, exigindo reformas imediatas. (...) Depois da grande crise curricular que abalou os Estados Unidos, em 1957, têm-se multiplicado por

todo o lado os sinais da senilidade do paradigma fabril. 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. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade. Enquanto vai perdendo a guerra contra a iliteracia, batalha após batalha, de instância em instância até nem a Universidade ser já um reduto seguro, também vai perdendo de vista como tudo, no seu exterior, se modifica.

Após as duas grandes guerras, os valores da Modernidade foram postos em questionamento. A velocidade e o alcance das mudanças na vida das pessoas transformaram as estruturas sociais desencadeando mudanças paradigmáticas relacionadas ao progresso tecnológico, avanços na medicina, surgimento de grandes conglomerados empresariais, como também, enormes problemas globais. A humanidade passou a conviver com uma política de industrialização a serviço do consumismo exacerbado, explosão demográfica insustentável, urbanização caótica, taxas de desemprego altíssimas, especulação financeira, prática corporativista da política e uma desmobilização das estruturas reguladoras do Estado. A emergência de uma sociedade de consumo fruto da lógica capitalista de produzir consumidores e controlá-los socialmente implicou em uma nova expansão do capitalismo.

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio de produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade de trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2008, p.307).

Para muitos teóricos, o século XX proporcionou um ambiente de muitas mudanças, muitos contrastes, fenômenos e acontecimentos marcantes. Um conjunto de transformações sociais tem sido objeto de estudos de uma grande parcela de intelectuais na tentativa de compreender como se desenvolvem as dinâmicas estabelecidas na conjuntura global contemporânea marcada por desconstruções de conceitos e princípios construídos na Modernidade. Citando alguns, Eagleton (1996); Harvey (2008); Jameson (1996); Lyotard (1993) e outros intelectuais denominaram este conjunto de transformações como “Pós-Modernidade”; Bauman (2001) denominou de

“Modernidade líquida”; Jameson (1996) denominou também como “Capitalismo tardio”; Giddens (1995) denominou de “Modernidade reflexiva”.

Considerando as ênfases diferenciadas por cada teórico, uma característica comum a todos os estudos relativa às mudanças profundas provocadas e vividas pelo homem desde o fim do século XIX. Para a maioria dos autores, Este período de mudanças caracteriza-se por fragmentações, descontinuidades, incertezas, imediatismo, efemeridade, fim dos grandes discursos, tribalismos, novas formas de identidade social, informatização dos processos produtivos associados ao avanço vertiginoso dos meios tecnológicos de comunicação e aos efeitos da globalização que, com a sua queda de fronteiras fez emergir um novo tipo de sociedade, a sociedade Pós-Moderna, uma sociedade que apresenta uma complexidade muito maior do que a existente em tempos anteriores.

Fino e Sousa (2005, p.5) ressaltam o seguinte:

(...) reconhecemos, inspirados por B. Sousa Santos, que é necessária uma reflexão sobre a transição dos paradigmas sociais e epistemológicos, dada a rapidez, a imprevisibilidade e a profundidade das transformações que ocorrem. Este autor, referindo-se à transição paradigmática que a humanidade vive actualmente, considera-a “um período histórico e uma mentalidade”, caracterizando-a da seguinte forma: “A transição paradigmática é (...) um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade.” (B. Sousa Santos, 2000: 45).

Neste cenário, considerado, no fundo, como o do fim da modernidade, existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem. Reconhecendo-se que esteve na origem acidental do universo, a desordem passa a ser entendida mais como conjunto de informações complexas, no âmbito da auto-organização, do que como simples ausência de ordem (E. Morin, 1990). A própria ciência é ressignificada. Para J. P. Pourtois e H. Desmet, “a ciência hoje deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes.” (J.-P. Pourtois; H. Desmet, 1988: 14).

Para Lyotard (1993), o pós-moderno é em si uma crítica à razão, à totalidade, à universalidade. As grandes narrativas de legitimação não são mais dignas de crédito. Para Giddens (1995), neste período, as práticas sociais são reconfiguradas e

redefinidas articulando o moderno com o contemporâneo sem sobreposição de um em relação ao outro, denominando de Modernidade reflexiva. “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter” (GIDDENS, 1995, p.45).

Nesta perspectiva Sousa (2000, p.11) relata que,

A mutação sociocultural que se tem vindo a operar nas sociedades ocidentais contemporâneas, de que somos parte e testemunhas, tem muito a ver com o que R. Zoll (1992) chama de “radicalização da modernidade”. Dificilmente pensamos as actuais formas de vida social desligadas do fenómeno da globalização, do desenvolvimento da *mass media* e sua evolução rumo aos *self media*, da electrónica e da telemática, ou das técnicas de publicidade e *marketing* no incitamento ao consumo. Da mesma forma a crença absoluta no progresso social com base no progresso da ciência – na ausência de toda e qualquer metafísica – bem como predomínio da lógica e da racionalidade no pensamento e no discurso também fazem parte do nosso cotidiano.

Para Giroux (1999, p.99/100), as mudanças representam:

(...) Os velhos conceitos modernistas de centro e margem, domicílio e exílio, e familiar e estranho estão se desfazendo. As fronteiras geográficas, culturais e étnicas estão dando lugar a configurações mutáveis de poder, comunidade, espaço e tempo. A cidadania não pode mais se fundamentar em formas de eurocentrismo e na linguagem do colonialismo. Têm de ser criados novos espaços, relacionamentos e identidades que nos permitam cruzar fronteiras, tratar a diferença e a dissemelhança como parte de um discurso de justiça, envolvimento social e luta democrática. As instituições académicas não podem mais se voltar às salas de aula ou simpósios como se fossem as únicas esferas públicas disponíveis para tratar do poder das idéias e das relações de poder. (...) Esta mudança sugere que os educadores se aliem a outros trabalhadores culturais engajados nas lutas públicas para inventarem linguagens e proporcionarem espaços críticos e transformadores, dentro e fora das escolas, que ofereçam novas oportunidades para os movimentos sociais se unirem. Assim fazendo, podemos pensar e reexperimentar a democracia como uma luta em defesa de valores, práticas, relações sociais e posições do sujeito que ampliem o terreno das capacidades e possibilidades humanas como uma base para uma ordem social compassiva.

A partir de 1970 a crescente importância da informação e comunicação para as pessoas provocada pelos avanços tecnológicos trouxe à tona questionamentos e debates na tentativa de compreensão das mudanças ocasionadas pelas rupturas sociais que se instalaram nas sociedades modernas. “La información, por otra parte, no sólo mueve “máquinas”, sistemas físicos, sino que también mueve la mente humana.” (VÁZQUEZ, 1994, p.143).

Lyotard (1988, p.4) nos esclarece:

Parece que a incidência destas informações tecnológicas sobre o saber deva ser considerável. Ele é ou será afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos. Quanto à primeira, um exemplo acessível ao leigo é dado pela genética, que deve seu paradigma teórico à cibernética; Há uma infinidade de outros exemplos. Quanto à segunda, hoje em dia já se sabe como, normalizando, miniaturizando e comercializando os aparelhos~ modificam-se as operações de aquisição, classificação, acesso e exploração dos conhecimentos. É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes), dos sons e, em seguida, das imagens o fez. Nesta transformação geral, a natureza do saber não permanece intacta. Ele não pode se submeter aos novos canais, e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. Pode-se então prever que tudo o que no saber constituído não é traduzível será abandonado, e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina. Tanto os "produtores" de saber como seus utilizadores devem e deverão ter os meios de traduzir nestas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender. As pesquisas versando sobre estas máquinas-intérpretes já estão adiantadas. Com a hegemonia da informática, impõe-se uma certa lógica e, por conseguinte, um conjunto de prescrições que versam sobre os enunciados aceitos como "de saber".

O autor ainda acrescenta que,

(...) o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estados-nações. Esta situação constitui mesmo uma das razões que faz pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não cessará de alargar-se no futuro. Mas este aspecto não deve fazer esquecer outro que lhe é complementar. Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. Do mesmo modo que os Estados-nações se bateram para dominar territórios, e com isto dominar o acesso e a exploração das matérias-primas e da mão-de-obra barata, é concebível que eles se batam no futuro para dominar as informações. Assim encontra-se aberto um novo campo para as estratégias industriais, comerciais e para as estratégias militares e políticas (LYOTARD, 1988, p.5)

As reflexões sobre a sociedade pós-industrial (Bell, 1977), a sociedade pós-capitalista (Drucker, 1999); a sociedade em rede e informacional (Castells, 1999); a sociedade da informação (Wertheim, 2000) e a era do conhecimento (Lévy, 2003) permitiram a discussão sobre a idéia de que a ciência e a técnica, como forças produtivas, destituíram o trabalho de sua capacidade de gerar valor, substituindo as

atividades materiais por atividades intelectuais, e estas, consideradas como elementos principais de uma nova ordem econômica (KERBAUY, 2010).

A noção de sociedade da informação foi introduzida por Daniel Bell, em 1973, no seu livro *O advento da sociedade pós-industrial*. Para este autor estaríamos vivendo uma revolução técnico-científica, em que a ciência e a técnica se constituem em forças produtivas predominantes, a sociedade seria sustentada na informação e as ideologias seriam supérfluas. A partir da década de 1990 a expressão *sociedade da informação*, no contexto do desenvolvimento da Internet e das tecnologias de informação e comunicação (TICs), é consagrada, nos fóruns de discussão internacional (Comunidade Européia e OCDE), nas Agências Internacionais (ONU, Unesco, Banco Mundial) e organismos Multilaterais (OMC, FMI) e nos países desenvolvidos, culminando com a primeira Cimeira Mundial da Sociedade da Informação em 2003 (KERBAUY, 2010, p.58).

O desenvolvimento de novas tecnologias convergindo a comunicação, informática e eletrônica suscitou uma poderosa ferramenta de desenvolvimento sociocultural que impulsionou mundialmente profundas transformações econômicas, sociais, culturais: a informação. Tornou-se um dos principais vetores de produtividade das economias nacionais e como o principal ativo de empresas de comunicações. É uma transição de sociedade industrial para uma sociedade que de acordo com a linha de pensamento de alguns teóricos passa a ser: Sociedade do Conhecimento; Sociedade da Informação; Sociedade em Rede; Sociedade Pós-Industrial; Aldeia Global; Sociedade Tecnológica. (GIDDENS, 1995; FRIDMAN, 1999; CASTELLS, 1999).

A esse respeito, Giddens (1995, p.8/9) comenta:

Hoje, no final do século XX, muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade. Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a "sociedade de informação" ou a "sociedade de consumo"), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando a um encerramento ("pós-modernidade", "pós-modernismo", "sociedade pós-industrial", e assim por diante). Alguns dos debates sobre estas questões se concentram principalmente sobre transformações institucionais, particularmente as que sugerem que estamos nos deslocando de um sistema baseado na manufatura de bens materiais para outro relacionado mais centralmente com informação. Mais frequentemente, contudo, estas controvérsias enfocam amplamente questões de filosofia e epistemologia. Esta é a perspectiva característica, por exemplo, do autor que foi em primeiro lugar responsável pela popularização da noção de pós-modernidade, Jean-François Lyotard. Como ele a representa, a pós-modernidade se refere a um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia, e da fé no progresso planejado humanamente. A condição da pós-modernidade é

caracterizada por uma evaporação da grand narrative — o "enredo" dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. A perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado.

O governo japonês, entre a década de 70 e 80 do século XX, desenvolveu um projeto de transformação do país em uma sociedade informatizada abarcando planos na área da administração, educação, saúde, com o objetivo do uso massivo do computador como forma de amplificar o trabalho mental do homem potencializando a produção em massa de conteúdo cognitivo com a informação sistematizada através de uma infraestrutura pública de computadores articulados em redes e banco de dados que substituiria os centros de produção de bens, elevando o Japão a um status de nação tecnológica, com investimentos de bilhões de dólares. Acreditava-se que a força motriz da sociedade da informação seria a produção de valores informacionais tornando o país em uma sociedade de criação de conhecimentos de elevada capacidade técnica para novas oportunidades econômicas lideradas por indústrias intensivas em geração de conhecimentos, os quais trariam mudanças no campo econômico e no campo político. (MASUDA, 1982).

A 'revolução da informação' resultante do desenvolvimento do computador, expandirá o poder produtivo da informação e possibilitará a produção automatizada em massa de informação, tecnologia e conhecimento cognitivos. (...) Na Sociedade da informação, as principais indústrias serão as indústrias intelectuais, cujo núcleo serão as indústrias do conhecimento. As indústrias ligadas à informação serão adicionadas à estrutura industrial primária, secundária e terciária como um novo setor, o quaternário (MASUDA, 1982, p.46/47).

Está emergindo um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, como matéria-prima passando a ser o uso da informação, do conhecimento. Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, através das inovações tecnológicas ao ponto do termo mais frequente hoje empregado ser o de sociedade do conhecimento. Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

O século XX deixou duas amplas transformações que alteraram profundamente nossa visão do mundo: a *revolução científica* que, mediante descobertas extraordinárias, nos conduziu de uma era de certeza e dogmatismo para um oceano de incertezas e dúvidas; e a *terceira revolução industrial*, que está transformando radicalmente a sociedade contemporânea por meio de progressos na informática e na telemática, o que paradoxalmente aproximam as nações por meio do fenômeno da mundialização e, ao mesmo tempo, as afasta umas das outras ao gerar desigualdades cada vez mais profundas entre elas, em termos do acesso aos benefícios da globalização, do conhecimento e da informação (MAYOR ZARAGOZA, 2001 *apud* BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.23).

O paradigma tecnológico tem como matéria-prima a informação que alimenta processos sociais, econômicos, culturais e políticos, cumulativos e irreversíveis, que estão imbricados com a expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de 1980, motivados pela aplicação de novas tecnologias e ênfase na flexibilidade no desenvolvimento de processos de desregulamentação, privatização e rupturas nas relações cristalizadas entre capital e trabalho. Como a informação é parte integral de toda a atividade humana, ela vem proporcionando evoluções com as transformações técnicas, organizacionais e administrativas penetrando e modificando as organizações sociais potencializando uma sociedade informacional através de redes globais de interação. Em busca de uma inteligência coletiva são criadas e instaladas redes físicas e sistemas lógicos de comunicação digital, interconectados em escala global gerando assim um novo sistema socioeconômico, a Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999).

A emergência de um novo paradigma tecnológico organizado em torno de novas tecnologias da informação, mais flexíveis poderosas, possibilita que a própria informação se torne o produto do processo produtivo. Sendo mais preciso: os produtos das novas indústrias de tecnologia da informação são dispositivos de processamento de informações ou o próprio processamento das informações. Ao transformarem os processos de processamento da informação, as novas tecnologias da informação agem sobre todos os domínios da atividade humana e possibilitam o estabelecimento de conexões infinitas entre diferentes domínios, assim como entre os elementos e os agentes de tais atividades. Surge uma economia em rede profundamente interdependente que se torna cada vez mais capaz de aplicar seu progresso em tecnologia, conhecimentos e administração na própria tecnologia conhecimentos e administração (CASTELLS, 1999, p.120).

A expressão sociedade da informação foi, sem dúvida, o termo que se consagrou como o termo hegemônico desde a década passada devido ao batismo que recebeu nas políticas oficiais dos países mais desenvolvidos. Esta expressão registrou força nos anos 90, no contexto do desenvolvimento da Internet e das TIC. A partir de

1995, foi incluída na agenda das reuniões do G7 (depois, G8, onde se reúnem os chefes de Estado ou governos das nações mais poderosas do planeta). Foi abordada em fóruns da Comunidade Européia e da OCDE (os trinta países mais desenvolvidos do mundo) e foi adotada pelo governo dos Estados Unidos, assim como por várias agências das Nações Unidas e pelo Banco Mundial. A partir de 1998, foi escolhida, primeiro na União Internacional de Telecomunicações e, depois, na ONU para nome da Cúpula Mundial programada para 2003 e 2005.

Um dos primeiros autores a referir o conceito de Sociedade da Informação (SI) foi o economista Fritz Machlup, no seu livro publicado em 1962, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. No entanto, o desenvolvimento do conceito deve-se a Peter Drucker que, em 1966, no bestseller *The Age of Discontinuity*, fala pela primeira vez numa sociedade pós industrial em que o poder da economia – que, segundo o autor, teria evoluído da agricultura para a indústria e desta para os serviços - estava agora assente num novo bem precioso: a informação (Crawford, 1983) A ideia subjacente ao conceito de SI é o de uma sociedade inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia. Tal como a imprensa revolucionou a forma como aprendemos, através da disseminação da leitura e da escrita nos materiais impressos, o despoletar das tecnologias da informação e comunicação tornou possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento (Olson, 1994; Pozo, 2001, apud. Pozo, 2004). Uma nova realidade que exige dos indivíduos competências e habilidades para lidar com a informatização do saber que “tornou muito mais acessíveis (...), mais horizontais e menos selectivos a produção e o acesso ao conhecimento” (Pozo, 2004, online). É neste contexto que autores como Castells (2002), Levy (1996), Postman (1992), entre outros, anunciam e fundamentam o aparecimento de uma nova sociedade, “A Sociedade da Informação” também denominada de “terceira onda” por Toffler (2002) (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p.6).

Para Bernheim e Chauí (2008, p.7),

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução. À medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação. Essa situação produz, entre outros efeitos, um bastante preciso: o poder econômico que se fundamenta na posse de informação que, em consequência, se torna secreta e, por fim, constitui um terreno de competição econômica e militar sem precedente, bloqueando necessariamente, ao mesmo tempo, as forças democráticas, que se baseiam no direito à informação – tanto o direito a obtê-la como o de produzi-la e disseminá-la. Em outras palavras, do ponto de vista da informação, a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural.

Neste contexto, o conceito de “sociedade da informação” como construção política e ideológica se desenvolveu das mãos da globalização neoliberal, cuja principal meta foi acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e autorregulado. Política que contou com a estreita colaboração de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com o objetivo de os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos abandonassem as regulamentações nacionais ou medidas protecionistas que poderiam atrapalhar os planos de investimento das grandes empresas do setor (BURCH, 2005).

A Organização das Nações Unidas – ONU, através da Assembléia Geral da ONU, em 2001, apresentou para os países membros uma proposta para formatação de uma cúpula mundial para tratar sobre a questão das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC que foi aprovada como “World Summit on the Information Society” – WSIS. Uma primeira fase em Genebra na Suíça de 10 a 12 de dezembro de 2003 e uma segunda fase em Túnis na Tunísia de 16 a 18 de novembro de 2005. Entre 2001 e 2003, a International Telecommunication Union - ITU (agência da ONU para tratar de temas relacionados com as Tecnologias da Informação e Comunicação TIC) juntamente com a sociedade civil internacional planejou e estruturou toda a preparação da primeira fase da *Cúpula Mundial das Nações Unidas sobre a Sociedade da Informação* (CMSI), realizada em Genebra/Suíça no período de dezembro/2003. A proposta da Cúpula foi a de desenvolver uma visão de uma sociedade global e de encontrar maneiras de perseguir as seguintes metas: a luta contra a pobreza, a melhoria dos serviços de saúde e do sistema educacional e a promoção da sustentabilidade ambiental, que em 2000 em Nova Iorque, já haviam sido identificados consensualmente pela comunidade internacional na Declaração do Milênio (SELAIMEN; LIMA, 2004).

No relatório final da primeira fase da Cúpula, em 2003, aprovou-se o “Plano de Ação de Genebra” com os ideais contidos nas Metas de Desenvolvimento do Milênio realizado em Nova Iorque no ano de 2000. O Plano de Genebra estabeleceu dez objetivos relacionados ao acesso e ao uso das tecnologias da informação e das comunicações, para cumprimento até 2015, com especial atenção às necessidades dos países em desenvolvimento. O documento também estabeleceu 11 linhas de ação para a construção de uma Sociedade da Informação inclusiva e para o aproveitamento do

potencial das tecnologias digitais para promover o desenvolvimento (SELAIMEN; LIMA, 2004).

#### Como visão comum entre os países participantes:

Nós, os representantes dos povos do mundo, reunidos em Genebra de 10 a 12 de dezembro de 2003, para a primeira fase da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, declaramos nosso desejo e compromisso comuns de construir uma Sociedade da Informação voltada para as pessoas, inclusiva e orientada para o desenvolvimento, em que todos possam criar, acessar, utilizar e compartilhar informação e conhecimento, permitindo indivíduos, comunidades e povos empregar todo o seu potencial na promoção do desenvolvimento sustentável e da melhor qualidade de vida, com base nos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas, respeitando plenamente e defendendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (...) Reconhecemos que a educação, o conhecimento, a informação e a comunicação são essenciais para o progresso, o empenho e o bem-estar humano. Além disso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm um imenso impacto em praticamente todos os aspectos de nossas vidas. O rápido progresso dessas tecnologias abre oportunidades sem precedentes para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. A capacidade das TIC de reduzir muitos obstáculos tradicionais, especialmente aqueles de tempo e distância, torna possível, pela primeira vez na história, a utilização do potencial que tais tecnologias têm para o benefício de milhões de pessoas em todo o mundo (ITU, 2014, p.16/18).

#### Como princípios fundamentais:

O uso e a implantação das TIC devem procurar criar benefícios em todos os aspectos de nossa vida diária. Aplicações de TIC são potencialmente importantes para as operações e serviços governamentais, a assistência médica e informações de saúde, a educação e a capacitação, o emprego, a geração de empregos, os negócios, a agricultura, os transportes, a proteção do meio ambiente e a gestão dos recursos naturais, a prevenção de desastres e a vida cultural, assim como para promover a erradicação da pobreza e outras metas de desenvolvimento acordadas. As TIC devem também contribuir para a produção sustentável e os padrões de consumo e reduzir as barreiras tradicionais, proporcionando a todos a oportunidade de acesso a mercados locais e globais de uma forma mais equitativa. Os aplicativos devem ser de fácil utilização, acessível a todos, a preços razoáveis, adaptados às necessidades locais em matéria de língua e cultura, e favoráveis ao desenvolvimento sustentável. Para sua efetividade, as autoridades locais devem desempenhar um papel importante na prestação de serviços de TIC em benefício de suas populações. (...)A diversidade cultural é uma herança comum da humanidade. A Sociedade da Informação deve estimular e se basear no respeito pela identidade e pela diversidade cultural, pela diversidade linguística, pelas tradições e pelas religiões, e promover o diálogo entre culturas e civilizações. A promoção, afirmação e preservação dos diversos idiomas e identidades culturais tal como o consagrado nos principais documentos acordados pelas Nações 32 Unidas, incluindo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, contribuirão para enriquecer ainda mais a Sociedade da Informação. (...)Estamos firmemente convencidos de que estamos entrando coletivamente em uma nova era com grande potencial, a Era da Sociedade da Informação e da

comunicação humana ampliada. Nessa emergente sociedade, informações e conhecimentos podem ser produzidos, trocados, compartilhados e transmitidos por meio de todas as redes do mundo. Todos os indivíduos poderão em breve, se tomarmos as medidas necessárias, construir em conjunto uma nova Sociedade da Informação com base no conhecimento compartilhado e fundada na solidariedade global e em uma melhor compreensão mútua entre os povos e as nações. Confiamos que estas medidas abrirão o caminho para o futuro desenvolvimento de uma verdadeira sociedade do conhecimento (ITU, 2014, p.31/35).

Já o relatório aprovado na segunda fase da Cúpula, realizada em 2005, a “Agenda de Túnis” propôs o modelo multissetorial para a governança global da Internet e criou o “Fórum de Governança da Internet” (IGF), além de fomentar a implementação do Plano de Ação de Genebra e tratar do seguimento das recomendações da WSIS. Acreditamos que o caminho mais sensato para a Sociedade da Informação seria o de acolher políticas de desenvolvimento que tenham o viés de inclusão e que nelas esteja impregnado o reconhecimento da importância da proteção e promoção da diversidade das expressões culturais promovendo novas formas de solidariedade, cooperações e parcerias entre nações para a valorização cultural dos povos através das redes sociais (SELAIMEN; LIMA, 2004).

#### Como atos diretivos da Agenda de Túnis:

Nós, representantes dos povos do mundo, reunidos em Túnis de 16 a 18 de novembro de 2005 para esta segunda fase da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI), reiteramos o nosso apoio inequívoco à Declaração de Princípios de Genebra e ao Plano de Ação adotado na primeira fase da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, em Genebra, em dezembro de 2003. (...) Reafirmamos nosso desejo e compromisso de construir uma Sociedade da Informação com foco nas pessoas, inclusiva e orientada ao desenvolvimento, tendo como premissa os propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas, o direito internacional e o multilateralismo, respeitando plenamente e defendendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de modo que todos os povos do mundo possam criar, consultar, utilizar e compartilhar informação e conhecimento, para alcançar o seu máximo potencial e atingir as metas e objetivos de desenvolvimento acordados internacionalmente, incluindo as Metas de Desenvolvimento do Milênio. (...) Reafirmamos nossa resolução de continuar buscando garantir que todos se beneficiem das oportunidades que as TIC podem oferecer, lembrando que os governos, bem como o setor privado, a sociedade civil e as Nações Unidas e outras organizações internacionais, devem colaborar para: melhorar o acesso à infraestrutura e às tecnologias de informação e comunicação, assim como à informação e ao conhecimento; capacitar, aumentar a confiança e a segurança na utilização das TIC; criar um ambiente habilitador em todos os níveis; desenvolver e ampliar as aplicações de TIC; promover e respeitar a diversidade cultural; reconhecer o papel dos meios de comunicação; abordar as dimensões éticas da Sociedade da Informação; e incentivar a cooperação internacional e regional. Confirmamos que esses são 70 os princípios fundamentais para a construção de uma

Sociedade da Informação, cuja elaboração foi anunciada na Declaração de Princípios de Genebra (ITU, 2014, p.68/69).

Para Kerbauy, (2010, p. 59) houve dois entendimentos sobre o que é a Sociedade da Informação que foram discutidos na Cúpula Mundial, a saber:

De um lado, sociedade da informação é entendida como um novo paradigma de desenvolvimento, atribuindo à tecnologia um papel de causalidade no sistema social, constituindo-se assim num motor do desenvolvimento econômico. Em decorrência deste discurso, nos países em desenvolvimento a transição para a sociedade da informação é uma questão de tempo e de decisão política, inclusive para incluir, por meio de programas de acesso universal, os setores sociais afetados pelo abismo digital. Devido à centralidade da tecnologia neste modelo, a indústria de telecomunicações tem um papel fundamental neste desenvolvimento, e a indústria produtora de serviços e de conteúdos digitais passa a ter uma influência inédita, reforçando uma visão tecnocêntrica da sociedade. Outro lado, ao refutar este argumento, a tecnologia aparece como o suporte que desencadeou um processo de desenvolvimento humano proporcionado pela informação, comunicação e conhecimento na economia e nas atividades humanas. A tecnologia não seria um fator neutro e nem o seu caminho está determinado, pois o desenvolvimento tecnológico seria orientado por jogos de interesse.

A indústria das comunicações tem um gigantesco crescimento no final do século XX, o mercado de ações do setor dispara e aumenta também a pressão da maioria dos países desenvolvidos que já haviam adotado políticas de desenvolvimento de infraestrutura das TIC, para que os países em desenvolvimento retirassem as barreiras protecionistas e impeditivas para o livre investimento das empresas de telecomunicações e informática em busca de novos mercados. Este é o contexto que as políticas de desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação desempenharam na aceleração da globalização econômica, com claro direcionamento para um consumismo global sem realmente se ater com o abismo digital entre os povos ricos e os povos pobres e com a questão sobre os benefícios para a construção de conhecimentos para a evolução da humanidade. Como alternativa para os que se contrapunham à denominação Sociedade da Informação foi empregada o termo Sociedade do Conhecimento principalmente nos meios acadêmicos (BURCH, 2005).

A esse respeito, Sally Burch (2005, p.3) diretora-executiva da Agência Latino Americana de Información ALAI comenta:

A UNESCO, em particular, adotou o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante “sociedades do saber” dentro de suas políticas institucionais.

Desenvolveu uma reflexão em torno do assunto que busca incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica. Por exemplo, Abdul Waheed Khan (subdiretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação), escreve: “*A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de “sociedade da informação”, a meu ver, está relacionado à idéia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedades do conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedades do conhecimento” é preferível ao da “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade*”.

Que a Sociedade da Informação através das Tecnologias da Informação e Comunicação TIC se transforme em Sociedade do Conhecimento e possibilite processos de criação e inovação de conhecimentos potencializando os saberes humanos cooperando com as transformações sociais nas variadas áreas da sociedade, e mais especificamente, na área pedagógica e suas interfaces culturais intensificando “o pensamento complexo interativo e transversal” ampliando e possibilitando “mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2000). Conforme Lévy (2003), as Tecnologias da Informação e Comunicação tornaram-se elementos importantes na produção de conhecimentos promovendo o desenvolvimento de redes de inteligência coletiva.

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 2003, p.17).

Analisando a historicidade dos caminhos pelos quais a educação trilhou nas primeiras décadas do século XX, encontramos práticas pedagógicas e políticas educacionais sustentadas em concepções e teorias industrialistas baseadas em modelos inspirados no paradigma fordista amparado por uma política de economia de escala orientada por “princípios de racionalidade burocrático-técnica” dominante no mundo capitalista (HARVEY, 2008). Caracterizou-se por ser uma educação de massa dirigida a suprir as demandas do mercado de trabalho, a serviço do poder corporativo das empresas capitalistas apoiadas pelo intervencionismo estatal (doutrina neoliberal). Passa-se o tempo e ainda hoje continuamos a constatar que as mudanças que estão

acontecendo pelos avanços tecnológicos, pelas leis de mercado da economia global para adaptação das redes empresariais serem referências lineares para mudanças nos processos educativos tais como: flexibilização (currículos e métodos), gestão eficaz e descentralizada (inter e multiculturalidades), competitividade docente e responsabilidade no desempenho (formação por resultados).

(...) assinalamos a presença de fatores diversos que condicionam, implícita ou explicitamente, aberta ou veladamente, o processo educativo. Esses fatores incluem o conceito de cultura que se procura inculcar no aluno, o papel da sociedade ou de parte dela na configuração do processo educativo e o ponto em que o educando se insere neste processo. Pesa também a realidade econômico-política. A identificação desse conjunto é indispensável para a adequação entre o processo educativo tal como evoluiu e a compreensão histórica do mesmo. Há várias instâncias que pautam a História do processo educativo, em que a defasagem ou o desequilíbrio ocorrem devido ao distanciamento de um ou de outro desses fatores que compõem o conjunto, com resultados nefastos para todas as estruturas que alicerçam a sociedade, mas, sobretudo o processo educativo (GILES, 1987, p.283).

Ao situar a escola no contexto atual, depara-se com uma cultura de incertezas decorrentes de transformações em grande escala e com velocidade inimaginável nas esferas sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas, éticas, que causam impactos consideráveis nas organizações sociais e que a escola como instituição, com uma estrutura arcaica, pesada e lenta não consegue acompanhar os desdobramentos das novas demandas mutáveis geradas pelas variadas esferas.

O conhecimento contemporâneo apresenta, entre outras características, as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O que tem sido chamado de *explosão do conhecimento* é um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo, no sentido de que o volume de conhecimento disciplinar aumenta e, ao mesmo tempo, surgem novas disciplinas e subdisciplinas, algumas das quais transdisciplinares. Por isso falamos também em *explosão epistemológica*. De acordo com dados fornecidos por James Appleberry, citados por José Joaquín Brunner, o conhecimento com base disciplinar registrado internacionalmente levou 1.750 anos para duplicar pela primeira vez, contando a partir do princípio da era cristã; depois disso a cada 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Atualmente, ele é multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias<sup>2</sup>. Estima-se que a cada quatro anos duplica a quantidade de informação disponível; como os analistas observam, porém, somos capazes de dar atenção apenas a cerca de 5 a 10% dessa informação. Os dados sobre a quantidade e a velocidade da aquisição do conhecimento, derivados da publicação de artigos apresentando descobertas científicas, podem provocar uma reflexão adicional, pois a questão é saber se o volume de descobertas implicou em alguma mudança na definição de uma ciência? Em outras palavras, se a química, a matemática, a biologia e a história (para usar os exemplos dados por Brunner) redefiniram seus objetos, métodos e procedimentos a ponto de podermos dizer, por exemplo, que hoje a mudança epistemológica que aconteceu na química equivaleria à mudança ocorrida da

alquimia para a química do século XVII? Ou que hoje a mudança epistemológica na história seria comparável à que ocorreu no século XIX, quando foi quebrada a tradição historiográfica de *memorabilia*, com base em narrativas, que conduziu à separação entre natureza e cultura, considerando a historicidade como a maneira de ser humana e buscando uma solução para o tema clássico da alternativa entre a contingência e a necessidade (que define a história de Heródoto a Tucídides)? Ou ainda, sabemos que a mudança epistemológica fundamental entre a ciência clássica e a contemporânea (do século XX) se situa, por um lado, no fato de que a primeira julgava compreender as coisas como são em si mesmas, enquanto a segunda não hesita em tratar seus objetos como construções e, por outro lado, no fato de que a ciência clássica pensava operar com as idéias de ordem e conexão causal necessárias, enquanto a ciência contemporânea tende a abandonar a noção de leis causais e a elaborar conceitos como probabilidade, regularidade, frequência, simetria etc. Quando falamos de *explosão do conhecimento* e *explosão epistemológica*, podemos dizer que a *sociedade do conhecimento* introduziu mudanças epistemológicas de tal dimensão que transformou as ciências? Terá acontecido nos últimos 30 a 40 anos uma mudança na estrutura das ciências? (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.8/9).

Verificamos que a racionalidade técnica, instrumental, como concepção epistemológica herdada do paradigma positivista ainda permanece entranhada nos corredores das escolas, nas salas dos professores, no planejamento das aulas, um currículo no discurso oficial das políticas educacionais, que aponta um distanciamento crescente entre a escola e as exigências sociais contemporâneas comprometendo a compreensão das novas culturas que surgem e as conseqüentes transformações delas decorrentes como formas de conhecimento e experiências componentes da sociedade pós-moderna (GIROUX; SIMON, 1996).

É fácil reconhecer como a escola, filha privilegiada do Iluminismo moderno, exerceu e continua exercendo um poderoso influxo etnocêntrico. A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.35)

Como consequência da Modernidade e das novas tecnologias, no contexto hodierno, a escola não é mais a única detentora do conhecimento e nem da veiculação do saber. Com o advento das novas tecnologias da comunicação que impulsionam o mundo produtivo e com a socialização da informação como força absolutamente onipresente, o aluno tem variadas formas e meios de se apropriar de informações e conhecimentos fora do ambiente escolar e esta realidade afeta diretamente o papel da escola como mediadora de conhecimentos, gerando paradoxos entre o que ela propõe

como conteúdos, metodologias de ensino e reprodução - produção de conhecimento e as demandas da sociedade por novos perfis profissionais que ensejem novas habilidades e competências.

Chegamos, assim, ao século XXI com poucas certezas, muitos problemas e muitos desafios. Completamente “perplexos”, para utilizar a expressão de B. Sousa Santos (1995), perante inúmeros dilemas que se nos colocam nos mais diversos campos, dilemas que, para além de serem fonte de angústia e desconforto, também são desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento. Ora, como situar a Escola nesta era da complexidade (E. Morin, 1990)? (FINO; SOUSA, 2005, p.6).

Na tentativa de compreender a função da escola na contemporaneidade deparamos com a necessidade de analisar os significados e os sentidos que a escola tem ou deveria ter. Nesse contexto faz-se necessário analisar a relação entre cultura e escola desde a época que entendemos ser a escola um produto da Modernidade, considerando tanto o conceito de cultura imposta, hegemônica, como sendo uma *verdade universal* (COSTA, 1999, p.39), que poderíamos encaixá-la como “cultura dominante”, quanto o conceito de cultura mais relativista, antropológico, que se aproxima do conceito de cultura por Stuart Hall (2003, p.38) que nos diz: “é o terreno real, sólido, das práticas, das representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de senso comum que se enraízam na vida popular e ajudaram a moldá-la”.

Historicamente vem se desenvolvendo uma relação que se traduz em duas vertentes: a escola como instituição que reproduz os ditames de uma cultura dominante ou a escola como espaço de luta entre a cultura da escola e a cultura na escola. Esta discussão envolve um ponto central e nevrálgico: o currículo e as diferentes correntes sociais. O currículo como *locus* produtor e reproduzidor de identidades e subjetividades. Um cenário de lutas entre um discurso normativo que estabelece uma série de significados e visão de mundo numa perspectiva de homogeneização de controle de saberes (currículo oficial da escola) e uma realidade de múltiplas e diferentes culturas impregnadas de ricas experiências afetivas e cognitivas numa perspectiva de heterogeneidade contidas no senso comum, na cultura popular.

Giroux (1999, p.177/178) comenta:

Historicamente, as escolas muito poucas vezes foram autocríticas sobre seus propósitos e significados, e os poucos movimentos que as desafiaram foram muito marginais. Mas algo aconteceu nos anos 70. Samuel Bowles e Herbert Gintis publicaram um livro chamado *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* que lançou uma forma de análise ligada a teorias da reprodução social. Esta não era uma pedagogia crítica, mas uma tentativa de esclarecer algumas injustiças políticas e econômicas presentes na educação. Embora tenha sido importante na politização da questão da escola, foi edificada sobre uma noção orwelliana da dominação, que era poderosa e desprovida de um discurso de resistência.

Também concentrava-se quase que exclusivamente nas funções do trabalho. Dizia-se que as escolas reproduziam as relações sociais necessárias para se manter uma economia de mercado. Em vez de criar gerentes, elas produziam trabalhadores passivos que se ajustavam aos imperativos da ordem capitalista. Essa linguagem exerceu uma poderosa influência na mobilização do movimento da pedagogia crítica, mas se esgotou em sua incapacidade de assumir o poder de maneira dialética ou de considerar o que as escolas poderiam fazer para aplicar o poder de maneira produtiva.

Corroborando com o autor, Sousa (2004, p.9) nos diz que,

Henry Giroux é um outro exemplo de uma visão mais alargada e crítica sobre a escola, ao chamar a atenção para a permeabilidade das diferentes correntes sociais na escola. Filho de trabalhadores imigrantes franco-canadianos, desde cedo se preocupou com a questão da diversidade étnica, linguística, econômica e cultural, que cada vez mais se impõe nas escolas públicas dos nossos dias, e com especial relevo na sociedade norte-americana. Despoletado pelos primórdios da Educação de Adultos, e tendo como antecedentes os estudos culturais britânicos de Richard Hoggart e Raymond Williams, o movimento dos estudos culturais com Henry Giroux deve ser interpretado à luz do debate pós-moderno. Neste sentido, ele critica a escola pública tal como ela existe nos nossos dias, pela sua marca distintiva de modernidade, com todo o tipo de características particulares do período do seu aparecimento.

Dentro dessas compreensões, entende-se que na escola hoje, o currículo e as identidades sociais e individuais, cada qual com seus significantes se encontram em um jogo de disputa no território educativo, por legitimidade nos novos contextos culturais, pelas contradições e pelos conflitos. Em meio a tudo isso, o papel da escola seria de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa realidade de desigualdades sociais e com uma cultura das mídias pressionando ferozmente um “currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado” (SOUSA, 2004, p.10). Com a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação TIC nos ambientes educacionais, estamos a vivenciar processos de transitoriedade das informações e conhecimentos que impactam profundamente nas práticas pedagógicas escolares, pela fluidez do *status quo* das

certezas e incertezas do que é apropriado para a comunidade escolar pela manipulação das informações.

Fino e Sousa (2005, p.6/7) expõem muito bem este contexto quando nos falam que:

Em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas (e, em certos casos, até pré-modernas), que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio. A natureza anacrónica da escola é cada vez mais evidente” (A. Hargreaves, 1998: 27). Num contexto de pós-modernidade, tudo passa, de facto, a um ritmo avassaladoramente rápido, efémero e de forma descontínua, fragmentária e incerta, a que a escola tem dificuldade em aceder. (...) Este ponto de vista traz a tiracolo a ideia, porventura óbvia, de que as TIC, sendo tecnologias típicas da pós-modernidade, pouco podem valer a instituições cujas raízes mergulham na modernidade (ou ainda antes), e que se organizaram em redor da utilização de tecnologias da modernidade para executarem tarefas (educativas) exigidas pelas sociedades industriais. A não ser que sejam utilizadas para alcançar os mesmíssimos objectivos, eventualmente com rentabilidade maior, que já vinham a ser alcançados através da utilização das tecnologias da modernidade e, nesse caso, com um sentido meramente aditivo. Este autor talvez estivesse a querer dizer que o papel do computador, posto directamente ao serviço do aprendiz, não é o de substituir a escola proporcionando o que ela já proporciona, mas, ao contrário, abrir portas que a escola nem imagina.

Apesar de toda a retórica sobre a necessidade de mudanças nos processos educacionais, de uma nova matriz estrutural e curricular para a escola e com uma realidade presente da massiva utilização das TIC nos ambientes educativos, testemunhamos perspectivas pedagógicas tradicionais revestidas de novos instrumentais e instrumentos que perpetuam pelas velhas práticas pedagógicas ou com outras palavras continuam a ser “o mais do mesmo” (SOUSA; FINO, 2008, p.8). Assim sendo, a escola deve se reorganizar e se ressignificar para continuar cumprindo seu papel social, ou seja, respondendo de forma criativa e inovadora aos desafios de formar pessoas para um mundo transformado pela globalização e pela centralidade que as novas tecnologias ocupam na sociedade atual mantendo-se como *locus* privilegiado de produção – reprodução dos conhecimentos e saberes socialmente produzidos. A tecnologia não está na escola para transformação e sim para reforçar um sistema ortodoxo, mas este sistema ortodoxo não está mais sendo suficientemente útil para a sociedade.

## CAPÍTULO 2

### INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

#### 2.1. Inovação pedagógica: mudança consciente e deliberada da prática pedagógica.

Nas últimas décadas do século XX intensificaram-se os questionamentos e discussões sobre rupturas do paradigma tradicional pelas limitações do modelo científico vigente que não pôde sustentar seus pressupostos diante de novos conceitos mais satisfatórios de explicação dos fenômenos e que se tornaram contradições insuperáveis para a época. Após sucessivas descobertas científicas foram-se revelando novos níveis de realidade diferenciados do mundo mecanicista inerente ao paradigma cartesiano-newtoniano (MORAES, 1997).

O conhecimento não é mais monodisciplinar, mas sim interdisciplinar, está centrado no problema, não na disciplina. É produzido em diversos âmbitos mais próximos da sua aplicação, deslocou-se dos círculos acadêmicos para aproximar-se dos círculos produtivos empresariais e industriais. Utiliza intensamente redes eletrônicas para fins de intercâmbio, produção e transformação em tecnologia e está sujeito a controles de qualidade diversificados, de forma que o simples controle pela avaliação pelos pares tornou-se obsoleto. Agora precisa demonstrar sua relevância social e eficiência econômica, e tem que mostrar sua qualidade de outras formas que ultrapassem a avaliação por seus pares. É apropriado também mencionar o caráter internacional do conhecimento contemporâneo. Os estados têm fronteiras, o conhecimento, horizontes. Cada vez mais os cientistas participam da *academia mundial* composta pelo grande número de redes que usam o *cyberspace* como meio de comunicação. A emergência do conhecimento sem fronteiras e da sociedade da informação, em um mundo cada vez mais globalizado (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.12/14).

O mundo passou então a ser concebido como relacional pela inter-relação e interdependência dos fenômenos físicos, econômicos, biológicos, socioculturais e, dentre eles, os educacionais. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental. Todas as propriedades fluem de suas relações. O universo é movimento, fluxo de energia e processo de mudança. Estamos em crise de percepção. Percebemos e concordamos que hoje temos uma realidade inadequada para lidarmos com um mundo superpovoado e globalmente interligado, mas não compreendemos ainda que precisamos mudar radicalmente o modo de como pensar para a garantia de sobrevivência com dignidade (CAPRA, 1996).

O paradigma tradicional traz consigo vantagens e desvantagens. De acordo com Moraes (1997), Capra (1996), Behrens (2003; 2006), a visão tradicional ou cartesiana do mundo, apesar de ser questionada, possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico atual e possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações. Neste contexto, permitiu a democratização dos conhecimentos, seja pelas técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos ou pela presença de um espírito científico de investigação aberta. O pensamento dotado de clareza, de organização e de objetividade propiciou a validação científica e pública do conhecimento. Por outro lado, constata-se um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado. A crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as consequências para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano (BEHRENS; OLIARI, 2007, p.60).

A escola como produto da modernidade, regida pela concepção do paradigma tradicional e espelho do ambiente industrial, traz geralmente em sua estrutura, um currículo instituído de forma linear, que categoriza o aluno como mero espectador exigindo dele um saber estático uniforme moldurado em uma reprodução de conteúdos sob os auspícios de uma hierarquização de autoridade. Nesse modelo, a ação docente ignora os estilos individuais de aprendizagem e criam-se mecanismos de segmentação, fragmentação de conteúdos que são transmitidos como dogmas inquestionáveis. O ensino enfatiza mais o resultado do que o processo de busca deste; aluno bom é o que segue disciplinarmente este modelo com louvor e boa conduta. Na educação formal atual, ainda se perpetua estes processos pedagógicos que se tornaram incapazes de acompanhar os novos processos interativos de construção de conhecimentos necessários para os novos padrões de complexidade, de competitividade que a sociedade requer.

Para Litto (1996, p.5):

Na concepção tradicional de Educação, o aluno vem até a escola com a cabeça essencialmente vazia e cabe à escola nela colocar um conjunto de conhecimentos fatuais e habilidades intelectuais, testando periodicamente a aquisição destes conhecimentos através de provas e exames. As habilidades intelectuais mais valorizadas são a linguística (capacidade de ler, compreender e escrever textos) e a lógica-matemática (capacidade de processar informação quantitativa), porque essas são aquelas necessárias para empregos na indústria e comércio, para onde a maior parte dos alunos é destinada na Era Industrial. Embora dificilmente reconhecida como tal

segundo o antigo paradigma, a idéia orientadora é "moldar" os alunos para o mundo fabril que os espera, usando técnicas produtivas similares à linha de montagem: salas de aula isoladas umas das outras e limitadas em recursos; mesas e cadeiras dispostas em filas; o professor desempenhando a função de dono e entregador principal do conhecimento; a apresentação de informação limitada ao uso de livros-texto e do quadro-negro e quase sempre de forma linear e sequencial. Neste cenário, o papel ativo era exercido pelo professor; o aluno é um elemento passivo, um mero receptor dos pacotes de informação preparados pelo sistema educacional. Memorização de informação é a pedra fundamental neste paradigma; respostas corretas às perguntas dos exames, isto é, conformidade a um determinado modelo do mundo, é o esperado de cada aluno. Há poucas oportunidades para a simulação de eventos naturais ou imaginários, tanto para aumentar a compreensão de conceitos complexos quanto para estimular a imaginação. O currículo educacional é visto através de uma filosofia de separação: o conhecimento humano é dividido em classificações estanques (matemática, geografia, história, literatura, português, língua estrangeira, biologia, física, química, etc.) sem a mais remota possibilidade de ver possíveis interrelacionamentos entre elas. E, finalmente, o aluno que consegue terminar este tipo de estudo é considerado "formado", pronto para o mercado de trabalho e sem necessidade de estudos posteriores.

Na ordem mundial contemporânea, nas sociedades altamente industrializadas, os efeitos retóricos da globalização como referências de causalidade de mudanças radicais em aspectos estruturais e dinâmicos dos processos políticos, econômicos, sociais, culturais da humanidade desencadeiam crises e pressões gigantescas para soluções e respostas inovadoras ante os imprevisíveis, diferentes e complexos problemas nas diferentes culturas em função de uma variável poderosíssima: o tempo. Sobre isto se vêm enfatizando e discutindo sobre o desenvolvimento de ações, atitudes e comportamentos que devemos obter na resolução destes problemas e que apontam a educação como um importante vetor para a superação. É o futuro pedindo passagem e que infelizmente a escola contemporânea continua essencialmente inalterada pela persistência em práticas pedagógicas descontinuadas e desconectadas com o novo mundo.

Nesse sentido Toffler (1970, p.320/323/324) diz:

O que hoje passa pela educação, mesmo em nossas "melhores" escolas e faculdades é um anacronismo desanimador. Os pais esperam que a educação prepare seus filhos para a vida no futuro. Os professores avisam que a falta de preparo irá aniquilar as chances de uma criança no mundo do amanhã. Ministros de governo, igrejas, os meios de comunicação de massa – todos exortam os jovens a permanecerem na escola, insistindo que agora, como nunca antes, o futuro de uma pessoa é quase que totalmente dependente de sua educação. Entretanto, apesar de toda essa retórica a respeito de futuro, nossas escolas olham para trás, para um sistema agonizante, em vez de olhar para a frente, para a nova sociedade emergente. Suas vastas energias são

aplicadas no preparo do Homem Industrial – pessoas instrumentadas para a sobrevivência num sistema que terá morrido antes delas.

(...) Num mundo assim, os atributos mais valiosos da era industrial se tornam prejuízo. A tecnologia do amanhã requer não milhões de homens levemente alfabetizados, prontos para trabalhar em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, nem homens que recebem ordens para piscar, conscientes de que o pão se consegue com submissão mecânica à autoridade, mas sim de homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminho através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação.

O grande questionamento é como a instituição escola absorve o que a sociedade, que passa por profundas transformações e que requer novas formas de organização social demanda como rupturas, como quebras de paradigmas, para novas possibilidades de compreensão de mundo, de futuro. Instala-se aqui um desafio: como adequar as rotinas pedagógicas da escola, uma instituição com estrutura complexa, burocrática e especializada, de modo a suprir “necessidades de uma aprendizagem estudantil mais relevante e motivadora, de um desenvolvimento profissional contínuo e interligado e bem assim de uma tomada de decisões mais flexível e inclusiva” (HARGREAVES, 2000, p.32).

Quanto a esse aspecto, Toffler (1970, p.328) argumenta que,

(...) as escolas do futuro, se quiserem facilitar a adaptação mais tarde na vida, terão que fazer experiências com arranjos muito mais variados. Salas com vários professores e um único estudante; salas com diversos professores e um grupo de estudantes; estudantes organizados em forças-tarefas e equipes de projetos; estudantes passando de grupos de trabalhos para o trabalho individual ou independente, e para grupos de novo – tudo isto e suas variações será necessário para dar ao estudante um gostinho prévio da experiência que ele deverá encarar mais tarde.

Ainda persiste na educação, a assimilação de novas configurações pedagógicas que visam reinventar a escola através de padrões de comportamento definidos pelo mundo do trabalho flexível e globalizado onde a competitividade ligada a eficiência são os ditames máximos de propaganda de instituições escolares para angariar numerosos alunos transformando-os em garotos prodígios prontos para o sucesso no mundo dos negócios. O pensamento empresarial fincado em modelos de gestão de corporações parece contaminar o currículo escolar transformando-o em um instrumento techno-produtivo voltado ao mundo corporativo. Estas configurações são na maioria das

vezes apresentadas como políticas educacionais renovadoras e enunciadoras de novos rumos para a educação.

Fino (2007, p.20) acrescenta:

A ironia é que continua a existir, creio, um consenso muitíssimo alargado sobre a necessidade de a escola (continuar a) formar para o futuro, ainda que retomando os pressupostos e a estrutura que a fazia verdadeiramente útil, no passado. E o futuro, já o podemos intuir, passará cada vez menos pela velha ordem industrial em refluxo, que se implantou a partir da aplicação prática da máquina de Watt e das evoluções mecânicas que lhe seguiram, e cada vez mais pela omnipresença das novas máquinas resultantes da evolução do ENIAC. Como é que é possível não reparar que a escola modelada na fábrica do século XIX, por muitos e relevantes serviços que tenha prestado à Humanidade nesse século e no seguinte, precisa de uma reorientação paradigmática, e que essa reorientação terá que ser o inverso da visão saudosista de uma instituição imóvel a boiar, estagnada, no tempo?

Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009, p.662/663) em uma entrevista sobre os desafios da educação e a modernidade líquida nos diz que,

A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam pois ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as "invariantes" da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas. No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha. A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um "tempo fixo" e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, "a bagagem de conhecimentos" construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.

Em consequência, a ideia de que a pedagogia também possa ser um "produto" destinado à apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada. Para convencer as crianças da importância do conhecimento e do uso da aprendizagem, os pais de antigamente lhes diziam que "ninguém nunca poderá roubar a sua cultura"; o que soava como uma promessa encorajadora para os filhos de então, seria uma horrenda perspectiva para os jovens de hoje. Os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de "até nova ordem".

A sociedade contemporânea define a necessidade de mudanças e inovações considerando novos padrões de complexidade e de competitividade que exprimem a importância da aquisição de novos conhecimentos, novas estratégias continuamente como ajustamento e adequação pertinentes para a resolução de problemas por ela apresentados com infinitos graus e variações. A escola, entretanto, ainda não desenvolveu por completo a capacidade de apresentar as soluções a estas adequações e questionamentos, pois insiste em trilhar uma estrada já bem conhecida que nela os alunos continuam a serem memorizadores tenazes, obcecados em absorver conhecimentos que são compartimentalizados, sequenciados e vendidos como coletâneas de materiais sem interconexões, externando uma convicção de torná-los habilidosos intelectuais tecnicistas prontos para o sucesso em um modelo específico de mundo: o mundo produtivo.

Para Costa e Momo (2009, p.521):

Podemos dizer que a crise da escola tem sido considerada por vários pesquisadores uma expressão dos embaraços que enfrenta ao prosseguir no cumprimento dos seus desígnios, tal como foram esboçados no projeto filosófico, sociopolítico e cultural da modernidade. Admite-se que há hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos. Parece que ela não tem conseguido assegurar a formação adequada, seja para os que por ela passam e têm dificuldades, seja para os que nela foram ou são bem-sucedidos, atingindo o mais alto grau de escolaridade.

Mas o que podemos caracterizar como inovação? O que entendemos por inovação na educação? Vários autores vêm se debruçando sobre a questão da inovação e sobre a inovação voltada para a área da educação há algum tempo. A inovação é um termo considerado polissêmico, pois como depende do contexto onde é desenvolvida, pode assumir variados significados e sentidos. Na educação, por vezes, o termo é utilizado de forma indiscriminada confundindo-se com mudanças, reformas ou melhorias educativas. As inovações ou mudanças educativas têm a ver com o surgimento de novos recursos didáticos, novas estratégias de ensino e com mudanças na

crença de novos pressupostos pedagógicos (FULLAN, 2002). A inovação educativa precisa ser intencional, deliberadamente planejada e consciente e não pode ser considerada como reforma, pois não haveria o ineditismo da ação educativa (CARDOSO, 1997).

Para Meira (2016, p.71):

O novo ou a novidade emergem continuamente no curso de nossas vidas, como algo não familiar e sobre o qual não temos estratégias bem definidas com as quais realizar escolhas ou tomar decisões. Deparamo-nos diariamente com pequenas novidades, às vezes grandes, menos ou mais prováveis. O cotidiano nunca é exatamente o mesmo e estamos num contínuo fluxo de mudança. Esse fenômeno não nos é prontamente evidente, pois criamos algo como uma “ilusão de mesmice”, a fim de não sermos paralisados por nossa crescente inabilidade em lidarmos com o desconhecido. Assim, sempre “assimilaremos” (em modo subconsciente, por assim dizer) o novo às coisas que já nos eram familiares. Mas isso não é sempre assim. Algumas vezes seremos de tal forma impactados por um evento ou coisa que nossa conduta será significativamente transformada para lidar com a singularidade deste cenário emergente. De qualquer forma, apenas algumas dessas novidades se configuram como uma inovação. Por quê?

Inspirado nas concepções de Schumpeter (1988) e Kelley (2005), entendo a inovação como um tipo particular de novidade capaz de disparar nas pessoas a emergência de formas únicas de agir e se comunicar. Assim, estamos nos referindo a mudanças profundas que têm impacto na conduta das pessoas, que, por sua vez, podem moldar a “forma de vida” de gerações inteiras e deixar rastros na história das sociedades. Aqui, estamos particularmente interessados nos artefatos, processos e serviços de base tecnológica digital, especialmente concebidos e desenvolvidos para resolver demandas emergentes da sociedade, e que gerem o tipo de impacto mencionado acima. Assim, uma novidade é inovação apenas quando responde a demandas, dialoga com as expectativas e resolve eficazmente problemas experienciados por um grupo social qualquer, entregando-lhe um valor único e sustentável. Para tanto, faz-se necessário que a novidade ganhe visibilidade e funcionalidade estratégicas por meio de canais (materiais e simbólicos) de distribuição facilmente reconhecidos pelo público, e que eventualmente incluam modelos de negócio (com ou sem monetização direta) validados por suas audiências preferenciais. Como consequência, a novidade apoiará mudanças em práticas culturais específicas e transformará a vida das pessoas e de seus grupos sociais (MEIRA, 2016, p.71).

A geração de riqueza de uma sociedade sob o ponto de vista econômico pressupõe a combinação de variados fatores de entre os quais: os recursos naturais dispostos, o valor agregado de capital (instalações, equipamentos, máquinas) e os recursos humanos disponíveis (mão de obra qualificada) que, aliados a tecnologia podem promover maior competitividade e progresso social (CAMPANÁRIO, 2002). O desenvolvimento das capacidades tecnológicas passa a ser prioridade nas políticas industriais dos países desenvolvidos para dar vazão às demandas de uma crescente

economia globalizada requer mudanças técnicas contínuas, inovadoras tanto para produtos e serviços bem como para os processos de gestão (OCDE, 2006).

A inovação como função das instituições e impulsionadora do desenvolvimento econômico representa algo mais do que uma nova solução técnica funcional, ela antes de tudo precisa ser intencional e economicamente viável e que gere desenvolvimento (SCHUMPETER, 1984). Esse desenvolvimento está baseado em investimento maciço em atividades de ciência e tecnologia gerando conhecimentos que favorecem um acervo tecnológico considerável para o aprimoramento produtivo de maneira geral. Há quem afirme que as inovações atuais, neste período das novas tecnologias aliadas às telecomunicações e à informática, desestabilizam significativamente as estruturas sociais, modificando os modos de se produzir, circular, distribuir e consumir bens, serviços e conhecimentos que repercutem nos vastos territórios mundiais. Numa relação paradoxal, a inovação de um lado gera mudanças radicais provocando incertezas nas estruturas sociais e as instituições, do outro lado, que embora contenham leis e normas que teoricamente estão a serviço da estabilização dos aspectos tecnológicos, econômicos e sociais necessitam estar inseridas em ambientes inovadores como condição para se manterem competitivas (CORIAT & WEINSTEIN, 2002).

O termo inovação voltado para a área da educação emergiu por volta da década de 70 com base no ideário de racionalização e lógica administrativa organizacional produtiva, que preconizava os avanços da ciência e da tecnologia como sendo os pilares para o desenvolvimento econômico, social e cultural de qualquer nação global. Nesse sentido o progresso científico e tecnológico através de um currículo voltado para o ser humano tecnocrata por excelência seriam responsáveis por desenvolver nos alunos o interesse em desenvolver competências e habilidades para os novos desafios do mundo globalizado, e que através das TIC seriam capazes de apontar novas soluções para novos problemas com autonomia e criatividade em um ambiente aberto e flexível às mudanças (GOMEZ, 2007).

A Comissão das Comunidades Europeias – CCE (2000, p.15/16) através do “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, nos coloca que:

À medida que caminhamos para a Era do Conhecimento, altera-se a nossa percepção do que é a aprendizagem, de onde e como decorre, e com que objectivos. Cada vez mais, esperamos que os métodos e os contextos de ensino e aprendizagem reconheçam e se adaptem a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigências, não apenas de indivíduos, mas também de grupos de interesse específicos em sociedades europeias multiculturais. Este processo implica uma transição fundamental para sistemas de aprendizagem orientados para o utilizador, com fronteiras fluidas entre sectores e níveis. Permitir aos indivíduos que se tornem aprendentes activos significa melhorar as práticas existentes, ao mesmo tempo que se desenvolvem novas e variadas abordagens para se tirar partido das oportunidades oferecidas pelas TIC e pela vasta gama de contextos de aprendizagem. A qualidade da experiência e dos resultados da aprendizagem são os elementos fundamentais, nomeadamente aos olhos dos próprios aprendentes. No entanto, poucas mudanças e inovações efectivas poderão ocorrer sem o envolvimento activo dos profissionais da área, que estão mais próximos do cidadão enquanto aprendente e mais familiarizados com a diversidade de necessidades e processos de aprendizagem. As técnicas de aprendizagem assentes nas TIC oferecem amplas potencialidades de inovação nos métodos de ensino e de aprendizagem, ainda que os profissionais da educação insistam em que, para ser plenamente eficazes, têm de ser implementadas em "tempo real" e em interacções professores-aprendentes. Os novos métodos devem igualmente ter em consideração a natureza volúvel dos papéis de tutores e professores que estão separados dos seus alunos pela distância e pelo tempo<sup>19</sup>. Além disso, grande parte do que os nossos sistemas de educação e formação oferecem é ainda organizado e ensinado como se as tradicionais formas de planear e organizar a vida das pessoas não se tivessem alterado na última metade do século. Os sistemas de aprendizagem devem adaptar-se às circunstâncias de mudança em que as pessoas organizam e gerem as suas vidas hoje. Este aspecto é especialmente importante para a concretização da igualdade de géneros e contribui para uma terceira idade cada vez mais activa. A título de exemplo, sabemos e partilhamos ainda muito pouco sobre: a forma de gerar aprendizagem produtiva centrada no indivíduo, tendo, no entanto, em mente que a aprendizagem é, em última instância, um processo social; a melhor forma de os cidadãos mais velhos aprenderem; sobre como adaptar as envolventes de aprendizagem por forma a permitir a integração das pessoas com deficiência; ou as potencialidades dos grupos de aprendizagem que reúnem várias gerações em matéria de desenvolvimento de competências cognitivas, práticas e sociais.

Messina (2001, p.226/227), com referências ao Projeto Inovações Educacionais, desenvolvido pela UNESCO relata a fragilidade teórica do conceito de inovação que historicamente técnicos e gestores públicos empregam como solução para problemas estruturais e complexos dos sistemas educacionais da América Latina. A autora relata que:

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o carácter autogerado e diverso da inovação. Da mesma forma, de acordo com a literatura sobre o tema, podem-se identificar dois componentes que

distinguem a inovação: a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Também enfatiza-se que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. Como corolário dessas premissas tem-se reafirmado a idéia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento (FULLAN, 2000). A partir desses princípios, a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação se interessam pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação. Dessa maneira, a inovação pode cumprir uma função projetiva. Entretanto, no marco das reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores. Segundo Tedesco (1997), as inovações têm sido esforços responsivos, referidos a marcos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino. Esses marcos não só regulamentam como homogeneizam a inovação.

As reformas educacionais a partir dos anos 60 até os dias atuais têm geralmente adotado as inovações como mecanismos de ajustes que se assentam como propostas conservadoras pela homogeneização de políticas e práticas repetidoras e travestidas de novas roupagens para serem replicadas em diferentes territórios educativos sem considerar a diversidade dos contextos sociais e culturais locais. Parece-nos que a escola se coloca como uma guardiã das ortodoxias. Observa-se que há uma falta de horizonte sobre uma matriz conceitual sólida no campo de estudo da inovação para a área da educação. Para Fullan & Stiegelbauer (2009), o processo de inovação educacional é complexo. Tem que se saber a quem se destina, quem participa e qual o grau de robustez e viabilidade das idéias e abordagens constantes da inovação.

Hoje estamos a lidar com uma realidade de hibridismo paradigmático, onde a escola com uma estrutura pesada, com práticas pedagógicas ultrapassadas e assentadas no passado convive com “inovações” implementadas a propósito de modernização da escola e que geralmente se respaldam por um discurso de novas estratégias de como ensinar, sem menção ao como aprender, bem típico do discurso do ensino para o ensino inerente ao velho e resistente paradigma fabril que persistentemente é tão presente ainda em nossas escolas. São novas formas de consubstanciar velhas práticas alterando-as para um novo “como fazer” sem a necessária compreensão do “por que” fazer. No entanto, a complexidade e o volume de problemas e incertezas continuam a desafiar e

questionar quais são os verdadeiros propósitos da escola e para que servem seus sistemas de ensino-aprendizagem.

Meira (2016, p.71/72) nos esclarece que,

Com base nesses pressupostos, proponho que o valor único (*secret sauce*, em inglês) da escola deveria ser a permanente criação de cenários de aprendizagem, especialmente desenhados para incentivar experiências imersivas e a produção de sentidos sobre situações relevantes. Por essa definição, podemos concluir que as formas mais perenes de inovação nos sistemas educacionais são aquelas que reduzem radicalmente as práticas de “exposição de conteúdos” (ou o ensino propriamente dito) e apostam na emergência de novos arranjos sociais baseados em condutas fundadas na imaginação, criação, brincadeira, reflexão e no compartilhamento (RESNICK, 2007). Nesse sentido, as tecnologias digitais potencializam e podem mesmo disparar transformações profundas na educação, desde que articuladas com inovações radicais nos arranjos sociais e culturais perenizados pela escola. Uma arquitetura de escola baseada nessa ideia de inovação pressupõe um processo contínuo de intervenção nas práticas escolares tradicionais, primeiro em forma prototípica e, depois, escalando as soluções para uso em rede. Em resumo, começamos a transformar gradualmente os processos de ensino na escola quando os substituímos por ambientes de aprendizagem focados na criatividade, na imaginação e na experimentação imersiva dos estudantes e professores. (...)A fim de tornar efetiva uma transformação assim, devemos pensar a inovação como processo, passível de construção gradual. De certa forma, talvez seja interessante “encapsular a inovação”, ou seja, percorrer o processo por meio de cápsulas de mudança, com contornos bem definidos, de tamanho gerenciável e sujeito a testes contextuais, além de ajustes e avaliações de impacto. Então, deveríamos substituir questões muito abrangentes do tipo “Como a tecnologia pode transformar a escola?” por múltiplas perguntas menores e potencialmente mais eficientes do tipo “Como posso usar as funcionalidades de geolocalização dos *smartphones* para criar atividades de aprendizagem sobre mapas na disciplina de geografia para o Ensino Fundamental?” Por exemplo, o uso do GPS em um aplicativo específico de resolução de problemas sobre mapas pode ter como um dos *outputs* a articulação presencial entre usuários próximos dedicados à resolução colaborativa de problemas, fazendo emergir os tais condomínios de aprendizagem. Essa abordagem produz “salas de aula” em qualquer lugar e a qualquer tempo, apoiando tanto o estudo individual do aluno na escola regular quanto o aprendiz em regime de *home schooling* (ensino domiciliar), ou ainda todos os indivíduos dedicados a práticas de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida).

O desafio não é apenas dominar a implementação de inovações que costumeiramente partem de níveis centrais gerenciais que controlam os sistemas de ensino. Por serem planejadas e maturadas fora da escola, as inovações que hoje são desenvolvidas não exprimem o chão da escola, não comportam em seus formatos a essência dos processos interativos do cotidiano escolar. Percebemos um grande distanciamento do verdadeiro sentido de inovação. Inovação sem mudanças qualitativas

nas práticas pedagógicas, sem criticidade, e que, se não for centrada no aluno, se perde no vazio. É o “mais do mesmo” (FINO, 2011, p.5). Pensamos que enquanto a escola for continuamente convidada a desenvolver inovações desta natureza, o novo não terá lugar.

Durante los años 60 se centró la atención en la innovación educativa. Previamente, yo la había denominado como la era de la “*adopción*” de la reforma porque la meta era importar innovaciones como si inundar el sistema con ideas externas produjera las ansiadas mejoras. Esta fue una época optimista. La preocupación, al menos en los Estados Unidos, era que los logros científicos del Oeste estaban quedándose detrás de los logros Rusos, y que una amplia estrategia a escala nacional pronto corregiría el problema. Las arcas federales se abrieron para realizar las mayores reformas curriculares (PSSC Physics, Chem Study, Chemistry, Nuevas Matemáticas), innovaciones tecnológicas (enseñanza por medio de la TV., máquinas de enseñanza), así como innovaciones organizativas (escuelas abiertas, programas flexibles y enseñanza en equipo). (...) Alrededor de 1970, casi al final, la innovación tenía mal nombre. El término “*implementación*” lo que estaba ocurriendo (o no) en la práctica- empezó a usarse. Obras como *Tras la puerta del aula* de Goodlad (1970), *La cultura escolar y el problema del cambio* de Sarason (1971), *Implementar innovaciones en la organización* de Gross (1971) y *Anatomía de la innovación educativa* de Smith y Keith (1971) exponían el problema. La gente adoptaba innovaciones sin cuestionarse el porqué y se asumía el uso de las mismas aunque, como demostraban los autores anteriores, en la práctica pocas cosas estaban cambiando. Charters y Jones (1973) se preocuparon sobre el “*riesgo de apreciar lo que no se ha llevado a efecto*” (FULLAN, 2002, p. 2/4).

Os processos de mudanças educativas têm sido caracterizados pela sequência de um padrão pelo qual as inovações educativas são desenvolvidas fora das escolas para serem implantadas nelas com base em práticas homogeneizadoras. A comunidade escolar perante estas inovações tem um papel passivo, sem interações e sem uma ambiência participativa. Neste contexto há um sério risco de as dinâmicas das inovações não serem compreendidas pela comunidade escolar devido à pouca conscientização do que realmente se concebe como práticas inovadoras, tornando-se assim práticas vazias, pois sugerem condições e expectativas irreais e à margem dos contextos culturais da comunidade escolar (FULLAN, 2002).

Deste aparente caos é que a inovação pedagógica precisa ser articulada nas escolas pelo fato de serem espaços de contradições dialéticas, que adotem o discurso de valorização da cultura de cada aluno e os permitam tecer conhecimentos em ambientes propícios, em ambientes de aprendizagem, que proporcionem atitudes desafiadoras para o estudante e o professor, e que promovam atividades reflexivas e estimulantes no

fomento e compartilhamento do conhecimento através de um “currículo emancipador” (SOUSA, 2016, p.117). É pela inquietude do homem e pelas situações de desequilíbrio decorrentes das contradições do processo, que surge uma onda que busca romper com o que está posto, com o que está colocado como realidade.

Partilhamos do que Sousa (2016, p.118/119) relata:

Considero que é importante dar voz às diversas mundividências que coabitam o palco escolar, mas precisamente para delas partir para a construção do conhecimento de cada um, cabendo à escola pública a responsabilidade de estabelecer a ponte entre esse discurso popular, baseado no imediato e no concreto, e proveniente das experiências quotidianas dos alunos, e o discurso acadêmico. Sem renegar as origens populares, preservando-as antes orgulhosamente dentro de si, o currículo tem a missão de abrir horizontes aos alunos. (...) Para compreender e intervir criticamente no mundo natural e social, é necessário, por isso, um currículo, por natureza ortodoxo, exigente e, por via dessa exigência, emancipador, que lhe permita, com bases sustentadas em conhecimento digno desse nome, a transgressão consciente.

Para clarificar e reforçar o propósito desse trabalho, acreditamos e focaremos no termo “inovação pedagógica” como sendo representativo de um processo que envolve obrigatoriamente as práticas pedagógicas tanto nos ambientes formais quanto nos ambientes informais. Representa também mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas; emerge do interior de contextos de aprendizagens; considera tudo o que se relaciona com as interações sociais; se apresenta como uma descontinuidade relativa às práticas tradicionais oriundas do velho paradigma fabril contribuindo assim para um verdadeiro sentido de inovação na educação. No embasamento de nossas crenças, nos apoiamos em autores e estudiosos como: Fino (2016, 2013, 2011, 2009, 2008, 2007, 2003, 2001); Fino e Sousa (2005); Giroux (1999, 1996, 1983); Lave (2015); Lave e Wenger (1991); Papert (2008, 1980); Sousa (2016, 2015, 2007, 2004, 2000); Sousa e Fino (2010, 2008, 2007); Toffler (1970), dentre outros.

Sobre o termo “Inovação Pedagógica”, Fino (2008, p.3) chama a atenção para o fato de que:

Só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui a expressão “ruptura paradigmática”, e se cria localmente, isto é no espaço concreto (ou virtual) onde se movem os professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de

instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma.

A temática da inovação pedagógica emerge nos cenários educativos aonde ocorrem transformações socioculturais e econômicas que exigem dos educadores e dos educandos novos delineamentos diante de novas situações de aprendizagem. Estas devem oportunizar uma preparação diferenciada frente aos novos desafios e demandas que emergem em oposição aos modelos educacionais tradicionais, que insistem em informar as visões e as práticas escolares, definindo um perfil conservador e reducionista do papel da escola, com abordagem nomeadamente tecnicista.

Para Litto (1996, p.5/6):

O antigo paradigma educacional tornou-se incapaz de lidar com as constantes mudanças ocorridas na sociedade nos últimos vinte ou trinta anos: o aumento do volume de informações de todos os tipos disponíveis para o cidadão comum (...) em novos formatos e novas formas de acesso. Em consequência, o novo paradigma educacional, hoje em desenvolvimento, sugere que a escola tem que ser, antes de tudo, um ambiente “inteligente”, especialmente criado para a aprendizagem, um lugar rico em recursos por ser um local privilegiado; um lugar onde os alunos podem construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem que caracterizam cada um; onde em vez de filas de mesas e cadeiras ou carteiras, há mesas para trabalhos em grupo.

Para que a escola seja capaz de formar estudantes que consigam desenvolver um senso de criticidade apurado para lidar com as mais variadas situações de forma atuante e efetiva, faz-se necessário que o estudante tenha condições de compreender o ritmo das mudanças, a antecipação de raciocínios e suposições que o faça alcançar um nível de tomada de decisão com agilidade em correspondência às demandas sociais e profissionais inerentes aos novos contextos socioeconômicos, mediante ferramentas e metodologias apropriadas para trabalhar o conhecimento de uma nova forma.

Segundo Toffler (1970, p.324),

(...) o indivíduo de amanhã terá de lidar com mudanças ainda mais febris do que as que enfrentamos hoje. Para a educação, a lição é clara: seu principal objetivo deve ser aumentar a capacidade de luta do indivíduo – a velocidade e a economia com que ele pode se adaptar a uma mudança contínua. E quanto mais rápido o ritmo de mudança, mais atenção deve ser dada a se discernir o padrão dos eventos futuros.

Na escola, esta ruptura mostra-se evidente quando os educadores, através de ações educativas novas, conscientes, provocam uma transformação nas práticas, fomentando desafios, quebras de paradigma em prol de mudanças no processo ensino aprendizagem. Em um passado não tão distante, estudiosos, educadores e pensadores movidos por ideais de transformação e ruptura com modelos e sistemas educacionais, formularam teorias que transgrediam com os modelos vigentes. Samuel Papert em seu livro *A máquinas das crianças* refere que:

(...) os inovadores em educação, mesmo no passado muito recente (...) formularam, perspectivas arrojadas. São exemplos a idéia de John Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem realmente fizesse parte da experiência de vida; ou a idéia de Paulo Freire de que elas aprenderiam melhor se fossem verdadeiramente responsáveis por seus processos de aprendizagem; ou a idéia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem dispor de tempo para encontrar seu próprio equilíbrio; ou a idéia de Lev Vygotsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem. (PAPERT, 2008, p.29).

A inovação deve gerar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, sempre marcadas por um posicionamento crítico, tanto explícita quanto implicitamente, perante as antigas pedagogias tradicionais. É inegável que existem pontos que facilitam, dando enfoque às transformações positivas da inovação pedagógica; entretanto, esta vai além (FINO 2007).

Segundo o mesmo autor,

(...) a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. E a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos *de dentro* (FINO, 2007, p.2).

A inovação pedagógica remete às questões dos ambientes micro, nas salas de aulas, onde acontecem as práticas pedagógicas e que permitem ao observador, atentar para pequenos desenvolvimentos, quase invisíveis, que caracterizam rupturas em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. É quando se pode observar que o aluno passa a perceber que o conhecimento trabalhado em sala de aula tem conexão com o seu mundo, com a sua realidade e não apenas o conhecimento estático,

desarticulado, limitado ao ambiente da sala de aula e que não se relaciona com o seu cotidiano. O processo de inovação pedagógica induz a uma transgressão do currículo linearmente categorizado. Reveste-se de uma linguagem dialógica que de alguma maneira incomoda, desestabiliza, rompe com misticismos e dogmas, e que, pela diferença ante as rotinas pedagógicas tradicionais se torna atraente e motivador para o aluno que nele se insere e participa. Por trilhar pelas incertezas, a inovação exige o exercício da liberdade.

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objectivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objectivos (FINO, 2011, p.10).

O aluno é desafiado a construir compreensões inovadoras sobre o saber já instituído, que provocam o interesse e a motivação para as relações que poderão se formar com outros saberes, possibilitando novos raciocínios e novas alternativas, resultando em expectativas positivas no que se refere ao aluno como protagonista de sua aprendizagem, quebrando a lógica compartimentada do saber instituído pela escola, transmitido pelo professor e repassado como um conteúdo pronto e acabado para ser armazenado e utilizado quando for solicitado.

Quanto a esse respeito, Freire e Shor (2001, p.78) afirmam:

(...) Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, nos alunos, mas para originar a possibilidade que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

A idéia da escola como espaço de fragmentação do conhecimento, da ênfase no conteúdo transmitido somente pelo professor e na compartimentalização dos conteúdos e da segmentação dos alunos através da seriação, categoriza a instituição escolar como um espaço reduzido, fechado, restrito, que inviabiliza e oprime toda e

qualquer iniciativa individual e local de práticas educativas inovadoras, criação/construção de conhecimentos, minimizando possibilidades de surgimento de processos interativos aluno/aluno - aluno/professor fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades do estudante.

A inovação pedagógica ainda não faz parte dos conteúdos de formação dos professores, embora saibamos da importância de uma boa formação de qualidade do professor e que pode influir em vários aspectos educacionais e mais especificamente na interação professor/aluno como também no processo ensino aprendizagem. Mas a inovação pedagógica não se caracteriza como sendo um produto acabado, um plano de formação inovador, é antes de tudo um processo aberto, um espaço de possibilidades e articulações dinâmicas que simbolizam um processo construtivo de conhecimentos. O grande questionamento que cabe é: como podemos, nós professores articular um processo aberto, um espaço de possibilidades de construção de conhecimentos diante de uma realidade proeminente de uma instituição como a escola no formato que hoje está estruturada que privilegia o conhecimento como produto de um “currículo-como-plano” (SOUSA, 2012, p.20)?

Corroboramos com Sousa (2012, p.20), quando a autora aponta que:

Nesta nova era dificilmente tem lugar uma única leitura de currículo. Ao contrário do currículo-como-plano que, ao pretender-se neutro, acabava por ser o espaço privilegiado para a perpetuação de relações sociais assimétricas, pela hegemonia e dominação de determinados grupos (culturais, económicos, raciais, etc.) sobre outros, exige-se uma reconceptualização do currículo (PINAR, 1975), um entendimento crítico sobre os fins últimos do currículo. (...) Assim importa perguntar: a escola serve para quê? O que é importante que os alunos aprendam? Ou perguntando de outra maneira: o que é importante que a humanidade aprenda? Ou será que a escola é um mundo à parte, que não tem a ver com a vida?

Mesmo que seja estimulado por formações e projetos educacionais, por iniciativas e movimentos pedagógicos componentes da cultura da escola, a inovação pedagógica se reveste de ações individuais e imaginativas dos alunos, que, pelo acervo cultural individual e coletivo inerentes a cada um, a cada grupo, tendem a confrontar com o habitual, que ousam e provocam mudanças e desafiam a metodologia de ensino e o currículo vigente. Determinante para o surgimento de ambientes favoráveis à inovação pedagógica, os contextos culturais compreendem uma gama de possibilidades de

vivências que podem favorecer o surgimento de contextos de aprendizagem inovadores mediados por ações individuais e coletivas dos alunos com novos significados e significações que se tornam divergentes em relação ao que é posto pelo cotidiano pedagógico habitual da escola, a ênfase no contexto do ensino.

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados. (...) consiste na criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino*. (...) Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. É abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir *inovação pedagógica*, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direcção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação (FINO, 2008, p.1/2).

Apoiamos nossas convicções no que Fino (2008, p.2/3) define como significado para inovação pedagógica:

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia.
- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante.
- A inovação pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.
- A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local.
- A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.
- A inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónima de inovação tecnológica.

A discussão da incorporação da tecnologia na escola como produto de inovação pedagógica tem suscitado inúmeros questionamentos quanto ao verdadeiro objetivo e a que servem os aparatos tecnológicos na escola. Para Valente (1997) o computador na escola, por exemplo, tanto pode estar inserido dentro de um paradigma instrucionista quanto pode estar dentro de um paradigma construcionista. Instrucionista

quando o computador se configura como um mero instrumento para informatizar práticas pedagógicas tradicionais de instrução. Construcionista quando se configura o computador como um artefato para construção de conhecimento. O aluno é o próprio construtor do seu conhecimento. A ênfase é na aprendizagem e não no ensino, na instrução.

Para Valente (1995, p.41/42):

A tentativa de modernizar ou repensar a educação tem sido feita através da introdução do computador na escola. No entanto, a utilização do computador na educação não significa, necessariamente, o repensar da educação. O computador usado como meio de passar a informação ao aluno mantém a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional e, portanto, conformando a escola com a tradição instrucionista que ela já tem. Por outro lado, o computador apresenta recursos importantes para auxiliar o processo de transformação da escola - a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução. O modelo tradicional de educação está centrado na transmissão de informação do professor para o aluno e na fixação dessa informação através de um sem número de atividades que os alunos devem cumprir. Entretanto, o fato de a informação ter sido transmitida e de a atividade ter sido realizada com sucesso não significa que o aluno compreendeu o que ele recebeu ou o que ele realizou. Como afirma Piaget (1978), a criança pode realizar uma atividade com sucesso e não necessariamente compreender o que ela fez. A utilização da informática na educação também tem seguido essa mesma abordagem, conformando os processos educacionais com o que já é usado em sala de aula. Além dos recursos disponíveis o aluno pode usar o computador para realizar uma série de atividades com sucesso. Entretanto, dependendo do tipo de software usado e do tipo de envolvimento do professor na interação aluno-computador, o aluno pode ou não compreender o que ele realizou. Por outro lado, existem atividades que podem ser realizadas com o computador, que forçam o aluno a buscar informações, processá-las e utilizá-las na resolução de problemas, permitindo a compreensão do que faz e a construção do seu próprio conhecimento. (...) A possibilidade que o computador oferece para o aluno aprender, ao invés de ser ensinado, constitui uma verdadeira transformação do processo educacional. O ensino tradicional ou a informatização do ensino tradicional é baseado na transmissão de conhecimento. Nesse caso, tanto o professor quanto o computador são proprietários do saber e assume-se que o aluno é um recipiente que deve ser preenchido. O resultado dessa abordagem é o aluno passivo, sem capacidade crítica e com uma visão de mundo de acordo com a que lhe foi transmitida. Esse aluno, quando formado, tem pouca chance de sobreviver na sociedade do conhecimento. Na verdade, tanto o ensino tradicional quanto a informatização desse ensino prepara um profissional obsoleto.

A crescente onda de expansão da informática e sua inserção no desenvolvimento da ciência e da tecnologia impulsionaram um grande progresso nas cadeias produtivas e nas relações sociais das sociedades modernas. As mídias de massa revolucionaram as formas de comunicação utilizando-se das Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC) transformando a percepção do homem em relação ao mundo e a si mesmo. A velocidade com que as informações são criadas e compartilhadas mudou radicalmente a lógica de tempos/processos/espços já conquistados pelo homem.

Para Sousa e Fino (2007), os grandes avanços da informática, com suas revoluções tecnológicas em computação e internet, promoveram profundas e radicais mudanças no modo de intercambiar informações e construir conhecimentos, experiências e valores. Atualmente, para o exercício da cidadania, com toda a variedade de mídias tecnológicas, deve-se ter o domínio das múltiplas linguagens das TIC.

A educação vem utilizando as mídias tecnológicas ora pelas necessidades emergentes da sociedade, por um perfil profissional que desenvolva as habilidades em manuseio de computadores, de softwares, de gestão de comunicação; ora pela necessidade de modernização da própria escola. E as necessidades dos alunos e do corpo docente? Como trabalhar a questão da inclusão da informática na escola? Qual o caminho a seguir? Convém evidenciar que, embora estejam ocorrendo constantes desenvolvimentos científicos e tecnológicos, a inovação tecnológica, nem de longe, pode ser atribuída como sendo inovação pedagógica (FINO, 2007).

Conforme Freire *et al*:

(...) a inclusão da informática na Educação passa por uma série de escolhas da comunidade escolar. Uma delas diz respeito ao modo como ela será institucionalmente incorporada como: uma atividade extracurricular, parte da grade curricular – uma disciplina específica e paralela às demais, uma ferramenta que pode ser utilizada pelos professores de todas as disciplinas e/ou, ainda, como uma ferramenta usada por um grupo de professores que desenvolve um tema gerador comum. O modo como o trabalho com o computador é encarado pela comunidade escolar determina, em grande parte, o desenvolvimento do trabalho na escola. Entretanto, essa escolha pode ser modificada ao longo do tempo, sendo muitas vezes difícil determinar a priori como o desenvolvimento da cultura tecnológica acontecerá (FREIRE *et al*, 1998, p.2).

Como a escola está absorvendo toda esta transformação? Como espaço de formação e desenvolvimento do homem e nele se dá com muita intensidade às mudanças sociais, como está utilizando as TIC como ferramentas pedagógicas? Será que pelo fato de se está modernizando com aparelhos de computador, a escola está inovando pedagogicamente?

(...) a incorporação de tecnologia na escola, por muita avançada que seja essa tecnologia, não é capaz, só por si, de se transformar em inovação pedagógica. De facto, a inovação pedagógica não reside na tecnologia, mas fora dela, na mente de quem desenhará o contexto em que a tecnologia será utilizada – o professor (chamemos-lhe assim para abreviar). A tecnologia, quanto muito, será um elemento, de importância variável, do contexto que se venha a criar com a sua colaboração ou por seu intermédio (FINO, 2003, p.2/3).

Sabemos que os meios (TIC), por eles mesmos, não geram contribuições para o território escolar sem porvir uma reflexão humana sobre seus usos para a eficiência das práticas pedagógicas. Precisamos considerar que as TIC devem estar a serviço adequadamente do projeto político pedagógico da escola e não como aparatos que determinem e/ou controlem o fazer pedagógico. Acreditamos que antes de todo e qualquer questionamento sobre o uso das TIC nas escolas, é fundamental que tenhamos em mente que estamos situados em uma sociedade da informação, e como tal, é imperioso polemizar quem hoje tem acesso à informação e quem não tem. A interconectividade no cenário mundial mediante novos mecanismos econômicos, políticos, culturais, organizacionais que intensamente utilizam as TIC como mecanismo de interação, aponta a necessidade de as pessoas dominarem seu uso, pois exigem um novo perfil de agilidade, de competência.

(...) exige-se dos indivíduos novas competências para seleção e administração das informações, tendo em vista a produção de novos conhecimentos e o relacionamento coletivo. O uso intelectual autônomo, crítico e criativo das informações mediadas pelas TICs se torna uma das principais exigências do novo perfil de competência do cidadão (BEHRENS, 2003 *apud* TILLIO CLARO, 2004, p.2).

E como ficam as desigualdades sociais que separam os que detêm e monopolizam a informação e os que ainda não a possuem? Diante disso, a escola precisa urgentemente se questionar como incorporar as TIC como recursos pedagógicos que proporcionarão espaços e contribuições aos diferentes níveis de ensino e aprendizagem fortalecendo as interações e sustentando inúmeras possibilidades de aplicação com o objetivo de melhoria das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Drenoyianni (2006, p.13) nos diz que:

Às novas tecnologias educativas são sempre atribuídas notáveis propriedades pedagógicas e, muitas vezes, são apresentadas como a solução para todos os males da educação. Na realidade, os meios e ferramentas educativos só podem servir e reforçar os objectivos de ensino, os conteúdos curriculares e

os métodos estabelecidos (Tsiakalos, 2002). Uma vez que é para isto que se espera que sirvam, a sua utilização será normalmente assimilada às práticas e estruturas educativas existentes. No entanto, as novas tecnologias são criadas como consequência do progresso científico. Embora possam ter os seus activos e características intrínsecos, não podem tornar-se autónomas nem ser compreendidas isoladamente dos mais vastos e mais poderosos contextos e dinâmicas sociais, económicos e políticos (Bromley, 1998; Apple, 1998). À medida que a sua utilização educativa é assimilada, elas reflectem igualmente e, de certa maneira, influenciam os problemas socioeconómicos contemporâneos e as condições prevalentes no ensino. Assim, a incorporação e utilização de TIC na educação reflectem, por exemplo: • a centralização das finalidades e objectivos educativos oficiais e a rigidez dos programas escolares; • a natureza multidisciplinar da organização dos conteúdos e as convicções epistemológicas, económicas e ideológicas dominantes sobre o tema conhecimento; • as abordagens mais tradicionais, conservadoras e sem imaginação ao ensino e à aprendizagem; • os efeitos de um processo, muitas vezes designado de desqualificação, que reflecte o afastamento entre os professores e a concepção do ensino e da aprendizagem, e a redução do seu papel à mera função executiva. A utilização das TIC pode igualmente influenciar ainda mais o processo de desqualificação, através da ubíqua presença de materiais e recursos electrónicos pré preparados. Pode revelar a crescente sobrecarga e a intensificação do trabalho e do stress do professor, por ser uma nova competência que ele tem de aprender a utilizar. Por último, a utilização das TIC pode realçar as desigualdades de classe, raça ou género e, através da noção de uma fractura digital, pode igualmente afectar as divisões sociais, tornando-as mais profundas e mais fortes.

Temos uma dicotomia em relação à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas como recurso pedagógico. Tanto podem ser colocadas como “inovações tecnológicas” que mascaram o velho discurso do uso delas para valorização do ensino de carácter instrucional para uma educação de qualidade só que revestida de um viés político para manutenção e controle social, ou podem ser instrumentos valiosos em ambientes de aprendizagem se forem adequadamente utilizadas como elementos de contextos de aprendizagens inovadores.

Quanto às TIC:

(...) sendo tecnologias típicas da pós-modernidade, pouco podem valer a instituições cujas raízes mergulham na modernidade (ou ainda antes), e que se organizaram em redor da utilização de tecnologias da modernidade para executarem tarefas (educativas) exigidas pelas sociedades industriais. A não ser que sejam utilizadas para alcançar os mesmíssimos objectivos, eventualmente com rentabilidade maior, que já vinham a ser alcançados através da utilização das tecnologias da modernidade e, nesse caso, com um sentido meramente aditivo. Este autor (Papert) talvez estivesse a querer dizer que o papel do computador, posto directamente ao serviço do aprendiz, não é o de substituir a escola proporcionando o que ela já proporciona, mas, ao contrário, abrir portas que a escola nem imagina (FINO; SOUSA, 2005, p.7).

A incorporação das TIC nos sistemas educacionais alcança respaldo por ideais transformadores das práticas pedagógicas na medida em que a escola é visualizada como um espaço pedagógico que estimula uma produção de conhecimentos e interações sociais que refletem uma opção metodológica centrada na aprendizagem do aluno, e este, com liberdade de acessar as informações e conteúdos que para ele são atraentes e desafiadores. As TIC poderão ser reconhecidas como elementos canalizadores de transformações educativas, se forem utilizadas como instrumentos de materialização das idéias dos alunos, através da concepção filosófica construcionista, pela qual o aluno desenvolve meios de aprendizagem enriquecedores em contextos autênticos com perspectivas múltiplas, permitindo-lhe compartilhar com os demais, conhecimentos tangíveis no mundo real e interessantemente construídos. “A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p.134).

Para Drenoyianni (2006, p.8/9):

Dizem-nos cada vez mais insistentemente que as TIC representam uma grande prioridade educativa, que a sua utilização irá melhorar a qualidade geral da educação que as crianças recebem e que são os melhores veículos para a mudança e a inovação radicais da educação. A retórica subjacente a estas afirmações começa habitualmente com descrições de como a sociedade, o local de trabalho e a própria vida mudaram com o aparecimento, a evolução, a presença ubíqua e a utilidade das TIC em quase todos os sectores da actividade humana. A tecnologia é colocada no centro das transformações sociais, culturais e económicas a que assistimos e é representada como uma das principais causas indutoras dessas mudanças e transformações. Assim, somos lembrados e informados de que a utilização das TIC gera, por si só, uma nova economia altamente competitiva e uma sociedade de alta tecnologia, frequentemente denominada sociedade da informação ou do conhecimento, que valoriza o conhecimento e a informação como as pedras angulares do desenvolvimento económico e da produtividade e que necessita de um novo tipo de cidadão e de um novo tipo de trabalhador com elevadas competências, capacidades e conhecimentos. Neste contexto, a tecnologia é tratada como uma entidade autónoma ou uma força exterior, semelhante a um fenómeno natural – senão mesmo uma catástrofe natural – que conduz a sociedade e a economia. Tem o poder de definir o que é o conhecimento e o que significa ser uma pessoa bem informada e, por inevitável consequência, serve de impulso à reformulação e à reinvenção da educação. A retórica prossegue descrevendo a educação pública como ineficaz, frequentemente conceptualizada como a transmissão de conhecimento aos alunos. As escolas não conseguem preparar as crianças para os seus futuros papéis como cidadãos, trabalhadores e profissionais porque não são capazes de as equipar com o conhecimento, as competências e as atitudes que as habilitem a ser eficientes, eficazes e competitivas no mundo em rápida mudança de hoje. Esta visão da educação como um “produto para ser consumido” e a oratória

da emancipação do “aluno-consumidor-futuro trabalhador” leva, necessariamente, à reconsideração das prioridades, dos meios e dos fins da educação (Apple, 2001). Padrões académicos mais elevados, programas nacionais mais rigorosos, maior utilização de testes nacionais de desempenho e uma ênfase na responsabilização dos estudantes, professores e escolas são apresentados como as soluções para os problemas económicos, sociais e políticos que devastam a educação (Apple, 1993; Sheldon e Biddle, 1998). Entre as muitas recomendações feitas pelos promotores destas acções conta-se uma maior ênfase na utilização de TIC, como símbolo de educação e de vida modernas, sofisticadas e de qualidade. Aparentemente, o paradoxo subjacente a estas propostas reside em que as TIC são apresentadas simultaneamente como agente de mudança que desencadeia múltiplas crises e como antídoto ou solução para os problemas sociais, económicos e educacionais gerados por estas crises.

Importante ressaltar que as TIC por si só não são capazes de promover um avanço na área da educação se forem consideradas como um fim para a escola. A tecnologia na escola deverá estar a serviço da escola, com criticidade, reflexão. Ela deve adequar ao que a escola se propõe diante do projeto pedagógico que lhe é peculiar e nunca ser determinada pela tecnologia a serviço do mercado. Que inovação está presente quando a tecnologia oferece tutoriais, textos auto instrutivos, livros eletrônicos, aulas em vídeos? Não são exemplos de aparatos tecnológicos apresentados como instrumentos gerenciadores de tarefas? Não se trata de novas vestimentas para um velho corpo? Trata-se de uma contribuição meramente tecnológica e não conceitual. Não conceitual porque não são utilizadas para um projeto pedagógico inovador, com novas abordagens contribuindo para novas concepções de aprendizagem. Se as TIC forem alocadas a serviço do educando podem ser sim meios para o desenvolvimento de experiências e práticas inovadoras à medida que a escola desloca o foco excessivo no ensino para o processo de aprendizagem.

Os elevados níveis de despesa e investimento que estão a ser aplicados para equipar as instituições de ensino com TIC e para formar os educadores na sua utilização são justificados por duas ordens de pressupostos: socioeconómicos e pedagógicos. Os pressupostos socioeconómicos baseiam-se num filosofia de eficácia social e económica da educação e promovem a ideia de que a utilização das TIC nas escolas aumentará a produtividade dos professores e dos estudantes e permitirá a preparação de uma futura força de trabalho tecnologicamente habilitada. A utilização das TIC pode simplificar e modernizar as tarefas administrativas e de gestão, pode facilitar e melhorar a preparação das aulas pelos professores, pode aumentar a velocidade e melhorar a eficácia da comunicação entre pais, estudantes, professores, escolas, autoridades e organizações do sistema educativo e tornar mais eficaz a avaliação, através de testes e classificações eletrónicos. Assim, as escolas podem beneficiar dos ganhos de produtividade que as TIC trouxeram ao sistema e “podem realizar mais trabalho a menor custo”. (Cuban, 2001, p. 13). Ao mesmo tempo, e uma vez que as competências e conhecimentos tecnológicos são altamente valorizados no mercado do trabalho, garantindo

empregos bem pagos e mobilidade social ascendente, a introdução de lições de literacia em TIC constitui uma necessidade. Os pressupostos pedagógicos centram-se no papel que as TIC podem desempenhar revolucionando os métodos de ensino e de aprendizagem. A utilização das TIC pode transformar a educação, levando a que o ensino e a aprendizagem sejam baseados em projectos, flexíveis, focalizados nas competências, baseados nos problemas, individualizados e centrados nas crianças. A sua utilização pode servir como motor e facilitador de uma mudança curricular radical. Ajuda os estudantes a tornarem-se autónomos, motivados e independentes, reforça a interacção e a cooperação, permite uma compreensão mais profunda, cria ambientes de aprendizagem ricos em informação e permite aos professores funcionarem mais como tutores, apoiantes e orientadores do que como transmissores de conhecimento (DRENOYIANNI, 2006, p.10).

Do ponto de vista pedagógico acreditar no sucesso do uso das TIC no ambiente escolar como uma forma de promover inovações pedagógicas é antes de qualquer coisa, esclarecer que a tecnologia disponível ao educando não deve “substituir a escola”, muito menos o educador; mas sim abrir caminhos, veredas, possibilidades, inimagináveis pelo educador (SOUSA; FINO, 2007).

O Ministério da Ciência e Tecnologia de Portugal através do documento “Livro Verde para a Sociedade da Informação” organizado pela Missão para a Sociedade da Informação no capítulo que trata sobre a Escola Informada: Aprender na Sociedade da Informação relata o seguinte sobre o uso das TIC e o papel dos professores diante delas:

Nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. As tecnologias de informação e comunicação multiplicaram enormemente as possibilidades de pesquisa de informação e os equipamentos interactivos e multimédia colocam à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações. Munidos destes novos instrumentos os alunos podem tornar-se “exploradores” activos do mundo que os envolve. Os professores devem ensinar os alunos a avaliar e gerir na prática a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir na sala de aula novos tipos de relacionamento. O desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores antes o modifica profundamente, constituindo uma oportunidade que deve ser plenamente aproveitada. Certamente que o professor já não pode, numa sociedade de informação, limitar-se a difusor de saber. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber colectivo que lhe compete organizar. Para habilitar o professor a assumir este novo papel, é indispensável que a formação inicial e a formação contínua lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos. A experiência tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização. Há pois que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que pressupõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. Além disso devem ser sensíveis também às modificações profundas que estas novas tecnologias provocam nos processos cognitivos. Já não basta que os

professores se limitem a transmitir conhecimentos aos alunos, têm também de os ensinar a pesquisar e a relacionar entre si diversas informações, revelando espírito crítico (PORTUGAL, 1997, p.42).

Androulla Vassiliou, Comissária responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e a Cultura - EACEA – EURYDICE, no documento Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa, nos fala que:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) asseguram uma variedade de ferramentas que podem abrir portas a novas realidades na sala de aula. Podendo, em particular, apoiar a personalização do processo educativo de um aluno com necessidades educativas especiais, como também dar aos alunos as competências digitais essenciais necessárias na nossa economia do conhecimento. No entanto, a solução para uma utilização efectiva das TIC na educação não é tecnologia em si. A maioria dos países Europeus realizou investimentos significativos nos últimos anos com o objectivo de assegurar o acesso universal às TIC, com um sucesso considerável. O foco das políticas actuais nesta área deve agora ser alterado para o avanço da nossa compreensão no que respeita a forma como as novas tecnologias são e podem ser melhor utilizadas em meio escolar, por forma a apoiar o processo de aprendizagem, e quais são as barreiras a essa rentabilização (EACEA, 2011, p.7).

Para Álvaro Marchesi, *Secretário Geral* da Organização dos Estados Ibero Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI no documento 2021 Metas Educativas – A educação que queremos para a geração dos bicentenários (2010, p.12), as TIC representam:

O reconhecimento do enorme potencial que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm como ferramentas para a construção social do conhecimento e para a aprendizagem compartilhada e autônoma permite constatar a importância de uma nova cultura, a digital, e o desenvolvimento de uma nova sociedade baseada na informação e no conhecimento. Muito embora seja verdade que a implantação desta nova sociedade afeta os diferentes âmbitos sociais, ela não os afeta da mesma forma nem com a mesma intensidade. A educação do século XXI continua longe de dar respostas adaptadas às necessidades de gerações que devem aprender a se desenvolver dentro de uma cultura digital, na qual nasceram, e que impõe novas formas de ensino e de aprendizagem. Apesar dessas dificuldades, é justo destacar que são muitos e importantes os esforços que se têm realizado nos diferentes países para conseguir colocar os sistemas educativos à altura das demandas da sociedade. A incorporação em massa de computadores nas escolas para que todos os alunos disponham dos mesmos, o desenho de materiais e recursos adaptados e de qualidade e a oferta de uma formação especializada aos professores em relação ao uso pedagógico das TIC têm sido iniciativas chave para terminar com as defasagens existentes. Essas iniciativas são condições necessárias para atingir uma mudança no processo do ensino que permita aos alunos alcançar aprendizagens efetivas e de qualidade e que lhes permitam continuar aprendendo ao longo da vida.

No Brasil, o Ministério da Educação através do documento Tecnologias na Escola aponta as potencialidades do uso das TIC nas escolas, mas também evidencia problemas e desafios a serem superados conforme nos informa:

A chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola evidencia desafios e problemas relacionados aos espaços e a os tempos que o uso das tecnologias novas e convencionais provoca nas práticas que ocorrem no cotidiano da escola. Para entendê-los e superá-los é fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico que nela se realizam, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa. Esse reconhecimento favorece a incorporação de diferentes tecnologias (computador, Internet, TV, vídeo...) existentes na escola à prática pedagógica e a outras atividades escolares nas situações em que possam trazer contribuições significativas. As tecnologias são utilizadas de acordo com os propósitos educacionais e as estratégias mais adequadas para propiciar ao aluno a aprendizagem, não se tratando da informatização do ensino, que reduz as tecnologias a meros instrumentos para instruir o aluno. No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que se sabe incompleto, provisório e complexo (BRASIL, 2014, p.2).

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, em 2016 implantou uma plataforma de recursos digitais que disponibiliza um grande acervo de conteúdos pedagógicos e que conforme informações disponibilizadas na plataforma, os referidos conteúdos já são previamente selecionados e são alocados como ferramentas de auxílio ao professor para incrementar o ensino.

Escola Digital Fortaleza é uma plataforma gratuita de busca de recursos digitais de aprendizagem que reúne os melhores conteúdos da internet e fomenta a criação e o compartilhamento de conhecimento entre docentes, estudantes e gestores escolares. São mais de 6 mil games, vídeos, infográficos, animações e simuladores que podem ser utilizados por quem deseja aprender e ensinar utilizando a tecnologia. O professor que já utiliza a tecnologia em seu planejamento ou deseja incorporá-la encontra em Escola Digital Fortaleza recursos digitais já selecionados na internet relacionados aos conteúdos escolares. Com isso, tem mais chances de atrair o interesse dos estudantes e diversificar suas aulas (SME, 2016, p.1).

Observamos que existe uma forte tendência na associação de novas ferramentas ou artefatos tecnológicos incorporados pela escola com o sentido de inovação pedagógica pelo fato de serem apresentados como propulsores de novas formas de ensino que possibilitam novas aprendizagens, mas paradoxalmente, a escola transita pela lógica da transmissão de conteúdos centrados em monólogos emanados

pela figura do professor. Ainda que tenhamos a idéia da escola como um território complexo de possibilidades e de transformações e arranjos sociais, ela pouco se reinventou e quase nada inovou na promoção de novos cenários de aprendizagens significativas.

É pertinente o questionamento que Fino (2007) em sua obra “O futuro da escola do passado” faz sobre a incorporação das TIC na escola como reforço ou como ferramenta de mudança, pois nos move a refletir sobre qual o sentido que damos às TIC para o desenvolvimento da educação quando trazemos para a escola um aparato tecnológico que “inova” no sentido de informatizar práticas pedagógicas cristalizadas e focadas no ensino dando-lhes novas roupagens, novos atributos sem, no entanto promover novos contextos de interações para novos constructos de conhecimento. O que é mesmo estar a inovar neste caso? Os instrumentais? A serviço do ensino?

Para Cysneiros (1999, p.15/16):

O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências. (...)Atualmente a inovação conservadora mais interessante é o uso de programas de projeção de tela de computadores, notadamente o *PowerPoint*, com o qual o espetáculo visual (e auditivo) pode tornar-se um elemento de divagação, enquanto o professor solitário na frente da sala recita sua lição com ajuda de efeitos especiais, mostrando objetos que se movimentam, fórmulas, generalizações, imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz e com ar condicionado. Como veremos mais adiante, tais tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem. Além do computador propriamente dito, outros artefatos de ensino vem sendo criados com a tecnologia da informática. Em uma de minhas aulas, um aluno-professor fez uma observação sobre um quadro de pincel que produz na tela do computador do aluno aquilo que foi escrito pelo professor. A exposição pode até ser mais convincente no início, devido ao aspecto dramático, mas essencialmente não difere de uma aula tradicional. Outra variante é um quadro de pincel que, ao apertado de um botão, produz uma cópia xerográfica reduzida daquilo que foi escrito ou desenhado. Quando analiso tais tecnologias nas minhas aulas, tenho observado reações espontâneas de

professores que se impressionam, fazendo comentários tipo “que maravilha.” Tais reações são indicadores da crença secular de um grande número de educadores, que ensinar é expor, embora possam dizer o contrário. Não quero com isso afirmar que tais tecnologias de exposição não são úteis. São sim, nas mãos de mestres criativos, dentro de contextos apropriados.

Enquanto a escola optar por trilhar pelo caminho de valorização na incorporação de equipamentos e tecnologias que “inovam” em métodos de ensino, dando pouca atenção à criação de novos ambientes de aprendizagens, tanto ela se distanciará do real sentido de inovação pedagógica. A centralização excessiva no como ensinar engessa toda e qualquer possibilidade de conceber os alunos como protagonistas de suas aprendizagens, de serem desafiados a construir conhecimentos disseminados e partilhados colaborativamente. E assim se poderiam imaginar as intervenções pedagógicas inovadoras como elementos de transformações de práticas pedagógicas tradicionais apontando para um ambiente de culturas novas com novos contextos de aprendizagens inovadores.

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. Por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos (UNESCO, 2009, p.3).

Pensamos que a incorporação das TIC nas escolas como elementos contributivos de intervenções pedagógicas inovadoras se dará quando a escola possibilitar o desenvolvimento de ambientes propícios à autonomia do aluno como construtor de sua aprendizagem através da interação com os outros e com o mundo.

## **2.2. As Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC como elementos de contextos de aprendizagem inovadores**

Estamos num processo experimental de um mundo totalmente novo. A inserção de novas ferramentas de tecnologia, fundamentalmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) mudou radicalmente o comportamento das sociedades. Nesse novo mundo, há agora uma idéia de comunidade heterogênea, que compartilha informações no mesmo tempo e no mesmo espaço virtual. Vive-se uma fase em que a informação e a comunicação desempenham um papel de protagonismo, reconfigurando os modos de organização do trabalho e as relações sociais como um todo. Por isso, a demanda das tecnologias tem sido cada vez maior na área da educação, tornando emergentes currículos e programas escolares voltados ao desenvolvimento de novas competências sociais, profissionais e cognitivas (GATTI, 2000).

Para Almeida, Iannone e Valente (2016, p.59),

As indicações de imersão na cultura digital podem ser observadas no que acontece em parte considerável dos segmentos da sociedade e na maneira como suas ações e interações foram alteradas pela presença da tecnologia. No entanto, um dos segmentos que ainda deixam muito a desejar nesse sentido é a escola. Nessa perspectiva, Buckingham (2010) aponta para o divisor digital, entendido como um abismo que existe entre o mundo da criança fora da escola e as ênfases que ainda são praticadas nos sistemas educacionais. Tudo indica que os atores da escola, gestores, professores e alunos, fora dos muros da instituição, desfrutam de muitos benefícios da cultura digital, enquanto a escola, mais precisamente a sala de aula, ainda não usufrui desses avanços. Buckingham (2010) também entende que a escola é um lugar de negociação e de debate entre concepções pedagógicas e valores culturais. No entanto, é possível constatar que existe um “contraste entre os altos níveis de atividade e entusiasmo que caracterizam as culturas consumistas infantis e a passividade que encobre, cada vez mais, a escolarização das crianças” (p. 44). Um dos pontos considerados cruciais para a inclusão da sala de aula na cultura digital é justamente o trabalhado pelos alunos e professores nesse contexto. Até algum tempo, tratar das TIC na escola significava implementar projetos e programas de alto custo com foco mais na oferta de tecnologias e infraestrutura do que nas pessoas, suas concepções, valores e crenças. Isto é, a ênfase estava mais nos objetos tecnológicos do que na formação de professores e na realização de práticas pedagógicas de forma que as tecnologias trouxessem ganhos ao desenvolvimento do currículo e à aprendizagem. Enquanto essas iniciativas não se integraram efetivamente às atividades educativas e não conseguiram promover mudanças na cultura da escola, restringindo-se a ações isoladas no âmbito de determinadas disciplinas, outro movimento, de mais ampla disseminação e repercussão, provocado pela emergência da cultura digital na sociedade, vem gerando mudanças, de tal envergadura, que atingem a educação e vão impregnando a esfera pedagógica com a introdução de concepções inovadoras, traduzidas em práticas sociais das pessoas que nela atuam.

Nesse contexto, houve um claro anseio de que as tecnologias trouxessem uma solução rápida para o ensino como um todo. É bem verdade que as TIC dão amplitude ao conceito de aula e, sobretudo, de espaço-tempo. Permite ainda fazer a conexão entre o presencial e o virtual. Porém, as tecnologias pelas tecnologias não resolvem as principais problemáticas do ensino, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem sempre foi um desafio, especialmente, quando está inserido em um “modelo de gestão industrial” (MORAN *et al*, 2000, p.12).

Para Alonso (2008, p.755):

A utilização educativa/pedagógica das TIC, vistas como recurso e material, seria congruente com a necessidade de incorporar aos processos de ensino/aprendizagem codificações diferentes, que estariam sendo elaboradas nas distintas manifestações da cultura em nossos dias. A ocorrência de tal fato faria supor a constituição de processos de mediação cultural, mais amplos e variados que os conhecidos tradicionalmente, primeiro pela transmissão oral e, depois, pela transmissão escrita. Os novos processos comunicacionais produziram percepções e construções diferentes quanto à produção e à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Independentemente do uso que se faça da rede, o “laboratório de informática” das escolas, como aponta Josgrilberg (2006), não tem “enredado” alunos e professores numa rede que seja significativa nos processos de ensino/aprendizagem, no interior da instituição escolar. Por meio de pesquisa com professores de rede municipal de ensino, com atuação no ensino fundamental, o autor discute a forma pela qual estes laboratórios chegam à escola. São identificados problemas que vão desde a falta de espaço e de instalações adequadas para as máquinas – salas de aula e de professores, refeitórios e depósitos foram utilizados precariamente para tanto –, até a falta de projetos que possam ressignificar, no interior de uma cultura escolar bastante sedimentada, o uso dos equipamentos informáticos, estes que possibilitariam trabalhar em rede. Não se trata de, apenas, discutir a incorporação das TIC nas e pelas escolas. O resultado do ensino com uso mais intenso, por exemplo, de tecnologia eletrônica tem redundado em sistemas de baixíssima interação, que replicam grosseira e indefinidamente uma matriz de aula como as denominadas, mais recentemente, de teleaulas.

Nos anos 2000, ao publicar o livro *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, os autores José Manuel Moran, Marcos Masetto e Maria Aparecida Behrens, por exemplo, alertavam para os caminhos que deveriam ser tomados. Eles afirmavam que o primeiro passo para modificar a forma de aprendizagem seria a definição de uma identidade educacional por parte de cada organização. O segundo passo seria a adaptação dos programas às necessidades dos alunos, ao seu cotidiano e individualidade, de acordo com um planejamento flexível e organizado. Os autores já percebiam que os conteúdos fixos entravam em dissonância com a extensão das informações e da pesquisa. Consideravam que “Temos informações demais e

dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida”. E que “A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor” (MORAN *et al*, 2000, p. 29).

Na denominada sociedade da informação e do conhecimento, “a escola perdeu o monopólio de transmissora de saber” (Rodríguez, 1996, p. 115). As fontes em que crianças, jovens e adultos buscam e encontram informações seriam, hoje, muito diversas. Em muitos casos, com o uso da informática e das redes de comunicação, as informações são transmitidas com grande eficácia, fazendo emergir o discurso de que a escola e os centros educativos devam descobrir ou ressignificar seus papéis ou funções, de maneira que as TIC sejam utilizadas com maior eficácia pedagógica. Reforça-se, assim, na perspectiva de Barreto (2004), o sentido de desterritorialização dessa instituição. A incorporação de tecnologias nesse âmbito contribui, no mais das vezes, para acelerar a crise de identidade dos professores. Quando são integradas ao fazer pedagógico, necessitam ser significadas. O sentido do objeto técnico na prática escolar termina por definir não somente determinado uso, mas a sedimentação de culturas (ALONSO, 2008, p.754).

Segundo Guillermo Sunkel (2003), houve um redimensionamento dos conceitos que discutem a função e o modelo da educação no mundo cibernético. Para esse autor, o que existe agora é um reconhecimento do papel central que a educação desempenha nos processos de desenvolvimento, mais precisamente daquele subsidiado pelas TIC. Em adição, o autor discute sobre os muitos desafios que foram enfrentados pela América Latina na revolução científica e tecnológica, no sentido de recuperar o atraso com a transformação produtiva e resolver problemas sociais, além de consolidar regimes democráticos. Daí, muito pertinente a essa problemática, e de abordagem complexa, é o fato de a educação não ser mais vista como uma mera consequência do crescimento econômico, mas, como fonte de processo de desenvolvimento que afeta aspectos sociais, políticos como também os estritamente econômicos. Assim, há uma tendência para considerar a educação como um elemento chave para o desenvolvimento, num processo complexo e multidimensional de transformação.

Segundo a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), a América Latina se transformou, durante a última década, em um mercado emergente no uso de programas e aplicativos tecnológicos por parte das empresas, dos governos e dos indivíduos, e o gasto nessa área alcançou 295.000 milhões de dólares em 2011, cerca de 5,2% do PIB. Entretanto, também é característico da região o vínculo que existe entre a apropriação da tecnologia e o estrato socioeconômico: os dados disponíveis indicam que o quintil de maior renda tem um índice de uso que é cinco vezes superior à do quintil de menor renda. Medido em cifras percentuais, dados disponíveis para oito países mostram que o índice de uso da *internet* no setor de maior renda é de 58%, enquanto que no setor de menor renda é de 11%. Nesse marco, os países com maior índice de uso da *internet* nos segmentos mais pobres são

Uruguai, Chile e Brasil, com um índice médio de 20%. Também são notórias as distâncias entre o uso das TIC em áreas urbanas e rurais, com prejuízo das últimas. No Brasil, o acesso global à *internet* se situava em 38%, mas era de 43% em áreas urbanas e somente de 10% em áreas rurais; no caso do Peru, chegavam à uma média de 12%, mas eram de 117,9% e de 0,3% em áreas urbanas e rurais, respectivamente (BID, 2012). Neste contexto, um elemento de vital importância relacionado aos fatores do acesso e as habilidades para as TIC é o impacto da telefonia móvel. Os celulares, e especificamente os *smartphones* ou telefones inteligentes, são atualmente um dos canais preferidos pelos jovens para acessar a *internet* na região e no mundo inteiro. Entretanto, seu alcance não se restringe ao simples acesso, pois esses dispositivos se tornaram recursos do dia a dia com importantes impactos sobre os comportamentos sociais, o consumo cultural e até na forma como os jovens se relacionam com os conteúdos e as tarefas escolares. Tanto a proliferação dos celulares como, em nível mais geral, dos dispositivos móveis, como os *tablets*, são indicativos da transformação tecnológica e cultural que alguns vêm chamando de “complexo (ecossistema) portátil” (Pachler, Pimmer, & Seipold, 2011) (SANTILLANA, 2014, p.7).

De acordo com a Fundação Santillana, promotora do seminário internacional “Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas na América Latina” na cidade de São Paulo, no ano de 2014:

Tanto o acesso como o domínio e o uso adequado das tecnologias da informação e da comunicação são fundamentais para o desenvolvimento econômico e social, dado que se trata de ferramentas que, quando usadas corretamente, fomentam o crescimento econômico, possibilitam a inovação e capacitam as pessoas com as competências que o mercado de trabalho demanda. Os jovens, tanto na América Latina como em outros lugares, são usuários privilegiados da tecnologia com infinidade de finalidades mas, ao mesmo tempo, necessitam ser acompanhados para ir além dos usos meramente recreativos e sociais para desenvolver as competências sociais e profissionais que os países da região já estão começando a demandar. Uma das questões educativas que maior interesse suscitam na América Latina é a dos usos da tecnologia. Esse interesse tem um reflexo claro nos investimentos em tecnologia realizados nos últimos anos para equipar as escolas e, em um número importante de países, diretamente cada estudante, com o objetivo de transformar o ensino para sintonizá-lo às crescentes expectativas sociais e econômicas. Trata-se, definitivamente, de criar os alicerces para que os países da América Latina contem com uma base de cidadãos que saibam aproveitar as oportunidades da sociedade do conhecimento e contribuam como trabalhadores ao desenvolvimento econômico de sua comunidade e de seu país. Neste novo contexto globalizado, as competências, começando pelas digitais, constituem uma nova forma de capital dos indivíduos e dos países. Os governantes, mas também um número crescente de famílias, estão totalmente conscientes desses desafios sociais e econômicos e esperam que a modernização da educação escolar contribua para a melhoria das oportunidades das novas gerações, em boa parte graças a um uso apropriado da tecnologia. Ao tempo, o acesso à tecnologia está se universalizando entre os jovens a um ritmo extremamente rápido, e isso também influencia as expectativas deles e de suas famílias acerca da educação que esperam receber (SANTILLANA, 2014, p.4/6)

O consenso guiado pela necessidade de melhoria da qualidade e da equidade da educação fomentou várias reformas nos sistemas educacionais. Nesse sentido, é demasiado importante repensar o papel do Estado na provisão de educação e conhecimento; desenvolver mecanismos de monitoramento e avaliação periódica dos resultados da aprendizagem; reformular mecanismos de financiamento do sistema educacional; reformar conteúdos e práticas pedagógicas à luz de novas tecnologias; repensar o papel e a formação dos professores nas escolas e, introduzir novas tecnologias de informação e conhecimento. Assim, a educação concebida como fonte de desenvolvimento vem enfrentando novos desafios como: a necessidade de expandir e atualizar constantemente o seu conhecimento; proporcionar o acesso universal à informação; promover a capacidade de comunicação entre indivíduos e grupos sociais; promover políticas educacionais que envolvem a incorporação das TIC nos estabelecimentos de ensino (SUNKEL, 2006).

Tem-se dito e repetido até a exaustão que se um professor de finais do século XIX entrasse hoje em uma sala de aula típica de uma escola na América Latina, a maioria das coisas lhe seriam muito familiares: o giz e a lousa, as carteiras ou os livros didáticos são tão comuns agora como naquela época. Entretanto, não são muitos aqueles que parecem se dar conta de que este mesmo professor antiquado se surpreenderia pelas demandas dos currículos de hoje. Por exemplo, há apenas um século se esperava dos estudantes de Ensino Médio na América Latina pouco mais que fossem capazes de recitar textos famosos, relatar fatos científicos simples e resolver problemas aritméticos básicos. Na Europa, por exemplo, os sistemas estavam pensados para que menos de 4% dos estudantes aprendessem álgebra antes de completar o Ensino Médio. Mas hoje em dia nossas escolas evoluíram muito, pelo menos, no terreno das expectativas: na América Latina se espera que todos os estudantes do Ensino Médio sejam capazes de ler e compreender uma grande variedade de textos, em vez de limitar-se a memorizar uns poucos sem entendê-los, e que se tornem competentes na resolução de problemas de matemática incluindo, por exemplo, álgebra, e mais: que apliquem a racionalidade científica a qualquer questão que lhes seja proposta. Esta tendência ao aumento das expectativas vem se acelerando devido à explosão do conhecimento e às crescentes demandas dos locais de trabalho. Cada vez será maior o número de estudantes que terão de aprender a navegar em meio a grandes quantidades de informação e a dominar o cálculo e outros temas complicados para participar plenamente de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Assim, embora as ferramentas básicas da classe (lousas e livros) que dão forma a como a aprendizagem é conduzida não tenham mudado muito no último século, as demandas sociais sobre o que os estudantes devem aprender têm aumentado dramaticamente na região (SANTILLANA, 2014, p.12)

A revolução tecnológica, organizada em torno da Tecnologia da Comunicação e Informação tem como base uma nova infraestrutura que alterou as formas de produzir, consumir, gerenciar relatório e pensar. Assim, importantes

atividades são estrategicamente organizadas em redes globais e decisões de câmbio. Assim, todos os processos econômicos do planeta são articulados ou trabalhados diariamente em tempo real, num contexto de espaço global, como unidade, na gestão, no trabalho, na tecnologia, na informação e na economia geral. Dessa forma, a economia global é uma estrutura de economia informacional, caracterizada por produtividade e competitividade gerando novos conhecimentos (CASTELLS, 1997).

Existe consenso entre os analistas de políticas educativas acerca de que, para atender essas demandas, será necessário repensar como os professores planejam e executam os processos de ensino e aprendizagem, e ajudá-los a colocar em prática essa nova visão. Na América Latina, como em outros lugares, o debate se centra agora na identificação e aplicação das reformas mais apropriadas para dar vazão a essas maiores exigências nos currículos, na formação do professorado, na avaliação dos estudantes, na gestão e administração, nas instalações físicas e seu equipamento (OREALC UNESCO, 2013). O papel que a tecnologia pode ou deve desempenhar dentro desse movimento de reforma ainda não está, entretanto, muito bem definido: à medida que o desenvolvimento econômico avança e a riqueza cresce, muitos governos e responsáveis pelos centros educativos têm maior disponibilidade e interesse pelos recursos tecnológicos, conteúdos digitais e os equipamentos que lhes dão suporte. É, porém, intrigante pensar que, no passado, inovações na tecnologia dos meios de comunicação, como o rádio, a televisão, o cinema e o vídeo, tiveram efeitos isolados e marginais sobre o que os estudantes aprendiam na escola e como, apesar de seu revolucionário potencial educativo. Do mesmo modo, apesar de hoje a tecnologia digital ser uma força onipresente e poderosa tanto na sociedade quanto na economia, com muitos defensores de seus potenciais benefícios educativos, também é certo que é cara, implica riscos de mal uso e, por fim, pode acabar tendo efeitos marginais sobre a qualidade da educação. Entretanto, tem-se investido vários bilhões de dólares, tanto públicos como privados, em equipar as escolas com computadores, *tablets* e conexão à *internet*, e há promessas de que ainda mais fundos sejam dedicados a esse objetivo no futuro, sem esquecer o gasto que as famílias já estão fazendo para se equipar e que se traduz em dispositivos que um número crescente de estudantes, embora não todos, têm já nas mãos ou nos bolsos (SANTILLANA, 2014, p.13).

Tais processos de globalização e informatização induziram profundas transformações nas sociedades, incluindo a dimensão espacial, onde a nova lógica do espaço traz a ideia da predominância de fluxos onde são dinamizadas estratégias de produção e gestão. De acordo com Castells (1997), esta nova dimensão pode ser compreendida como uma rede de nós urbanos em diferentes níveis e com diferentes funções, que se estende por todo o globo e age como o centro nervoso da economia da informação, num modelo de sistema interativo para que as empresas e cidades se devam adaptar constantemente.

A escola frente às novas demandas sociais decorrentes das TIC institui programas de formação de professores para a incorporação das mesmas no espaço escolar com o intuito de sincronizar tempos e espaços da sociedade da informação com o tempo e o espaço escolar. Percebemos um descompasso eminente entre o que o mundo produz e a velocidade como viraliza a informação e o que é disseminado pela escola. O que esperamos é que a escola consiga no mínimo dispor ao aluno, os artefatos tecnológicos e um corpo docente que seja capaz de os usar apontando para o protagonismo deste aluno na construção do saber.

Alonso (2008, p.756) argumenta que,

A questão é, sobretudo, relacionada com a função da escola, a forma pela qual ela se organiza na e para a oferta educacional, e isso é pouco trabalhado. Parte da produção sobre TIC e escola (cf. Pallof & Pratt, 2002, 2004; Kenski, 2007) reporta aos novos atributos que são requeridos aos professores, alunos e gestores como indicativos da transgressão aos modelos formalistas de educação, abandonando-se a escola e os professores nessa tarefa – transgressão. Como observado por Josgrilberg (2006), embora as políticas públicas anunciem a necessidade da inovação e distribuam equipamentos informáticos como expressão desta vontade, a estreita passagem do anterior para o novo é, ainda, responsabilidade dos professores. Transfere-se, desse modo, para as “mãos” dos envolvidos diretamente com as práticas escolares/pedagógicas a empreitada da transformação, cabendo-lhes recriar fazeres e saberes de lógicas estranhas e alheias a seu cotidiano. Evidentemente que o envolvimento dos professores e professoras nesta tarefa é fundamental, e a constituição dos significados sobre as TIC, do ponto de vista escolar e pedagógico, só poderá vingar com o envolvimento destes profissionais. O problema é que a incorporação das TIC no contexto escolar aparece como mais uma das pressões para alcançar os objetivos da qualidade na educação, constringendo mudanças, sobretudo no perfil profissional dos professores. Nesse processo, é necessário considerar as bases sobre as quais o “movimento” para o novo pode ser caracterizado.

Essa esperança esbarra numa situação de crise de identidade do professor, pois sua formação foi desenvolvida pela lógica de transmissão de conteúdos e a escola impõe sob pressão a responsabilidade de recriar práticas pedagógicas com o uso de tecnologias, ou seja, a responsabilidade de transformar práticas tradicionais em práticas inovadoras que são estranhas ao seu cotidiano.

A esse respeito, Valente (1997, p.4) nos diz:

A interação aluno computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento, que entenda profundamente sobre o conteúdo

que está sendo trabalhado pelo aluno e que compreenda os potenciais do computador. Esses conhecimentos precisam ser utilizados pelo professor para interpretar as idéias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do aluno.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO publicou o documento “Padrões de Competência em TIC para Professores” com o intuito de suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula.

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC. As simulações interativas em computação, os recursos educacionais digitais e abertos e as sofisticadas ferramentas de levantamento de dados e análise são apenas alguns dos recursos que permitem aos professores oportunidades antes inimagináveis para o entendimento conceitual. As práticas educacionais tradicionais já não oferecem aos futuros professores todas as habilidades necessárias para capacitar os alunos a sobreviverem no atual mercado de trabalho (UNESCO, 2009, p.3).

A utilização das TIC só terá verdadeiro sentido de elemento de contexto de aprendizagem inovador se tiver como alcance a livre acessibilidade ao estudante de suas ferramentas, possibilitando a ele, liberdade na construção de seus conceitos e conhecimentos, proporcionando-lhe a liberação de suas curiosas habilidades e potencialidades que promovam uma participação ativa na sociedade da informação, enriquecendo suas pesquisas e atribuindo valores novos aos seus conhecimentos anteriormente apropriados, com novos questionamentos, novas hipóteses para situações problemas caracterizando um processo construtivo contextualizado com sua realidade.

Com as TIC:

(...) se toma consciência da inadequação cada vez maior dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas, face a realidades multidimensionais, globais e transacionais, dos nossos dias (...) com as TIC, os espaços de aprendizagem tornam-se cada vez mais dispersos, menos específicos e, por isso, menos “santuarizados”, deixando o aprendiz

livremente operar em domínios intermediários e maleáveis, a que E. Morin chama” no *man’s land*” (SOUSA; FINO, 2007, p.26).

No que diz respeito aos softwares educativos, aumenta a cada dia a oferta deles no mercado, acarretando assim uma urgente necessidade de se avaliar melhor sua utilidade e analisar com cuidado as suas propostas pedagógicas e novas e melhores formas de uso. Os profissionais da educação devem se atualizar, aprendendo e criando capacidades de uso e avaliação dos programas educativos, em comparação com os objetivos propostos no seu plano de trabalho / proposta pedagógica. Então, percebe-se que os softwares em si somente terão um real valor, dependendo da forma como serão utilizados pelos educadores; afinal, um educador que não esteja familiarizado com as novas tecnologias e não tenha habilidade para decidir sobre a qualidade de um software, não terá capacidade de integrar de maneira significativa o computador como uma valiosa ferramenta em sua prática pedagógica (FINO 2003).

Conforme o autor,

(...) na maioria das situações educacionais contemporâneas em que as crianças são postas em contacto com os computadores, o computador é usado para fornecer-lhes informações respeitando-se o ritmo e características individuais de cada criança, e para prover actividades dentro de um nível apropriado de dificuldade. É o computador programando a criança. No ambiente Logo a relação é inversa: a criança, mesmo em idade pré-escolar, está no controlo – a criança programa o computador. E ao ensinar o computador a ‘pensar’, a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa. Pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram (PAPERT, 1980, p.35 *apud* FINO, 2003, p.3).

O Logo é um exemplo contundente de software educativo que favorece novos contextos de aprendizagem porque permite ao aluno explorar novos conhecimentos por sua própria iniciativa e estruturar novas formulações através de suas suposições.

Conforme Valente (1993, p.11):

Logo é uma linguagem de programação que foi desenvolvida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston EUA, pelo professor Seymour Papert (Papert, 1980). Como linguagem de programação o Logo serve para nos comunicarmos com o computador. Entretanto, ela apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia

de ensino baseada no computador (metodologia Logo) e para explorar aspectos do processo de aprendizagem.

É uma antítese ao paradigma da aprendizagem passiva fundamentada apenas em um depósito (aluno) de informações já prontamente concebidas e delineadas pelo professor. Com o software Logo, o aluno é visto como um sujeito autônomo, que constrói seus próprios encadeamentos mentais utilizando o computador como objeto de suas explorações, e estas são decorrentes de seu entendimento de mundo e como consegue apropriar-se de condições para atuar de forma ativa em situações que requerem atitudes de cidadão consciente, crítico e criativo.

Quanto a esse respeito:

(...) recordemos que a importância do Logo não radica no facto de ser apenas uma ferramenta informática, mas na circunstância de ser um projeto pedagógico de utilização de computadores na educação em ruptura com os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos. (...) a perspectiva de Papert consiste na criação de uma ferramenta que, entregue aos aprendizes, potencie as suas probabilidades de aprender, independentemente do professor e do próprio currículo (FINO, 2003, p.2).

A questão da interação mediada pelo computador resultante de sua utilização como elemento de contextos de aprendizagem inovadora permeia pelo entendimento e direcionamento que podemos ter sobre o que consideramos como arte de aprender, para um currículo de aprendizagem. Que valorizemos o processo de construção do conhecimento como um processo colaborativo entre todos que detêm a informação diante de um pensamento crítico. Ela pode proporcionar condições diferenciadas no desenvolvimento de novas habilidades de aprendizagens, se for canalizada pelo aluno de forma autônoma, que possa construir seus próprios encadeamentos mentais utilizando o computador como objeto de suas explorações, de seu entendimento de mundo, apropriando-se de conhecimentos que lhe permitam atuar de forma ativa em situações que requerem posturas e atitudes de cidadão consciente, crítico e criativo.

Os estudos realizados sobre a efetividade da tecnologia em sala de aula muitas vezes geram resultados mistos ou pouco conclusivos, por isso é difícil generalizar sobre o impacto global da tecnologia na melhora da aprendizagem. Na realidade, a pergunta correta não é qual é o impacto da presença da tecnologia nos resultados da aprendizagem, e sim qual é o impacto dos planejamentos dos processos de ensino e aprendizagem em que a

tecnologia é um suporte imprescindível. Formulada assim a pergunta, os resultados parecem muito mais claros. Por exemplo, em um dos poucos estudos de grande escala conduzidos nos Estados Unidos, concluiu-se que alguns dos enfoques didáticos para o uso da tecnologia educativa para aumentar a compreensão de matemática de estudantes de quarto e oitavo ano eram eficazes, enquanto que outros não eram, muito pelo contrário (M. Dynarski et al., 2007). Mais concretamente, quando as ferramentas tecnológicas foram usadas para animar os estudantes a raciocinar profundamente sobre a matemática, comprovou-se um aumento dos resultados de aprendizagem, enquanto que quando as ferramentas eram usadas simplesmente para permitir a prática repetitiva de habilidades de uma forma mais divertida para os estudantes, na verdade pareciam diminuir o rendimento - era como se os estudantes se distraíssem por causa da tecnologia (SANTILLANA, 2014, p.13).

Com o avanço das tecnologias da comunicação, as informações e as interações virtuais causam um forte impacto no que se refere à cognição das pessoas e a nosso ver, um impacto positivo, pois as pessoas passam a interagir com pessoas de culturas diferentes, em rede, possibilitando uma maior exposição às interações, um maior compartilhamento de experiências que permitem um novo conhecimento coletivo, onde todos contribuem e que o autor denomina de “*inteligência coletiva*” (LÉVY, 2009, p.30)

Para Moran (2012, p. 47):

Os alunos já estão nas redes. Elas são importantes para conhecer seus interesses e expectativas, para criar vínculos afetivos, empatia, aproximação emocional que facilita a comunicação e que aproxima professores e alunos e também os assuntos que vão ser tratados na aula. É fácil utilizar esses espaços para motivá-los a aprender, disponibilizando materiais interessantes (vídeos, charges, pequenos textos, infográficos, apresentações), pedindo que os estudantes também compartilhem suas descobertas e contribuam com os assuntos que estão sendo tratados. As redes são também importantes para promover discussões sobre temas polêmicos, incentivando a que todos se manifestem. Muitos estudantes mais tímidos costumam participar de forma ativa nestes espaços digitais, às vezes melhor do que numa discussão presencial. As redes podem ser utilizadas também para publicar os projetos, para comentá-los e para avalia-los e também para avaliar os problemas que o mau uso das redes traz como bullying, divulgação de visões preconceituosas ou distorcidas ou a excessiva dependência de estar sempre conectado. As redes também são importantes para tirar dúvidas dos alunos, para orientar grupos, para agendar eventos, para lembrá-los de prazos, para orientar atividades. Redes como o Facebook permitem a transmissão ao vivo de eventos e a gravação deles para posterior acesso. Redes como o Whasapp são interessantes para mensagens rápidas, imediatas, para conversar com grupos, para estimular os que estão tendo mais dificuldades, para que alunos que estão impossibilitados de assistir uma aula possam fazê-lo remotamente ou visualizá-la posteriormente. As redes são também interessantes para que os estudantes aprendam juntos, se ajudem mutuamente, percebam que podem trazer contribuições significativas. O professor pode orientar grupos diferentes de forma rápida e fácil. As redes podem ser utilizadas também para publicar os projetos, para comentá-los e para avalia-los e também para avaliar os problemas que o mau uso das redes traz como bullying, divulgação de

visões preconceituosas ou distorcidas ou a excessiva dependência de estar sempre conectado

Com o uso das TIC nos ambientes escolares, além de poder ser um valioso meio para construção de conhecimento, pode-se também configurar-se como um vetor de diferentes possibilidades interativas ampliando as comunicações, reflexões e o compartilhamento de informações em grupos ou comunidades virtuais. Favorece também o desenvolvimento de laços sociais baseados no conhecimento, provocando novas mediações entre pares e contribuindo para os processos de aprendizagens colaborativas, pois alunos e professores são incentivados a desenvolverem maior abertura para o pensamento crítico, reforçando os sentimentos de autoconfiança, autoestima e integração do grupo através do fortalecimento da solidariedade e respeito para com todos, e desse modo alcançando resultados mais qualitativos dos trabalhos pedagógicos. Valoriza o conhecimento que cada participante traz consigo transformando a atividade pedagógica de aprendizagem como prática social.

### **2.3. Aprendizagem colaborativa: negociação social e situada do conhecimento**

A idéia da escola como espaço de fragmentação do conhecimento, da ênfase no conteúdo transmitido somente pelo professor e na compartimentalização dos alunos através da seriação está categorizando a instituição escola como um espaço reduzido, fechado, restrito, que inviabiliza e oprime toda e qualquer iniciativa individual ou coletiva de práticas educativas inovadoras, criação ou construção de conhecimentos minimizando possibilidades de surgimento de processos interativos aluno-aluno; aluno-professor, fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades, dentre elas, da arte de aprender.

Behrens (2003, p.6) nos alerta para novos desafios:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. A relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que deverão ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta.

Em contextos políticos, econômicos e sociais, o tema aprendizagem vem sendo pesquisado e discutido por muitos educadores e outros profissionais das ciências humanas, a nosso ver, de duas formas: como instrumento de maior competitividade para metas globais de mercado e superação profissional, e de outra forma, como função primária, como capacidade intrínseca ao homem. Para tanto, ao longo dos últimos vinte anos, diversas teorias da aprendizagem vêm sendo pesquisadas e desenvolvidas, umas sedimentadas em ideais tradicionais circunscritos à dimensão do ensino e outras apontando novos horizontes, com novos pressupostos mais amplos envolvendo outras dimensões como o social.

Analisando as teorias contemporâneas sobre cognição e aprendizagem deparamos com teóricos como Jerome Bruner (1996), americano, que desde a década de 50 introduziu importantes trabalhos no campo da ciência cognitiva e teve como uma das obras mais importantes o livro *The Culture of Education*. Temos o britânico John Heron (1992) que tratou sobre aprendizagem através da sua teoria da pessoa através dos quatro tipos de aprendizagem em sua obra *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. O sociólogo e psicólogo social alemão Thomas Ziehe (1982) com seus estudos direcionados sobre psicologia juvenil, cultura jovem e educação juvenil trata sobre a compreensão das forças básicas que influenciam a aprendizagem e a cultura dos jovens, tendo publicado a sua obra mais importante, o livro *Pleading for Unusual Learning*. O filósofo e educador britânico-australiano Robin Usher (1997) tem como foco de pesquisa os quatro modos pós-modernos de aprendizagem e ensino em relação à educação de adultos e como obra importante o livro *Adult Education and Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. O americano Howard Gardner (1983), através de sua teoria sobre inteligências múltiplas, deu importante contribuição sobre aprendizagem.

O britânico Peter Jarvis (2006), através da trilogia *Lifelong Learning and the Learning Society*, nos mostra a teoria da aprendizagem humana pelos conceitos de aprendizagem existencial e experiencial ao longo da vida. O sociólogo americano Jack Mezirow (1978) desenvolveu o conceito de aprendizagem transformadora baseado nos modelos de referência problemáticos (estruturas culturais e linguísticas) que a define

como “uma epistemologia metacognitiva do raciocínio evidencial que envolve a validação e a reformulação das estruturas dos significados” (MEZIROW, 2013, p.112).

O finlandês Yrjö Engeström (1987) nos apresenta a teoria da Aprendizagem Expansiva que envolve uma construção de conceitos novos pelos aprendizes dentro de uma atividade coletiva e se baseia na Teoria da Atividade Histórico-Cultural que aborda os processos de transformação e aprendizado. É uma abordagem interdisciplinar com ampla aplicação para as ciências sociais e humanas e envolve as condições históricas particulares, as contradições e as possibilidades culturais do ambiente de aprendizagem.

Para o suíço Étienne Wenger (1998), a aprendizagem deve integrar componentes que possam caracterizar a participação social como processo de aprender e conhecer tornando-se algo significativo na construção de identidades. Publicou em 1998 o livro *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity* que trata das comunidades de prática como um processo de participação social que gera e partilha conhecimentos entre os participantes que em engajamento mútuo constroem capacidades em suas práticas através de recursos compartilhados (documentos, ferramentas, vocabulários, rotinas, símbolos e artefatos) que produzem conhecimentos acumulados que servirão de base para novas aprendizagens.

A antropóloga social norte americana Jean Lave (1993), com um forte interesse em teoria social, baseado na Universidade da Califórnia, em Berkeley, se concentrou em grande parte de seu trabalho na concepção de uma antropologia social da cognição através da "reconcepção" da aprendizagem, dos aprendizes e das instituições educacionais em termos de teoria da prática social. A autora constrói as bases do que se entende por cognição social e desenvolve a concepção de aprendizagem situada em comunidades de prática, em colaboração com Etienne Wenger (1991). Os estudos conduzem a uma reformulação dos conceitos de cognição e de aprendizagem. Lançou junto com Wenger a obra *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

O livro aborda a aprendizagem situada como algo mais do que simplesmente "aprender fazendo" ou aprendizado experiencial. Envolve um conceito de envolvimento entre participantes, com todas as suas nuances, atividade e mundo social,

que agindo mutuamente geram significados em uma comunidade emergindo por consequência aprendizagens. Expõe um aspecto relacional da aprendizagem e construção de conhecimento, o caráter negociado de valores e significados das pessoas envolvidas na prática. A prática social é um fenômeno primário e a aprendizagem é uma característica originada dessa prática em um contexto específico (LAVE; WENGER, 1991).

A prática social é o território fértil para o desenvolvimento da aprendizagem, e esta se torna parte intrínseca da comunidade de prática. Comunidade de prática no sentido de que todo e qualquer conhecimento é construído e constituído pela comunidade e nela os significados tornam-se comuns e derivados das práticas entre os participantes da comunidade. Pela visão dos autores, para que se possa analisar a aprendizagem tem-se que analisar em primeiro plano a questão das práticas sociais no ambiente ou situação onde ocorre a aprendizagem. O processo cognitivo está em função do que se experimenta e apreende das vivências em grupo.

Nesse sentido, Matos (1999, p.72) argumenta que:

Esta perspectiva muda o foco analítico do “indivíduo enquanto alguém que aprende, para o aprender como participação no mundo social, e do conceito de processo cognitivo para a visão de prática social”. Nesta perspectiva, a aprendizagem não é vista como um tipo de actividade, mas antes como um aspecto de qualquer actividade; (...) a aprendizagem é uma parte integral da prática generativa social no mundo em que se vive.

Em nosso trabalho optamos por focar e analisar a aprendizagem como prática social ancorada numa visão sociocultural e em bases teóricas que se sustentam na teoria histórico-cultural da atividade sintetizada aqui pela compreensão do desenvolvimento psicológico tipicamente humano como produto das relações sociais, do que o outro apreende e aprende do seu ambiente cultural e internaliza através do ir e vir à realidade e que tem como pilares os contributos teóricos de pensadores e pesquisadores tais como: Fino (2001), Freire (1996), Lave (1991), Papert (1996), Wenger (1991), Vygotsky (1994), e outros colaboradores.

Teorias de prática social remetem à produção e reprodução de modos específicos de se engajar no mundo. Elas se preocupam com atividade cotidiana e colocações da vida real, mas com uma ênfase nos sistemas sociais de recursos compartilhados pelos quais grupos organizam e coordenam as

suas atividades, relações mútuas e interpretações do mundo. Teorias de identidade estão relacionadas à formação social da pessoa, a interpretação cultural do corpo, e a criação e uso de marcadores sociais como ritos de passagem e categorias sociais. Elas remetem a assuntos de gênero, classe, etnia, idade, e outras formas de categorização, associação, e diferenciação em uma tentativa para entender a pessoa como formado por relações complexas de constituição mútua entre os indivíduos e grupos (WENGER, 1998, p.13).

Percebemos que as escolas invariavelmente abordam a questão da aprendizagem como um processo individual e estritamente ligado e derivado do ensino. É uma cultura de aprendizagem ainda marcante nas escolas. Seguindo nesta linha de raciocínio, deparamos com ambientes escolares onde os alunos isolados dentro de uma sala de aula são pressionados a seguirem um determinado comportamento homogeneizado de concentração em atividades pedagógicas e a focarem no que o professor expõe de maneira linear e repetitiva.

Behrens (2003, p.3/4) nos fala que,

Os alunos, habituados a frequentar as aulas sentados, enfileirados e em silêncio, terão que enfrentar uma nova postura nestas próximas décadas. O paradigma antigo era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista. No paradigma tradicional, a linguagem oral e a escrita são contempladas num processo de repetição que leva a decorar datas, números, fórmulas, enfim, dados que muitas vezes não têm significado para os alunos no processo de aprendizagem. Os estudantes traduzem o que conseguiram reter ou decorar e, ao longo do tempo, essas informações são esquecidas. O professor, muitas vezes ingenuamente, julga que o ensino se consolida pela quantidade de informações que são explicadas para serem decoradas. Por sua vez, os alunos reclamam que mesmo dominando as informações não conseguem aplicá-las a uma situação concreta. Aqui caberia indagar: Por que gastar tanta energia ensinando, se os alunos não estão aprendendo?

Criam-se programas e projetos que cobrem grande quantidade de informações as quais são rigorosamente cobradas através das avaliações, pois os conhecimentos decorrentes das atividades de instrução do professor são testados e demonstrados à margem dos contextos dos alunos e que na visão dos mesmos implica em atividades pesadas, difíceis, árduas, complicadas exigindo uma grande energia individual e ainda tendo que absorver a pressão e reforço dos pais para a continuidade das mesmas.

Wenger (2013, p.247) nos instiga a questionar a realidade que hoje deparamos ao que relacionamos com o conceito de aprendizagem. Em suas palavras:

Como seria se adotássemos uma perspectiva diferente, que colocasse a aprendizagem no contexto da nossa experiência vivida de participação no mundo? E se considerássemos que aprender faz parte da nossa natureza humana tanto quanto comer ou dormir, que contribui para a vida é inevitável, e que – tendo uma chance – somos muito bons nela? E o que aconteceria se, além disso, considerássemos que a nossa aprendizagem é, em sua essência, um fenômeno fundamentalmente social, que reflete a nossa profunda natureza social como seres humanos capazes de saber? Que tipo de noção essa perspectiva produziria sobre a maneira como a aprendizagem ocorre e o que é necessário para promovê-la?

Não é que não possa existir aprendizagem em ambientes de ensino. Mas não podemos afirmar que o ensino é a causa da aprendizagem ou a fonte principal por onde é produzida a aprendizagem. Aprendizagem pode ser construída em qualquer ambiente onde haja um contexto de configuração social, uma comunidade, com atividades definidas e deliberadas com participação de todos com benefícios comuns e que geram novos conhecimentos derivados de compartilhamento de compreensões e significados para os que participam e aonde vivem. O processo de aprender na escola com suas formalidades em comparação com outros contextos culturais mais amplos tem lógica estruturante própria, específica, que traz implicação direta para o aluno.

Acreditamos que a aprendizagem como característica da prática social envolve a pessoa em sua totalidade. Isto implica dizer que as atividades produzidas por uma comunidade social não existem isoladamente: todo o conhecimento e significados são negociados e mutuamente relacionados entre os participantes, e entre estes e o mundo. Aprender significa por isso tornar-se uma pessoa diferente, é questão de se envolver e contribuir para com a comunidade de que se faz parte. Aprender envolve a construção de identidades. Mas aprender não é meramente uma condição de pertencimento à comunidade; a aprendizagem é uma resultante de desenvolvimento do sentido de pertencer (LAVE; WENGER, 1991).

Para os autores,

As an aspect of social practiced learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities – it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. In this view, learning only partly – and often incidentally – implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understandings' Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they

have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities (LAVE; WENGER, 1991, p.53).

Em vez de focar a aprendizagem como a aquisição de certas formas de conhecimento, Jean Lave e Etienne Wenger (1991) posicionam-na como uma característica intrínseca das relações sociais em situações de co-participação. Ao invés de centrar em que tipo de processos cognitivos e estruturas conceituais estão envolvidos, os autores problematizam sobre que tipos de compromissos sociais fornecem o contexto apropriado para o aprendizado. Aprender envolve a participação numa comunidade de prática. Saber é uma questão de participar e essa participação "não se refere apenas a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de serem participantes ativos nas práticas das comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades" (WENGER, 2013, p.248).

Para Matos (1999, p.67/68),

A noção de comunidade de prática em Lave e Wenger (1991) surge no âmbito de um princípio básico: o ponto de partida na análise da aprendizagem é a prática social e não a aprendizagem. A aprendizagem é entendida como "um aspecto integral e inseparável da prática social" (p. 31). Integral no sentido de que é essencial para a completude da prática social, é constituinte dessa prática. Em termos conceptuais, não faz sentido desligar aprendizagem e prática social. Existe um contraste significativo entre uma teoria de aprendizagem em que a prática é subsumida no seio de processos de aprendizagem e uma outra em que a aprendizagem é tomada como um aspecto integral da prática (num sentido histórico e generativo) (Santos, 1996). Como aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa na sua globalidade. Isto implica não apenas uma relação com actividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais – implica tornar-se participante, membro, um tipo de pessoa (identidade). Nesta perspectiva, a aprendizagem só parcialmente ou incidentalmente implica tornar-se capaz do envolvimento em actividades novas. As actividades, tarefas, funções e compreensões não existem isoladamente, são partes de sistemas de relações mais gerais nas quais têm significado. Aprender significa por isso tornar-se uma pessoa diferente com respeito às possibilidades trazidas por esses sistemas de relações. Ignorar este aspecto da aprendizagem é não perceber o facto de que aprender envolve a construção de identidades. Mas aprender não é meramente uma condição de pertença, é ela mesmo uma forma evolutiva de pertença (Lave & Wenger, p. 53). É importante sublinhar que, historicamente, a característica situada da actividade surgiu como um simples atributo empírico da actividade diária ou como um elemento correctivo ao pessimismo convencional acerca da aprendizagem informal baseada na

experiência diária. Esta característica de “situado” constitui a base para justificar o carácter negociado de conhecimento e aprendizagem, o carácter negociado dos significados em relação com a actividade em que as pessoas estão envolvidas (Lave & Wenger, 1991). Isto implica o envolvimento global da pessoa na actividade no e com o mundo social e arrasta a visão de que “agente, actividade e mundo constituem-se mutuamente” (p. 33). É neste sentido que o chamado conhecimento geral só tem sentido e poder em circunstâncias específicas. “A generalidade é muitas vezes associada a representações abstractas, a descontextualização” (p. 33). Mas a menos que possam ser tornadas específicas para as situações, as representações abstractas não têm qualquer significado. O conhecimento de uma regra geral de forma alguma assegura que a generalidade eventualmente associada a essa regra seja aplicada em circunstâncias específicas nas quais ela é relevante. Nesta perspectiva, a aprendizagem é situada não apenas no sentido de que os pensamentos e as acções das pessoas estão localizados no espaço e no tempo ou de que são sociais no sentido de que envolvem outras pessoas ou de que são imediatamente dependentes do contexto social que os originou em termos do seu significado.

As comunidades de prática são grupos baseados em conhecimento ou aprendizado que são adquiridos através de "comunidades espontâneas" e centrados em interesses e paixões comuns de um grupo onde aprendem e crescem através de sua interação regular dentro da comunidade. A aprendizagem se efetiva a partir do respeito mútuo, da crença de que cada participante é detentor de determinados conhecimentos importantes para o grupo e do interesse de cada um pertencente ao grupo em aprender de forma colaborativa. São novas formas de aprender que pelas afinidades e pelos objetivos comuns há o compartilhamento de significados, valores, sentimentos, emoções que aceitos e socializados geram novos interesses que implicarão em novas habilidades e novas competências. Como aprender envolve construção de identidades, como consequência, as pessoas tornam-se diferentes em função das possibilidades que surgem pelas interações sociais da comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse, um problema em comum ou uma paixão sobre determinado assunto e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área através da interação contínua numa mesma base. Estas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas se encontram porque agregam valor em suas interações. Como passam algum tempo, juntas, elas compartilham informações, insights e conselhos. Ajudam umas as outras a resolver problemas, discutem suas situações, aspirações e necessidades. Elas ponderam pontos de vista em comum, exploram idéias e ações, assim como sondam os limites. Podem criar ferramentas, padrões, desenhos genéricos, manuais e outros documentos – ou podem simplesmente desenvolver uma tácita compreensão do que é compartilhado. Porém elas acumulam conhecimento, torna-se informalmente a fronteira (do conhecimento) pelo valor que agregam na aprendizagem que encontram juntas. Este valor não é meramente instrumental para o seu trabalho. Resulta também na satisfação pessoal de conhecer colegas que compreendem as perspectivas uns dos outros e de pertencer a um interessante grupo de pessoas. Com o passar do tempo,

elas desenvolvem uma perspectiva única sobre seus tópicos bem como formam um corpo comum de conhecimento, práticas e teorias. Elas também desenvolvem relações pessoais e instituem formas de interação. Podem também desenvolver um senso comum de identidade. Elas tornam-se então uma Comunidade de Prática (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4-5).

Nas comunidades de prática, Wenger (1998) identifica quatro componentes do aprendizado, a saber: significado, prática, comunidade e identidade. Esses componentes do aprendizado são definidos da seguinte forma:

- Significado: É uma maneira de falar sobre nossa capacidade de experimentar o mundo como significativo;
- Prática: É uma maneira de falar de recursos compartilhados, históricos e sociais, marcos e perspectivas que sustentam o engajamento mútuo na ação;
- Comunidade: É uma maneira de falar sobre as configurações sociais existentes na escola e como nossa participação é perceptível como competência;
- Identidade: É uma maneira de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos.

Na perspectiva fenomenológica, a aprendizagem nas comunidades de prática tem o caráter situado quando se reveste de atividades colaborativas, negociação, compartilhamento, interação, observação, aperfeiçoamento, significado e criatividade. A noção de colaboração e cooperação é relacionada com os aspectos sociais da aprendizagem. Podemos fundamentar a questão da construção do conhecimento através de um processo colaborativo quando recorremos a Vygotsky (1994, p.17): *“a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”*.

Amaro, Ramos e Osório (2009, p.116) nos esclarecem que:

Os ambientes colaborativos de aprendizagem apresentam vantagens para os alunos ao nível pessoal e de grupo. Sistematizando, segundo Romanó (2003) ao nível pessoal: 1) aumenta as competências sócias, de interação e comunicação efectivas; 2) incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; 3) permite conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; 4) reforça a ideia que cada aluno é um professor; diminui os sentimentos de isolamento e receio da crítica; 5) aumenta a auto-confiança, a auto-estima e a integração no grupo; 6) fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo. Ao nível da dinâmica de grupo a mesma autora defende que ambientes colaborativos de aprendizagem: 1) possibilitam alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários grupos de alunos; 2) os grupos estão baseados na interdependência positiva entre os alunos, o que requer que cada um se responsabilize mais pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos; 3) incentiva os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partidos das experiências das aprendizagens individuais; 4) possibilita uma maior aproximação entre alunos e um maior intercâmbio de ideias no grupo fomentado o interesse; 5) transforma a aprendizagem numa actividade social; 6) aumenta a satisfação pelo próprio trabalho.

Quando o aluno é estimulado em um ambiente contextualizado, cooperativo, interagindo com o professor e demais colegas, estabelece-se uma experiência de aprendizagem colaborativa que vai influenciar em seu desenvolvimento. Esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento nos é bastante esclarecida por Vygotsky que problematiza a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal.

(...) é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p.112).

O autor contempla em seus estudos que uma aprendizagem com interação possibilita que o desenvolvimento evolua, pois na produção do conhecimento as interações sociais têm merecido destaque. É a aprendizagem influenciando o desenvolvimento. O aluno constrói conhecimentos em um ambiente estimulante, participa e compartilha com os demais, desenvolve maiores capacidades de compreensão de sua criticidade, expande suas habilidades e estratégias desencadeando novos processos de aprendizagem que por sua vez ensinará novas competências através da interação e maior comunicação.

Corroboramos com Fino (2001, p.10), quando ele relata que:

Esta síntese pretende chamar a atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores. Um desses aspectos é o que se refere à importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo), medeia a interação entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento (Wertsch, 1993), sendo dessas interações que se formam os processos sociais e psicológicos humanos. Pretende, finalmente, reflectir sobre o postulado da zona de desenvolvimento proximal, considerado como espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, ou dá novo sentido e novo *élan*, à acção do professor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interação horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos.

Apesar de o aluno trazer como bagagem cultural todo um conhecimento experienciado na família e comunidade acreditamos que é na escola que as interações se intensificam, pois, pela constância dos encontros, os alunos se mostram mais susceptíveis a formarem grupos que coabitam no ambiente pedagógico que consideramos como um espaço legítimo para construção e partilhamento de conhecimentos. Para Vygotsky (1994) as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e cultural. Os significados e símbolos construídos de forma colaborativa são frutos de uma aprendizagem situada. São construções sócio-históricas e culturais que não estão disponíveis em contextos de aprendizagem individualizada. O compartilhamento de conhecimentos e modelos mentais impulsiona a compreensão de mundo e de ser no mundo.

Segundo Carvalho (1999, p.19),

(...) a verdadeira aprendizagem só ocorre quando o aprendiz dominou inteiramente o assunto objeto do aprendizado, domínio esse traduzido na aquisição de novas atitudes e habilidades. Antes de aprender de fato, o indivíduo adquire idéias, conhecimentos e valores necessários à aprendizagem integral. Portanto, é preciso que se faça a necessária distinção entre aprendizagem e aquisição de conhecimentos. A primeira diz respeito à própria conduta do indivíduo, enquanto a última não tem outra finalidade senão a própria aquisição. A aprendizagem, então, só se completa na medida em que a posse de conhecimentos pela pessoa permita a mudança de comportamento.

Pela abordagem construtivista hoje predominantemente utilizada para fundamentar questões referentes à construção do conhecimento, o processo de aprendizagem tem maior destaque no território escolar do que o processo de ensino, e esse é o ponto comum quando analisamos os pressupostos teóricos de autores como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e outros autores. Pelo Construtivismo, o aluno pelas interações que realiza e em contextos de aprendizagem constrói significados que embasam novas aprendizagens e novos conhecimentos.

Pela teoria Construcionista desenvolvida por Seymour Papert (1996) baseada em idéias construtivistas, o aluno é imerso numa cultura aprendente onde ele voluntariamente e empenhadamente investiga, pesquisa, constrói e aprende resultando numa aprendizagem potencialmente bem sucedida pela interação com o outro sob o aspecto colaborativo. Assim, o construcionismo busca promover a atividade interna de construção do conhecimento através da atividade externa de construir uma representação ou manipulação desse conhecimento. Os ambientes construtivos de aprendizagem são, portanto, os ambientes que facilitam especificamente com a construção de novos conhecimentos em mente.

De acordo com Fino (2000, p. 84):

O construcionismo (Papert, 1991, 1993) é simultaneamente uma teoria de aprendizagem e uma estratégia para a educação. Defende que os aprendizes constroem o próprio conhecimento, que passa a residir internamente, de modo que o conhecimento de cada pessoa é tão único como a própria pessoa. Tem, como premissas-chave, a exigência de uma *aprendizagem situada*, que parte do princípio que a aprendizagem depende do contexto em que decorre, de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem no desempenho de actividades autênticas (Lave, 1988, 1993); a *negociação social do conhecimento*, que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral; e a *colaboração*, que é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado. Para Shaw (1994), o conceito de *construcionismo* expande o conceito de *construtivismo*, segundo ele, os modelos construtivistas da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento vêem o sujeito com activo construtor de conhecimento. Através do construtivismo, teóricos com Jean Piaget, tentam descrever como é que esse processo de construção acontece para melhor se entenderem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Piaget, 1937). Em termos educacionais, este modelo contraria a idéia do estudante como *tabula rasa* e o professor como a autoridade que força o estudante a aprender, impondo-lhe o conhecimento. Pelo contrário, o construtivismo argumenta que os professores devem compreender a natureza activa do processo de aprendizagem, no qual os estudantes já estão empenhados, de modo a estarem aptos a poderem

facilitar e enriquecer esse processo, ao invés de tentarem impor-lhes experiências que não fazem sentido.

Na atividade colaborativa os alunos se sentem estimulados ao exercício de habilidades de comunicação e interação configurando um quadro de ações-interações alunos-professor criando um ambiente de interdependência entre eles possibilitando novos significados em suas construções.

Kenski (2004, p.38) destaca que:

Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. Os dados encontrados livremente na internet transformam-se em informações pela ótica, pelo interesse e pela necessidade com o que o usuário os acessa e os considera. Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que é mais facilmente conduzido quando compartilhado com outras pessoas.

Isso provoca um incremento nas potencialidades dos alunos em um trabalho colaborativo, porque contempla um ambiente de orientações mútuas, exposição de múltiplas idéias, apoios, avaliações, parcerias reveladoras de posturas autônomas e conscientes de todos. *“aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores a partir de seu contato com o meio ambiente e com outras pessoas”* (OLIVEIRA, 2001, p.52).

De acordo com Novikoff e Gaspar (2010, p.5):

(...) Trata-se de uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento de conhecimentos com foco na aprendizagem e no desenvolvimento da consciência pessoal e social mais humanizador. Isto porque cada participante do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem quanto pela aprendizagem dos demais sujeitos do grupo. Por isto, cabe apontar que a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa, consciente, volitiva e a interação, tanto dos alunos como dos professores.

Aprendizagem através de atividades colaborativas requer saber ouvir, saber respeitar opiniões diversas e divergentes, da compreensão do que o outro também está aprendendo e ensinando quando se está compartilhando conhecimentos e construindo novas fontes de informação. Uma inteligência coletiva precisa destas prerrogativas para avançar na interação, no desenvolvimento social.

TORRES (2004, p.50) apresenta uma proposta colaborativa que se caracteriza pela:

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

Uma questão muito importante em nosso trabalho se refere às culturas existentes no espaço escolar e particularmente onde se ambientam contextos de aprendizagem. Wenger (2010) nos instiga a refletir sobre a construção de identidades nas comunidades de prática. Para o autor, a identidade na prática se constitui entre o que somos (nossa experiência) e a nossa participação em comunidade, se desenvolvendo mutuamente caracterizando-se como um espiral de aprendizagem. Esse processo contínuo de construção de identidades percorre diferentes caminhos, sem previsibilidade e com dinâmica própria entre participantes intracomunidade e intercomunidades. Entendemos que determinadas características subjetivas emergem quando participamos de interações sociais demandando novas interpretações e, portanto novos significados em determinados contextos de cultura.

Sobre construção de identidades, Wenger (2010, p.3) nos diz que:

The concept of identity is a central element of the theory, just as fundamental and essential as community of practice. It acts as a counterpart to the concept of community of practice. Without a central place for the concept of identity, the community would become “overdeterminant” of what learning is possible or what learning takes place. The focus on identity creates a tension between competence and experience. It adds a dimension of dynamism and unpredictability to the production of practice as each member struggles to find a place in the community. The focus on identity also adds a human dimension to the notion of practice. It is not just about techniques. When learning is becoming, when knowledge and knower are not separated, then the practice is also about enabling such becoming. Being able to interact with our manager is as much part of your practice as technical know-how. Gaining a competence entails becoming someone for whom the competence is a meaningful way of living in the world. It all happens together. The history of practice, the significance of what drives the community, the relationships that

shape it, and the identities of members all provide resources for learning—for newcomers and oldtimers alike.

O território escolar constitui um sistema de culturas que congrega especificidades próprias. É na escola que as interações sociais se desenvolvem pela interdependência entre o individual e o coletivo, entre o histórico e as culturas transformando experiências em aprendizagens e produção de novos conhecimentos. É nesse contexto que as comunidades de prática se desenvolvem e as culturas existentes no espaço escolar potencializam troca de valores, crenças e signos sociais constitutivos de identidades e que são inerentes ao processo de aprendizagem historicamente situado.

Sousa (2015, p.173) nos esclarece que,

A identidade, nesta perspectiva, não é já um dado adquirido ou inato, mas é antes forjada na interação social do sujeito nas diversas situações onde se integra (na família, no emprego, no lazer, no desporto, na política, na escola, e demais contextos sociais), através do desempenho de diferentes papéis, muitas vezes conflitantes (posso ser um líder no trabalho, mas ao mesmo tempo um yes man no partido político, por exemplo), e no modo como esses papéis são negociados ou impostos, e, neste caso, aceites com ou sem resignação. E é neste aspeto particular da interação social na escola que a questão da construção da identidade pessoal e social do sujeito ganha para nós um especial relevo, em termos pedagógicos.

Se nós focamos nosso trabalho na aprendizagem como prática social, pela interação, pela colaboração dos constituintes da comunidade escolar temos que focar também no estudo das culturas existentes na escola, pois igualmente, não se apartam das práticas sociais incidindo inclusive em microcosmos como os contextos de aprendizagens situados onde as práticas se configuram, se transformam modificando a vida em cada recanto social. Hall (2007) argumenta que toda prática social tem uma dimensão cultural, toda prática social tem em seu bojo, identidades, símbolos, significados que fundamentalmente são constitutivos da cultura.

## CAPÍTULO 3

### A ESCOLA E SUA CULTURA

#### 3.1. As culturas e a escola pública

Analisar a cultura da escola e na escola como modo de compreender as práticas pedagógicas, as interações sociais, a realidade socioeducativa em um determinado contexto demanda um olhar, um estudo etnográfico que nos possibilite uma análise crítica de como o conhecimento é construído diante de contextos culturais específicos. Como etapa do processo investigativo, iniciamos aqui uma breve referência às culturas existentes na escola, na intenção de melhor referenciar nossas ações enquanto pesquisador etnográfico.

Entendemos que a construção do conhecimento viabilizada por processos pedagógicos inerentes ao currículo escolar se dá em contextos socioculturais, repletos de elementos subjetivos que fornecem subsídios para uma aprendizagem significativa. Em paralelo, compreendemos que a escola está sendo chamada a dar respostas aos novos desafios baseados em novas configurações sociais e culturais decorrentes da e na convivência de grupos heterogêneos, com culturas singulares e que, ao se depararem com a visão monocultural e hegemônica fruto de uma concepção ideológica fomentada já há bastante tempo pela escola tradicionalista, produz tensões e conflitos evidenciados na cultura escolar. Não se pode conceber uma prática pedagógica autêntica alijada das referências multiculturais existentes na escola.

No mundo contemporâneo a importância da cultura tem sido discutida no campo da investigação de caráter interdisciplinar das ciências sociais, adquirindo cada vez mais um papel significativo na vida social, como uma maneira de pensar o mundo, de estar entre, na busca de melhor compreender a natureza humana. “A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade” (HARGREAVES, 2000, p.185/186). Entendemos a cultura como uma produção humana decorrente da ação do homem em uma coletividade enquanto construtor de sua identidade, significando valores e crenças, conhecimento, costumes, que enquanto membro partilha e ressignifica comportamentos

e atitudes socializadas em grupo. “No pensar social é necessário um conhecimento de diferentes formas de cultura” (BENEDICT, 2000, p.29).

Na opinião de Morin (2001, p.56):

A cultura é constituída pelos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, os quais se transmite de geração em geração, reproduzindo em cada indivíduo, controlando a existência da sociedade e mantendo a complexidade psicológica e social. Na sociedade humana, arcaica ou moderna, cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

No momento sócio histórico atual o conceito de cultura tem muitas configurações e como elemento dinâmico engloba contribuições da humanidade pelas infinitas maneiras de conceber e estar no mundo como atividade predominantemente contextual. Por muitos séculos aceitou-se a idéia de a cultura ter um caráter universalista comportando tudo aquilo que as pessoas produziam de bom para o mundo, em todas as áreas, como um capital de recursos acumulável, um patrimônio cultural transmissível às gerações, servindo de modelo para as sociedades. Acreditamos que convivemos numa pluralidade de culturas, inter-relacionadas. Cada cultura tem suas contribuições e múltiplos sentidos que de algum modo influenciam o ser holístico. “A cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p.5).

Para Geertz (1978, p.15/20):

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (...) uma vez que o comportamento humano é visto como ação simbólica, o que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho.

Defendemos que as práticas sociais têm inevitavelmente em seus cernes, dimensões culturais que exteriorizam práticas de significações, de visões de mundo que permeiam um contexto de relações complexas e interdependentes. Acreditamos que os

significados que damos às nossas manifestações sociais são tessituras da nossa cultura. Para Hall (1997), toda ação social é cultural, pois as ações denotam significados e, estes, dão sentidos às interações sociais onde acontecem atos discursivos e comportamentais que nos permitem compreender que a cultura se desenvolve no cotidiano das pessoas, em seus comportamentos, atitudes, na construção de identidades e subjetividades.

Hall (1997, p.16) argumenta que,

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Eagleton (2005, p.184) nos esclarece também que:

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último, para a maioria de nós, do que cartas de direitos inumanos ou tratados de comércio. No entanto, a cultura pode ficar também desconfortavelmente próxima demais. Essa própria intimidade pode tornar-se mórbida e obsessiva a menos que seja colocada em um contexto político esclarecido, um contexto que possa temperar essas imediações com afiliações mais abstratas, mas também de certa forma mais generosas.

Entendemos que a palavra cultura por ser um termo polissêmico comporta várias compreensões considerando o tempo histórico e o contexto onde é desenvolvida. Entendida como inerente à expressão humana, em uma realidade subjetiva, engloba conhecimentos internalizados pelo homem em consonância com elementos psicológicos que transitam entre o simbólico e o imaginário. É a cultura em um plano individual que comporta um modo de viver único em um sistema de significações. Já em um sentido mais amplo discutido no âmbito das ciências sociais, a cultura sedimentada em uma base complexa de crenças e valores comuns exprime traços objetivos quando representa comportamentos que identificam tudo que infere na maneira de pensar e estar no mundo

através de modelos mentais consolidados característicos de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade.

Apple (2000, p.42) nos diz que:

Take the word “culture.” Culture—the way of life of a people, the constant and complex process by which meanings are made and shared—does not grow out of the pregiven unity of a society. Rather, in many ways, it grows out of its divisions. It has to work to construct any unity that it has. The idea of culture should not be used to “celebrate an achieved or natural harmony.” Culture is instead “a producer and reproducer of value systems and power relations.

O que percebemos como ponto comum sobre as discussões e conceituações sobre o que é cultura converge na questão do caráter dinâmico que ela detém, pois caracterizada como uma construção social e histórica se revela como atividade contextual produzindo e transformando significados, valores e identidades através das interações sociais. As ações humanas sofrem transformações ao longo do tempo que possibilitam transmissões culturais entre pessoas, entre grupos, entre gerações, gerando novas perspectivas culturais, novas interpretações de significados que pela intersubjetividade sinalizam compreensões de comportamentos e valores de modo contínuo dos grupos sociais (GEERTZ, 1978).

Para Yúdice (2006, p.11/12):

A cultura se refere a processos simbólicos que delimitam um dentro e um fora hierarquizados. Esse aspecto delimitador continua sendo fundamental, mesmo depois do deslocamento que a antropologia operou nas acepções esteticista e classista. (...) O que está em jogo é a colocação de fronteiras: entre o bárbaro e o civilizado, entre o operário rudimentar e o burguês culto, entre distintos estilos de vida. A cultura além de ser transcendência, enaltecimento e identidade compartilhada, é também delimitação, que apóia hierarquias e relações de poder. É mediante essa delimitação que a cultura sem os seus efeitos constitutivos: identidade, consciência, imagem, sentimento de comunidade, etc. De fato, são as delimitações geradas por pressões institucionais (família, escola, igreja, museu, academia, psiquiatra, polícia, segurança nacional, etc) que contornam e dão uma relativa estabilidade à subjetividade, quer dizer, a consciência que vai se configurando no encadeamento de delimitações.

No campo da educação, estudiosos travam discussões acerca de como a cultura se desenvolve no território escolar e quais decorrências para as práticas pedagógicas, para o desenvolvimento da aprendizagem e para as identidades culturais

dos jovens. Nesse sentido, para se compreender a cultura da escola, Forquin (1993, p.167) chama a atenção de que “a escola é também um ‘mundo social’, com características de vida próprias”. Assim, a investigação da cultura na escola interage, muitas vezes, com os estudos sobre o currículo, pois ambos estão inexoravelmente imbricados no território escolar.

A esse respeito Sousa (2015, p.174) nos fala que:

Ao assumir-se como a cultura legítima, porque pertencente à classe dominante de onde emanam as diretrizes curriculares, ela passa a ser hegemônica, criando os tais, já citados por T. T da Silva, “processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão”, bem como de “hierarquia, valoração e categorização social” das diversas culturas que contracenam na escola. É nessa arena política que, através da organização disciplinar e formas de funcionamento escolar, bem como através dos próprios conteúdos lecionados (as disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais são mais permeáveis do que outras à defesa de determinados valores, conforme Baudelot e Establet (1971), os aprendizes vão construindo as suas identidades culturais e o seu lugar na hierarquia social.

Conforme Bruner (2001), cultura é um conjunto de sistemas simbólicos que perpassam as práticas sociais e as experiências individuais, tendo em vista os meios pelos quais os significados são colocados em uso. O autor concorda ainda que a escola funciona como espaço cultural voltado para a transação de conhecimentos e experiências, que por sua vez, cumpre a função de promover o desenvolvimento psicológico de cada um de seus atores. Fino (2008, p.01) nos esclarece que temos a “Cultura, como determinante da forma como encaramos o mundo, e cultura escolar, como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação”.

Para Cardoso (2001, p.93), a cultura da escola pode ser identificada por quatro diferentes subculturas:

1ª) *cultura das normas* ou *cultura política*: se manifesta nas formas de normatização da educação, e se materializa nas normas, regras de funcionamento e na organização formalizada em burocracias institucionais. Constitui assim uma subcultura da cultura nacional que se expressa nas políticas públicas de educação, sendo, pois, mediadora entre o poder instituído, os alunos e os professores;

2ª) *cultura estruturalista*: se expressa nos modelos instituídos de funcionamento da escola, e se concretiza na escola real, resultado das práticas

pedagógicas construídas pela experiência e prática profissional dos atores escolares;

3ª) *cultura interacionista*: nasce das interações sociais e integra os atores escolares (professores, alunos e famílias) numa cultura própria, invisível e distinta da escola real; e

4ª) *cultura científica* ou *cultura pedagógica*: diz respeito ao conhecimento produzido pelas Ciências da Educação, aos corpos de saberes que se expressam nas publicações científicas, nos manuais e nas práticas pedagógicas.

Visualizamos a escola configurada como uma realidade dialética em constante alteração, onde a comunidade escolar (gestores, funcionários, professores, alunos) desenvolve movimentos e interações, construindo e transformando as práticas pedagógicas (sociais) através da conjunção de elementos simbólicos e subjetivos como valores, crenças, percepções, discursos, (cultura como conceito etnológico) gerando “movimentos internos instituintes” dando contornos à realidade escolar (BALL, 1987; BLASE, 2002).

Para Barroso (2005, p. 42), é possível identificar três diferentes abordagens para a cultura da escola, a saber:

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens;

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc;

Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

A escola como grupo humano institucionalizado para fins específicos se constitui de espaços criadores de cultura na medida em que viabiliza horizontes de sentido para os seus membros e que são espaços de interação. A escola como locus de prática sociocultural é amplamente legitimada como a transmissora oficial e privilegiada

de conhecimento. É onde o aluno começa a receber outra educação que não a orientação familiar e constitui uma socialização mais ampla. Considerando a escola como uma pequena sociedade dentro de uma maior, os mecanismos de interação envolvem tensões e pressões típicas de relações de poder. Dos alunos são exigidos a disciplina e o aprendizado, e dos professores, horas de trabalho focadas no ensino, reprodução de conteúdos programáticos, e da gestão, controle e hierarquização.

Para Moreira e Candau (2003, p.156):

Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço. Não dão conta, acreditamos do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (Ortiz, 1994), que tanto têm intensificado a cisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos”.

De fato, a utilização que se faz de “cultura da escola” remete para a existência em cada escola a um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar.” Isto significa que, falar dessa cultura é ir ao interior das escolas para detectar as suas especificidades resultantes das práticas dos seus atores. Forquin (1993) nos alerta para não confundirmos o conceito de “cultura da escola” com o de “cultura escolar”, uma vez que este último refere-se ao conjunto de saberes que, uma vez organizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. A escola tem sua cultura estabelecida e institucionalizada a qual se expressa como um conjunto de idéias, pautas e práticas, estruturado sobre processos, normas, valores, significados, rituais, que são elementos constituidores da própria cultura.

De acordo com Oliveira (2003, p.295):

A “cultura escolar” e a “cultura da escola” na vida cotidiana da organização escolar estão interpenetradas tendo momentos de tensão, conflitos e rupturas. E essas culturas vivem as mesmas e complexas relações com a “cultura social de referência” dos indivíduos que integram a vida escolar. Para que se possa compreender tais relações, nos reportamos à política cultural mais abrangente, assumindo um olhar possível sobre esta, por situar-se num plano macro, constituindo-se quase um pano de fundo onde se interpenetram as culturas das diversas organizações sociais. Apple (2000) estuda uma determinada

política cultura emergente com força notória, no final dos anos 80 e início dos anos 90, em diversos países e estreitamente vinculada às formas de reprodução do capital, à ideologia neoliberal e aos novos processos de reestruturação produtiva, que se fundamentam em inovações tecnológicas e incluem a globalização da economia e dos mercados. Embora este autor não se refira especificamente à cultura organizacional escolar, suas colocações configuram um pano de fundo cultural que tem implicações imediatas e diretas na cultura escolar de nossas escolas. Para esse autor, a partir desta política cultural foi criada uma agenda ideológica norteadora do que ele intitula “restauração conservadora” ou nova aliança hegemônica das classes política e economicamente dominantes. Tal agenda não se limita a remover as escolas do controle burocrático e do Estado, com incentivo à privatização das escolas, à flexibilização dos processos de trabalho, mas quer fazer valer um verdadeiro “guarda-chuva ideológico” na leitura e nas soluções vislumbradas para os problemas educacionais.

Entende-se que a cultura escolar pode exprimir o sentido de acercamento dos elementos fundantes do projeto político pedagógico ressaltando sua identidade e as expectativas educacionais interveniadas pelas práticas pedagógicas. A cultura escolar por esse viés tem também como premissa as práticas curriculares oficiais da escola. Como compreender as diferentes formas de entendimento sobre uma cultura geral, hegemônica, geralmente definida exteriormente em relação ao território escolar, que compartimentaliza o papel da escola enquanto instituição moldando-a como um locus de reprodução dessa cultura, por gestores, funcionários, professores e alunos? Como a escola pode ser ressignificada por diferentes grupos e suas culturas? As pesquisas voltadas para a compreensão da “cultura da escola” dão visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de uma instituição escolar, que são transmitidos e incorporados no chão da escola pela comunidade escolar diante das interações sociais.

Nesse contexto, Fino (2000, p.20) nos informa que:

Locais distintos onde se concentram comunidades de pessoas durante longos períodos de tempo, entregues a tarefas semelhantes, é natural que as escolas, nomeadamente as do mesmo grau de ensino e da mesma região, do mesmo país, continente ou espaço ainda mais alargado, apresentem traços culturais comuns. Esses traços comuns terão que ver com a sua finalidade específica, a sua origem histórica, o currículo, os procedimentos cristalizados ao longo de décadas, as crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimento e aprendizagem, o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, o valor que as respectivas sociedades lhes atribuem. É natural que as escolas de um determinado tipo se inscrevam numa mesma matriz cultural, cuja presença seja uma constante, independentemente do apuramento ao longo do tempo de características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurarem uma individualidade própria a instituições que de outra maneira tenderiam a ser cópias umas das outras. A identidade das escolas decorreria, assim, de uma dialéctica entre a matriz comum, espécie de lastro unificador, e a aquisição local de características recentes e diversificadoras.

Desse modo, a cultura da escola surgiria da interseção entre subculturas, exigindo, assim, uma espécie de desenho analítico metodológico que viesse abranger todas elas. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural, sobretudo, pelas relações entre escola e modos de cultura que é inerente a todo processo educativo, pois, não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade. Pérez Gómez (2001, p.17) enfatiza que hoje a escola é um espaço de “cruzamento de culturas.” Tal perspectiva exige uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas no universo escolar, bem como de reinventar a escola, lembrando que, o que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas (MOREIRA, CANDAU, 2003). “O que na realidade liga os homens é a sua cultura - as idéias e os padrões que têm em comum” (BENEDICT, 2000, p.28).

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17)

A esse respeito Candau (2000, p.68) afirma que:

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes.

Observa-se que a cultura da escola apresenta-se com diferentes tendências e por múltiplas interpretações. Ao observar a prática pedagógica sob diferentes pontos de vista, sob diversos enfoques em um determinado contexto, nos é possível interpretar seus possíveis sentidos que manifestam “as características ou manifestações socioculturais, as diferenças étnico-culturais marcantes entre os atores da comunidade escolar” (DAYRELL, 1999, p.21).

A cultura da escola está no centro da vida da organização educativa, é inerente aos comportamentos de todos os membros da comunidade escolar que interagem compartilhando valores à medida que desenvolve transformações e adaptações e mudanças contínuas nas práticas sociais. A cultura da escola envolve aspectos do currículo, da aprendizagem, das normas e regras, mas se sustenta principalmente pelos valores e padrões de significados compartilhados que dão sentido aos fenômenos da vida escolar cotidiana.

Nesse direcionamento, Forquin (1993, p.10) acrescenta:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

A cultura escolar vai se desenvolvendo como um processo de construção coletiva e reflexiva através do diálogo e da participação gerando um sentimento de pertencimento e valorização. É uma aprendizagem que se faz em conjunto e em função das experiências e os valores próprios compartilhados e vividos diariamente. Tem caráter de transversalidade a todos os ambientes e pessoas da comunidade escolar e facilita o desenvolvimento de atitudes e a apropriação de uma série de valores pelos alunos que são fundamentais quando de suas construções de conhecimentos.

Em relação às culturas das escolas, Fino (2000, p.22) nos esclarece que:

Estes pontos de vista chamam a atenção para o facto das escolas, como locais onde vivem continuamente comunidades específicas, terem vindo a desenvolver culturas próprias no decorrer dos anos. E também para a eventualidade dessas culturas serem reflexos da sociedade que se supõe que a escola deve servir, nomeadamente preparando os seus membros mais jovens. E a ser verdade que, na sociedade envolvente e complexa, vários grupos sociais se movimentam no sentido de afirmar e legitimar ideologicamente a sua primazia, é de se prever que as escolas se façam eco dessa luta,

nomeadamente por estarem subordinadas à carga normativa do currículo que, apesar da sua pesada inércia, não deixará de reflectir a influência cultural prevalecente.

As culturas das escolas não serão nem cópias da cultura dominante, uma vez que a influência da cultura dominante não se exercerá nelas de uma forma directa, mas diferida, através da luta pela hegemonia curricular, nem rigorosamente iguais umas às outras, uma vez que sempre haverá elementos de diferenciação capazes de gerar idiossincrasias. Em todo o caso, escolas nascidas de uma determinada matriz cultural devem partilhar elementos culturais comuns que, de certo modo, as aproximam.

Cada escola possui sua própria cultura apesar de conter traços característicos de padrões culturais universais. Cada escola tem suas particularidades, sua idiossincrasia, sua singularidade cultural que perpassa por todos os recantos da escola interferindo no cotidiano escolar causando impactos nas atividades pedagógicas mediados por processos mentais de significações objetivas e subjetivas perceptíveis ou não, em contextos situados.

### **3.2. A escola e a função social: transmissão de cultura?**

Busca-se aqui fazer uma análise da função social da escola dada a sua implicação na relação educação, escola e sociedade na formação humana pelo processo histórico social. Ressaltamos o sentido de educação como prática social que se insere nas relações sociais para o desenvolvimento do conhecimento e interpretação da realidade social, atuando, construindo e transformando-a. A escola como instituição legitimada pela sociedade como formadora de sujeitos históricos se situa no espaço e tempo possibilitando a construção de conhecimentos, socializando-os enquanto campo social. Discutimos assim como a escola significa a sua função social e o que ela dispõe como elementos funcionais da cultura que a legitima para a difusão de sua missão em sua comunidade.

Na história social da humanidade vemos que desde os povos primitivos, diferentes instituições sociais foram responsáveis pela formação humana. A família em períodos históricos anteriores à Modernidade era a instituição referência para a formação humana transferindo a seus filhos todo o capital cultural advindo de gerações anteriores com agregação de novos valores. Com o advento das sociedades industriais contemporâneas, a escola foi e continua sendo a principal instituição para a formação de

jovens com o objetivo de integrarem-se no mundo do trabalho e na vida pública como pessoas ativas e capazes. Sendo a educação uma exigência da sociedade para a formação individual e coletiva de seus membros, a escola foi moldada para suprir esta exigência e para a manutenção do arcabouço socioeconômico e político do poder classista dominante. Mas o que poderíamos considerar como função social da escola?

O sistema escolar como um dos fatores eficazes de conservação social, fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural responsável pela diferença inicial da criança na escola, haja vista que cada família transmite a seus filhos certo capital cultural – sistema de valores – que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. Sobretudo, se elevada for à categoria sócio profissional, o nível cultural dos pais e dos avós, se elevam mais ainda as probabilidades de êxito escolar da criança (BOURDIEU, 2003, p.41).

Analisando a essência dos pressupostos teóricos sobre abordagens pedagógicas tanto tradicionais como progressistas percebemos pontos em comum quando apontam em suas questões, obviamente com suas diferenciações e peculiaridades, como função maior da escola a transmissão de conhecimentos. Há uma compreensão também referente a outras funções da escola como reprodutora da ordem social vigente e como território de grande importância para a transformação social. Em pesquisas sobre a educação pública brasileira visualizamos poucos estudos centrados em discussões importantes nomeadamente nos recantos acadêmicos sobre como se processam as influências dos contributos culturais da comunidade escolar nas interações sociais, nas práticas pedagógicas cotidianas da escola, na seleção dos conteúdos curriculares e no modo de transmiti-los (ou construí-los).

Para Young (2007, p.1293):

A idéia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a idéia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra *transmissão* um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A idéia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir.

Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Discernimos que a escola enquanto campo social deriva por compreensões que levam à discussão do que podemos exaltar como função social da escola. Estudos da sociologia da educação apontam como potenciais funções sociais da escola: a função de instituição conservadora garantindo a reprodução social e cultural para o continuísmo do *status quo* da sociedade dominante; como instituição reprodutora das desigualdades sociais características de sociedades capitalistas, reproduzindo a contradição de classes, característico de uma sociedade desigual, e mais do que isso, legitimando-a. Pode também assumir a função de transformadora da realidade instrumentalizando o jovem de conhecimentos e cultura que, através das práticas sociais lutam e transformam a realidade como suporte à construção de sua trajetória de vida (PÉREZ GÓMEZ, 2007).

Bourdieu e Passeron (1990, p.54) nos esclarecem que,

Every institutionalized educational system (ES) owes the specific characteristics of its structure and functioning to the fact that, by the means proper to the institution, it has to produce and reproduce the institutional conditions whose existence and persistence (self reproduction of the system) are necessary both to the exercise of its essential function of inculcation and to the fulfilment of its function of reproducing a cultural arbitrary which it does not produce (cultural reproduction), the reproduction of which contributes to the reproduction of the relations between the groups or classes (social reproduction).

Na educação pública brasileira, a partir de 1960, a massificação vertiginosa de alunos por obra da ampliação e universalização do acesso à escola pública e gratuita gerou problemas estruturais de grave monta, pois historicamente as políticas públicas implementadas não conseguiram efetivamente reverberar em uma boa qualidade na aprendizagem dos alunos por inúmeros fatores. Dentre eles destacamos a insistência em homogeneizar o atendimento educacional a todos indistintamente apesar das diferenças sociais e culturais entre alunos, professores e gestão escolar através de um currículo que implícita e/ou explicitamente revela mecanismos conservadores da perpetuação das

desigualdades sociais e culturais tão reais em nossa sociedade. “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BORDIEU, 2003, p.53).

Como consequência desta realidade, Sousa (2015, p.175) pontua que:

Queremos antes chamar a atenção para a emissão de certas mensagens pela escola, que, por atingirem o nível profundo do inconsciente, são de mais difícil desconstrução, carimbando indelevelmente os aprendizes: algumas identidades serão confortavelmente construídas dada a familiaridade e semelhança com o seu capital cultural de origem; outras esforçar-se-ão por atingir o padrão determinado num processo de mimetização cultural, por renegarem as suas raízes mais populares, conseguindo algumas um grau elevado de assimilação, enquanto outras ficarão pelo estádio das imitações baratas, propensas ao estalar do verniz à primeira contrariedade; e finalmente, muitas outras identidades culturais serão forjadas sem conseguirem chegar ao patamar desses bens culturais, convencendo-se que, por culpa sua, merecem a estigmatização e discriminação social, ou assumindo então a guetização, por opção própria.

A escola em função de suas peculiaridades e especificidades concebe maneiras próprias de agir e pensar sobre como trabalhar a questão da cultura mundializada historicamente construída ao longo de gerações no interior da escola. Percebemos que a escola nesse contexto vive um paradoxo: ela seleciona, codifica e transforma elementos desta cultura por vezes eivados de condicionantes institucionais, transpondo-os didaticamente aos seus pares e ao mesmo tempo recebe influências e pressões das subculturas e suas tramas complexas, códigos de condutas, valores e comportamentos próprios existentes nos processos interativos sociais que permeiam o ambiente educacional. Como a escola pode aliar os conteúdos curriculares com as práticas culturais sociais? O que a escola transmite como conhecimento tem conexão com a diversidade cultural da escola?

Corroboramos com Sousa (2015, p.172) quando a autora coloca:

A escola assumiu como sua missão a passagem, através do currículo, desse repositório cultural acumulado, entendendo-o como essencial para a inserção ativa de cidadãos “cultos” na sociedade. O currículo e a cultura estão, assim, inextricavelmente ligados. Estando assente que o currículo corporifica a cultura, por esta lhe dar substância e configuração, é legítimo então que os estudos curriculares questionem sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo, dada a impossibilidade física de cobrir tudo o que a humanidade

construiu até à data. Deste modo, sendo necessário fazer uma opção, pela seleção de algo (em detrimento do restante), é nosso desejo refletir sobre as implicações dessa decisão do currículo na formação da identidade cultural do aprendiz.

Observamos que no sistema público de ensino brasileiro a grande maioria das escolas ainda não superou a dicotomia codificação / transmissão com relação aos conhecimentos veiculados no ambiente educacional extraídos de uma cultura global e que estão encarcerados em um processo eminentemente didático. O sistema educacional impõe às escolas, convenções metodológicas dirigidas ao corpo docente enquadrando e reduzindo os saberes a produtos memorizáveis, cabendo aos alunos passivamente e mecanicamente assimilá-los em maior ou menor grau. A ênfase do processo pedagógico é em função da prática de ensinar, limitando-se a transmitir uma herança cultural como saberes engendrados em um currículo forjado para o controle e disciplinamento da comunidade escolar, conservando valores que são pilares da ordem social dominante perpetrando uma aparente legitimidade às desigualdades sociais tão presentes na sociedade e que são reproduzidas no território escolar.

Apple (1989, p.30/31) vai mais além dessa realidade quando nos fala que:

(...) as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escola de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes, a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.

O autor ainda acrescenta que,

Social and economic control occurs in schools not merely in the forms of discipline schools have or in the dispositions they teach—the rules and routines to keep order, the hidden curriculum that reinforces norms of work, obedience, punctuality, and so on. Control is exercised as well through the forms of meaning the school distributes. That is, the “formal corpus of school knowledge” can become a form of social and economic control. Schools do

not only control people; they also help control meaning. Since they preserve and distribute what is perceived to be “legitimate knowledge” — the knowledge that “we all must have,” schools confer cultural legitimacy on the knowledge of specific groups.<sup>2</sup> But this is not all, for the ability of a group to make its knowledge into “knowledge for all” is related to that group’s power in the larger political and economic arena. Power and culture, then, need to be seen, not as static entities with no connection to each other, but as attributes of existing economic relations in a society. They are dialectically interwoven so that economic power and control is interconnected with cultural power and control (APPLE, 2004, p.61)

No território escolar, práticas pedagógicas se resumem em atos de ensino configurados em transmissão de saberes formatados figurativamente como produtos imbuídos de princípios, normas, finalidades, representações e símbolos admitidos formalmente em parâmetros curriculares sistematizados por políticas públicas educacionais com tendências conservadoras geralmente gestadas externamente ao chão da escola com o objetivo de reproduzir *habitus* sociais padronizados como preparatório à vida adulta e pública, conveniente à manutenção da dinâmica social e o equilíbrio das instituições que predominam interesses econômicos que ditam comportamentos, configurando identidades culturais.

Para Carvalho (2006, p.3):

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, como afirma Parsons (cit. in Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001). A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que reflectem as ideologias impressas no contexto social e político macro. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social. A educação é influenciada cada vez mais por factores socioeconómicos e políticos, e é nesta conjuntura participativa que cresce o seu papel em relação ao desenvolvimento como compromisso social. Gimeno Sacristán (1997) afirma que “as reformas educacionais são referentes para analisar os projectos políticos, económicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem” (p. 25). As circunstâncias referidas anteriormente fazem com o que ao Sistema Educativo esteja associada uma determinada cultura, isto é, fazem com que a

Escola encerre um conjunto de elementos que reflectem a sociedade e o contexto sócio-cultural em que se insere. Esses elementos, provenientes de um nível de natureza mais macro, têm uma influência indubitável na cultura escolar, contribuindo para a sua definição. Como refere Barroso (2004), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral.

A escola, nesse contexto, organiza seu trabalho didático pedagógico baseado em transmissão de uma cultura escolar que abrange critérios e valores sobrepujando a importância do objeto de ensino (o conhecimento) perante o aluno incidindo diretamente sobre a capacidade reflexiva e criativa deste limitando-o a absorver determinados conhecimentos. Uma questão de violência simbólica como bem fundamentam Bourdieu e Passeron (1992) quando teorizam sobre uma cultura que a escola dissimuladamente apresenta e ensina como neutra, mas que é subliminarmente carregada de mecanismos de controle e manutenção de quem detém o poder simbólico e cultural. É uma eficaz estratégia de socializar as desigualdades. Acreditamos ser a escola um campo sociocultural e como tal, deve valorizar e potencializar a construção do conhecimento como processo eminentemente interativo produzindo uma cultura própria fundamentada na prática social.

A esse respeito, Pérez Gómez (2007, p.17/18) fala que,

De uma perspectiva idealista, habitualmente hegemônica na análise pedagógica do ensino, geralmente se descreveu a escola e suas funções sociais, o processo de socialização das gerações jovens, como um processo de inculcação e doutrinação ideológico. Dentro desta idealista, a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante de um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de idéias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem.

(...) os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem também, e preferencialmente, como consequências das práticas sociais, das relações sociais que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional. Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequências da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula. Além disso, normalmente o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para a aprendizagem dos alunos/as, não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e

esquecer depois, enquanto que a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da escola. Esta vai induzindo assim uma forma de ser, pensar e agir, tanto mais válida e sutil quanto mais intenso seja o isomorfismo ou semelhança entre a vida social da aula e as relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública.

A escola como espaço de socialização, é também espaço de conflitos, pois informalmente há uma contínua negociação entre a instituição educacional, professores e alunos com relação aos conhecimentos que a escola acha adequado para transmissão; a aceitação ou não por parte dos professores sobre a submissão destes na operacionalização dos processos didáticos metodológicos a que são impostos, e por fim, e não menos importante, da aceitação ou não por parte dos alunos sobre o que a instituição escola quer e exige que façam através de procedimentos e normas.

Santomé (1995, p.176) nos diz que,

(...) na atualidade, muito dificilmente poderíamos afirmar que as tarefas escolares que colocamos frente aos/as alunos/as nas salas de aula os/as capacitem para refletir e analisar criticamente a sociedade da qual fazem parte, os/as prepararem para intervir e participar nela de forma mais democrática, responsável e solidária. É difícil dizer que os atuais processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nas escolas sirvam para motivar o alunado para envolver-se mais ativamente em processos de transformação social e influir conscientemente em processos tendentes a eliminar situações de opressão. Em muito poucas situações os alunos e alunas são estimulados/as a examinar seus pressupostos, valores, a natureza do conhecimento com o qual se enfrentam dia a dia nas salas de aula, a ideologia que subjaz às distintas formas de construção e transmissão do conhecimento, etc.

Há também outra questão muito importante: em tratando os alunos como iguais desconsiderando o multiculturalismo existente, a escola promove uma desvinculação entre o que ela elabora como conteúdos curriculares, categorizando-os em disciplinas para em seguida transmiti-los (prática descontextualizada do real), e o que o aluno traz como habilidades desenvolvidas (contextualizadas) em um determinado contexto cultural e que são significativas para ele. Gera-se uma dissociação, o aluno se sente desmotivado, não encontra aplicação destes conteúdos em seus esquemas de compreensão favorecendo um distanciamento do mesmo frente à escola.

Fino (2000, p.38) nos coloca com propriedade esta realidade quando diz:

Podemos acreditar, com Newman, Griffin e Cole (1984), que uma tarefa cognitiva não pode ser especificada independentemente do seu contexto social, sendo essas tarefas sempre construções sociais. Se assim pensarmos, acreditaremos que uma tarefa cognitiva é uma construção social mesmo que decorra no interior de uma escola, sendo o seu contexto o contexto social dessa escola. O problema é que existe um *décalage* entre o contexto social e o contexto social escolar, havendo quem considere a existência de uma apreciável distância entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações reais, e a actividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do real, ainda que inserida no contexto escolar. (...) Lave (1988) aborda esta questão propondo o conceito de actividade autêntica (*authentic activity*) que define como a prática habitual de pessoas comuns (*just plain folks*) no interior de uma dada cultura. Segundo ela, parece impossível a análise da educação, da escolaridade, da aprendizagem de ofícios ou de qualquer outra coisa, sem considerar as suas relações como o mundo para o qual ela (aprendizagem) ostensivamente prepara as pessoas.

É veemente a necessidade de mudanças no contexto educativo. Há de se resgatar a função educativa em detrimento da função reprodutora, considerar as diferentes práticas culturais existentes na escola valorizando as interações sociais. Permitindo a cada aluno experimentar através de sua subjetividade, de seu contexto pessoal, a capacidade de desenvolver vias de atuação no mundo e alternativas de superação, construindo seus próprios entendimentos e suas reflexões sobre o conhecimento compartilhado no chão da escola, onde cada um possa criar estratégias de aprendizagem através da comunicação, colaboração e reciprocidade.

### **3.3. A cultura escolar e a construção subjetiva dos alunos**

O ambiente escolar envolve diferentes subculturas que convivem no território educativo entre similaridades e tensões influenciando na transformação de alunos em novos sujeitos sociais. A relação entre cultura escolar e a cultura social dos alunos é caracterizada por um distanciamento, um desvincunlamento, uma desconexão, entre o que é posto como missão da escola (formação do aluno) e as perspectivas dos jovens enquanto seres emocionais. Aventamos esta conotação sob a perspectiva de entendimento que a cultura escolar é aqui caracterizada pelo conjunto de normas e regulamentos institucionais que orientam todo o trabalho pedagógico da escola e a cultura singular que o jovem traz consigo fruto de suas interações familiares e comunitárias ao longo de sua etapa de desenvolvimento anterior e concomitante ao convívio escolar.

Diz respeito entre o que a escola quer como formação social juvenil através do estabelecimento de uma matriz educativa e formativa direcionada ao sujeito aluno e o que o jovem significa diante de suas experiências de vida familiar e em comunidade, sua subjetividade. Percebemos que a escola cada vez mais apresenta dificuldades em administrar as relações entre o que o mundo juvenil (exterior à escola) traz como acervo sociocultural e o que ela propõe como formação do aluno enquanto missão institucional (mundo interior da escola). “A tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar” (DUBET, 1998, p.28).

Dubet (1998, p.29/30) acrescenta ainda que,

Do ponto de vista dos alunos, a construção da individualidade se realiza sobre um duplo registro. É preciso “crescer” no mundo escolar e naquele do adolescente. Alguns o conseguem com facilidade. Outros ao contrário, vivem apenas em um desses registros. Então sua experiência escolar se desfaz, ela não tem mais muito sentido se os professores não são capazes, por seu engajamento e seu talento, de construir as motivações, que, via de regra, não são oferecidos aos alunos.

Considerando a subjetividade como uma construção simbólica constituída de processos experienciais advindos das relações entre o aluno e o outro e estes com a instituição escola, acreditamos que ela se constitui um elemento importante na cultura escolar, pois o aluno constrói historicamente sua subjetividade através das interações socioculturais desenvolvendo significados e reconfigurando-os cotidianamente. Porém, observamos que o jovem tanto pode acatar e reproduzir a ordem social vigente posta pela escola, como também, pode negá-la, impugná-la, rebelando-se. Em qualquer das situações, há uma violência simbólica que Carvalho (2010, p.22) retrata bem:

Há violência *na* escola e há a violência *da* escola. A primeira decorre fundamentalmente da transposição de comportamentos do exterior para o interior desta, nomeadamente a partir dos valores e das práticas que a família, os meios de comunicação e, de uma maneira geral, as atitudes correntes dos adultos em situações do cotidiano veiculam, desde a maneira como falam, aos gestos e à intolerância perante os outros. A segunda, a violência da escola, tem a ver com a própria organização desta em termos de espaços, de tempos e currículos, os quais, desde que não adquiram um sentido para as crianças e para os jovens, redundam na *violência simbólica* que Bourdieu (2003) caracterizou amplamente.

Enquanto instituição, a escola é um meio, um instrumento e também uma das sedes do poder político, económico e social. Ora, o poder recorre, por natureza, à violência como veículo de normalização, de autolegitimação e de autosustentação. Os normativos e os outros dispositivos organizacionais

prolongam e estruturam, então, a coerência racional do sistema, socorrendo-se, com vista à sua aplicação e cumprimentos, dos meios julgados necessários, incluindo-se aqui as sanções explícitas e implícitas. Os castigos figuram entre as primeiras; o insucesso escolar entre as segundas.

Enquanto a escola reconhecer o aluno como sujeito que deve interiorizar e seguir uma ordem institucional e para tal, ela formata todo um trabalho pedagógico como um produto para este fim, tanto o aluno pode em uma postura passiva aceitar e reproduzir sem ao menos exercer uma criticidade, como também pode desenvolver o direito de reagir, de apresentar resistências diante do *modus operandi* escolar. Essa reação, a nosso ver, constitui minimamente um exercício de sua subjetividade. Essa realidade reforça as desigualdades sociais que são perpetradas no meio escolar como reprodução de um sistema mais complexo que desfavorece a integração entre os jovens e o desmoronamento da idealização de realizações pessoais.

Bourdieu (2003, p.53) nos alerta que,

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Procuramos neste estudo, como um caminho para compreender as culturas cotidianas da escola, entender como se dá o entrelaçamento entre a cultura da escola e o universo cultural dos jovens enquanto pertencentes da trama social escolar. As condições subjetivas relativas ao modo de ser do jovem, de como ele desenvolve suas expectativas de projetar-se ao mundo através do reconhecimento de si e do que representa para a sociedade permitindo-se compreender quem ele é historicamente, são elementos centrais que nos permitem interpretar um sujeito complexo visto pelo e desde o outro no plano das configurações sociais e culturais do cotidiano escolar. São singularidades que se projetam a partir das interações sociais e que se entrelaçam com as ações pedagógicas nomeadamente da cultura escolar.

Observamos que a subjetividade dos alunos geralmente não é expressa diretamente visto que, o aluno vive uma tensão de simultaneamente fazer parte de um grupo social com comportamentos e estereótipos comuns, na ânsia de se fazer aceito, de sentir-se pertencente, e ao mesmo tempo de se portar com uma postura defensiva protegendo sua intimidade. Esta situação requer do aluno articulação de uma lógica de ações em tentativas para driblar esta realidade, no sentido de resguardar ambos os lados, e assim vai construindo com base em suas experiências de ver, ser e sentir o mundo, sua subjetividade.

## CAPÍTULO 4

### A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA COMPREENSÃO DE CULTURAS NO ESPAÇO ESCOLAR

#### 4.1. Foco do estudo

As reformas educacionais historicamente têm geralmente adotado a inovação como fim em si mesma e restrito à incorporação de aparatos tecnológicos a serviço da melhoria do ensino. Em nome dela têm-se legitimado propostas conservadoras que adotam a homogeneização de políticas e práticas educacionais tradicionais travestidas de novas roupagens para serem replicadas em diferentes territórios educativos sem considerar a diversidade dos contextos sociais e culturais locais. Parece-nos que a escola se coloca como uma guardiã das ortodoxias.

Hoje estamos a lidar com uma realidade de hibridismo paradigmático, onde a escola com uma estrutura pesada, com práticas pedagógicas ultrapassadas e assentadas no passado convive com “inovações” implementadas a propósito de modernização da escola e que geralmente se respaldam por um discurso de novas estratégias de como ensinar, sem menção ao como aprender, bem típico do discurso do ensino para o ensino inerente ao velho e resistente paradigma fabril que persistentemente é tão presente ainda em nossas escolas. São novas formas de consubstanciar velhas práticas alterando-as para um novo “como fazer” sem a necessária compreensão do “por que” fazer. No entanto, a complexidade e o volume de problemas e incertezas continuam a desafiar e questionar quais são os verdadeiros propósitos da escola e para que servem seus sistemas de ensino-aprendizagem.

O foco do nosso estudo se centra no termo “inovação pedagógica” como sendo representativo de um processo que envolve obrigatoriamente as práticas pedagógicas tanto nos ambientes formais quanto nos ambientes informais. Representa também mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas; emerge do interior de contextos de aprendizagens; considera tudo o que se relaciona com as interações sociais; se apresenta como uma descontinuidade relativa às práticas tradicionais oriundas do

velho paradigma fabril contribuindo assim para um verdadeiro sentido de inovação na educação.

No cotidiano de uma escola sob nossa coordenação, nos deparámos com algumas atividades pedagógicas que nos chamaram a atenção e nos estimularam no sentido de observar mais criteriosamente os saberes e as práticas nelas contidas. Muitas delas se consubstanciam na oficina Rádio Escola do Programa Mais Educação. Encontramos neste contexto a uma oportunidade ímpar de elaborarmos um estudo que nos permitisse aprofundar nossos conhecimentos, visto se tratar de área de estudo em que temos grande interesse e que potencialmente pode gerar elementos novos para a cultura curricular da escola.

A questão de como compreender uma cultura escolar com suas particularidades, compreendê-la de dentro sem ser de dentro, foi nos posicionando firmemente na busca de uma opção metodológica que mais nos aproximasse e que ao mesmo tempo pudéssemos subsidiar teoricamente respostas às nossas inquietudes enquanto pesquisador. Desse modo, encontramos através dos pressupostos teóricos de Fino (2011; 2008; 2003) e de Sousa (2007; 2000), um apoio sólido no estabelecimento de nosso estudo etnográfico. Para nós, os autores estabelecem uma relação consubstancial entre estudos etnográficos e os caminhos para compreensão e interpretação de culturas escolares representativas de práticas pedagógicas de uma comunidade.

A esse respeito, Fino (2008, p. 3/4) nos revela 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. Por outro lado, se é verdade que a etnografia convencional tende, pelo seu carácter meramente descritivo, a conformar os nativos com a tradição e a reforçar o status quo, talvez possamos acreditar que um pouco de etnografia crítica, ou seja, resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança. Ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transacções, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Sousa (2000, p.4) nos remete a refletir sobre etnografia da educação nestes moldes:

Mas o que entendo por etnografia da educação? Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, “povo” + *gráphein*, “descrever” + *ia*), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de... Mas como o leitor verá, procuro ultrapassar esta visão restritiva, dando-lhe um enfoque mais abrangente, entendendo-a, essencialmente, como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Na realidade, se há uma linha de investigação que a encara ao nível de uma técnica de descrição ao serviço de um método, outras há que a consideram antes um método ou então mesmo uma teoria... E porque não uma “perspectiva”, no sentido de que não esgota nem os problemas do método nem da teoria?

Segundo Lapassade (2005, p.82), a pesquisa etnográfica pode ser descrita como “um encontro social”, ela se reveste de uma microssociologia compreendida por uma tessitura interacionista historicamente contextualizada em que o etnógrafo interpreta acontecimentos materializando discursos ora produzidos pelos atores sociais em campo. O pesquisador também produz relações quando se move a adquirir um conhecimento de membro, de ver os fatos de dentro, dependendo do seu grau de implicação. Para Spradley (1980), é importante que o pesquisador seja capaz de refletir sobre os significados das ações e reações oriundos dos comportamentos dos participantes do grupo, revelando fielmente a cultura por eles produzida, seus estados emocionais, mas que também estabeleça relações interpretativas sempre levando em conta o contexto situado.

#### **4.2. Questões do estudo**

Atualmente grupos de pré-adolescentes e jovens que convivem no território escolar trazem para esse espaço formativo as experiências e saberes decorrentes da *familiaridade* que sua geração tem com as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, implicando um ingrediente novo nesse movimento complexo que se traduz em práticas inovadoras no espaço escolar, considerando as reflexões referentes às formas como se desenvolvem as relações e o tipo de experiência que as TIC possibilitam aos seus usuários.

Este contexto em que vivemos na escola nos instigou a perguntar sobre como compreender a emergência destas novas práticas pedagógicas reveladoras de novos modos de ensinar e aprender que estão a se opor às práticas tradicionais de ensino e aprendizagem que ainda têm muita força nos espaços educativos escolares, reproduzindo formas de educar que estão na contramão das necessidades sociais contemporâneas.

Para o desenvolvimento do estudo levantamos questões de investigação que nos permitiram uma melhor orientação e referenciação mais aprofundada de como interpretar e compreender as novas práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola. As questões que permearam todo o estudo são:

1. Que contextos de aprendizagem são visíveis na oficina Rádio Escola?
2. De que maneira os alunos desenvolvem suas aprendizagens na oficina Rádio Escola?
3. Como alunos, professores e gestão escolar significam as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola?
4. Como se desenvolve o encontro entre a cultura dos alunos (popular), a cultura escolar (oficial) e a cultura das TIC (cibercultura) na oficina Rádio Escola?

#### **4.3. Objetivos do estudo**

O estudo tem como objetivo propor uma descrição densa (GEERTZ, 1978), sobre atitudes, valores, significados, comportamentos e contextos que uma comunidade escolar produz e que se configura como uma perspectiva de inovação pedagógica, em um espaço de educação pública, compreendido como uma ordem particular de organização sociocultural revestindo-se de um significado específico para este grupo e que representa uma cultura situada dentro do espaço mais amplo da cultura escolar padronizada.

Para Geertz (1978, p.20), a etnografia é:

(...) a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Pretendeu-se com este estudo uma análise minuciosa de comportamentos, suas significações que em muitas situações parecem inconscientes para as pessoas participantes, que são decorrentes das interações sociais no dia a dia, contextualizando-as. Buscamos especificidades nos processos culturais, referenciando-as pelas subjetividades, distanciando-se de uma visão positivista e mantendo uma atitude rigorosa quanto à observação, descrição densa e criteriosa no relato do objeto pesquisado (ERICKSON, 1988).

Reforçando nossa pretensão, aportamos o que Fino (2008, p.4) revela:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles. Assim, o trabalho de campo, como refere Michael Genzuk (1993), é uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos de campo com as capacidades individuais (do investigador) e com a variação situacional o que faz do trabalho de campo uma experiência tão personalizada. De facto, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza.

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa, investigar, à luz das teorias educacionais contemporâneas, particularmente as que enfocam a inovação pedagógica, numa escola pública, as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola, do Programa Mais Educação.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Investigar que contextos de aprendizagens são visíveis na oficina Rádio Escola a partir da organização do ambiente pedagógico;
- Identificar de que maneira os alunos desenvolvem suas aprendizagens no ambiente da oficina Rádio Escola.
- Analisar como os alunos e professores significam essas práticas, considerando seus diferentes papéis e atuação no cenário escolar;
- Compreender como se dá o encontro entre a cultura dos estudantes (popular) - marcada pelas TIC (cibercultura) -, e a cultura escolar (oficial) – ainda muito marcada pelo modelo fabril, verificando as implicações numa perspectiva pedagógica inovadora;

#### **4.4. O porquê de uma investigação qualitativa**

A crescente demanda de estudos sobre o cotidiano escolar tornou-se um importante campo para investigação de ações e relações para compreensão e entendimento de um contexto em particular incluso no território escolar. Por serem os fenômenos sociais muito complexos e dinâmicos, o pesquisador necessita ir ao encontro das interações, da convivência, dos fatos arrestandos “in situ” na intenção de captar os significados das manifestações espontâneas inerentes às práticas sociais, na busca da compreensão da multiplicidade de ações e variáveis componentes dos fenômenos educacionais observados. A pesquisa qualitativa comporta estas singularidades, pois tem o ambiente natural como uma fonte privilegiada de informações e o pesquisador através de um trabalho de campo tem um bom acervo de insumos para compreensão e interpretação da realidade pesquisada (SOUSA, 2007).

A pesquisa qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia e aborda um campo transdisciplinar envolvendo as áreas das ciências sociais e humanas podendo revestir-se de variados métodos de investigação para análise e aprofundamento de um

fenômeno situado em um momento empírico particular com o objetivo de dar sentido às ações nele contidas buscando interpretar os significados emergidos pelas interações decorrentes. O termo qualitativo implica uma relação estreita com a realidade objeto do estudo envolvendo indivíduos, locais fatos, acontecimentos que, confrontados, são significados e interpretados à luz das teorias educacionais contemporâneas, e particularmente, no caso desse estudo, as que enfocam a inovação pedagógica, e pela percepção sensível do pesquisador.

Para André (2012, p.16/17/18):

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (...) É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que, como todos nós sabemos, compreende uma série de matizes. É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia. (...) A *fenomenologia* enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é “socialmente construída” (BERGER, LUCKMANN 1985).

A pesquisa qualitativa se opõe ao *modo positivista* que separa indistintamente o objeto de estudo do pesquisador largamente utilizado nas investigações do campo das ciências e que resultavam em dados generalizadores para os fenômenos ocorridos. Para o campo de estudo dos fenômenos humanos e das ciências sociais o caráter quantitativo ao tratar os dados restringe consideravelmente a questão interpretativa dos fatos, tão fundamental para compreensão das ações humanas. É importante salientar que a pesquisa qualitativa está mais estreitamente ligada à explicação dos meandros das relações sociais através da recolha de dados que exprimem a ação humana caracterizada pela atribuição de significados de participantes de um grupo sinalizam dentro de uma rede simbólica interacionista que denota um desenvolvimento de tensões entre culturas diferentes com atores diferentes (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.16) a pesquisa qualitativa é caracterizada da seguinte maneira:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que indivíduos façam investigação qualitativa possam a vir seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Partindo do princípio que o território da escola é fonte de transformação social, investigar as culturas existentes requer olhar para os contextos em que se dão as relações de poder onde diversos sistemas simbólicos interagem e onde se constituem os imaginários sociais. Como campo simbólico do saber, a escola traz consigo infinitas possibilidades de construções identitárias revelando inúmeros discursos e atitudes que o pesquisador precisa captar para compreensão dos significados gerados pelas manifestações comportamentais, culturais dos membros da comunidade escolar e que darão sentido ao estudo que se pretende. É pelo prisma do olhar etnográfico que o nosso estudo se reveste.

Sousa (2000, p.5) nos dá a medida desse olhar quando diz que,

(...) Entendo que são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objeto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construir novos conhecimentos curriculares. Falo, por isso, no “olhar etnográfico da Escola”, entendendo-o não só como o olhar sobre a Escola (o que seria ainda restritivo segundo a linha que defendo), mas, mais do que isso, o olhar que a Escola, enquanto organismo vivo com identidade própria, constituída pelos seus professores, alunos e funcionários, pela sua direcção pedagógica e administrativa, ganha face à diversidade cultural. É aquele olhar maravilhado, de espanto, cujas origens remontamos a Sócrates na descoberta

do outro enquanto estranho, é o olhar etnográfico com toda a carga de admiração, busca e descoberta, respeito e consideração pelo ser diferente.

A metodologia qualitativa geralmente se encarrega de análise de microprocessos. É pelo estudo das ações individuais e grupais de uma determinada comunidade, examinando intensivamente os dados, tanto em amplitude quanto em profundidade que se promove a aproximação mais estreita do pesquisador com os dados. É nesse contato mais próximo com a realidade social estudada que podemos melhor apreendê-la e compreendê-la. Importante salientar uma característica indelével dos métodos qualitativos: a flexibilidade quanto às técnicas de recolha dos dados, privilegiando aquelas mais adequadas à observação que está sendo realizada.

Outra característica importante que devemos lembrar quando do uso da metodologia qualitativa consiste em considerar uma variedade de informações, fontes de dados e situações que são fundamentais no momento da análise dos dados. “A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p.292).

#### **4.5. Uma abordagem etnográfica**

Boumard (1999, p.7) considera a escola como “um mundo em construção” quando trata da questão da cultura produzida pelos atores no espaço educativo e relata que estes atores “se encontram a produzir, eles próprios, internamente, o sentido da sua socialização, e a negociar, com o exterior, a interpretação dessa elaboração interna”.

Uma abordagem etnográfica permite que avancemos nesta proposição de estudo porque nos permite investigar numa abordagem dialética, as interações (sociais e culturais) sob a perspectiva da visão das pessoas envolvidas, os comportamentos e seus significados, e que variações podemos descobrir e interpretar em relação ao contexto mais amplo que representa a cultura da escola.

(...) o olhar etnográfico define uma postura e não somente uma técnica. Mas esta postura pressupõe, ela própria, uma concepção da realidade tal como apresenta o interacionismo simbólico. O rela não se encontra aí pré-definido. Através da noção de definição da situação, impõe-se a idéia de que são os

próprios atores que definem a situação na qual se encontram, e ao fazerem-na, estão a construí-la. Os papéis dos atores que parecem estar prescritos pela sociedade (e isso é particularmente evidente no caso da escola) são de fatos construídos em relação ao sentido que eles conferem às diferentes situações para cuja elaboração contribuem (BOUMARD, 1999, p.4).

Segundo Mattos (2001, p.3):

Grafia vem do grego Graf (o) significa escrever sobre um tipo particular – um etn (o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da Antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, sua raça, sua religião e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia, é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

O método etnográfico tem suas raízes na antropologia social e tem como objetivo estudar a sociedade e sua cultura, as relações decorrentes de suas práticas, os valores implícitos em seus atores sociais e os significados expressados por eles. E é a partir de uma descrição densa dos comportamentos de tais atores participantes de um determinado contexto, que se podem inferir interpretações através de um trabalho intenso em campo.

Para Geertz (1978, p.15):

(...) praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um rico material elaborado para uma “descrição densa”.

Para que possamos observar e interpretar o comportamento humano mediante uma abordagem etnográfica na área educacional é preciso que compreendamos em que contexto se dá as ações e como os significados se expressam culturalmente tanto em um ambiente macro (escola) como no ambiente micro (sala de aula); neste contexto acontecem as práticas pedagógicas, interações e as negociações sociais na construção do conhecimento.

Para André (1997, p.4):

A preocupação da etnografia com questões relacionadas à cultura de grupos e indivíduos estudados chamou a atenção dos educadores para a necessidade de considerar as situações de sala de aula (dimensão pessoal e interacional) em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola (dimensão institucional) e com os seus determinantes macro-estruturais (dimensão sociocultural).

Destacamos como característica importante da pesquisa etnográfica no campo da educação o processo de captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e suas experiências. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes (nas quais se inclui a do próprio pesquisador), mesmo se contraditórias entre si. Atento ao contexto, compreendido como multidimensional, o foco de olhar reside nos processos e não nos produtos, suscitando perguntas do tipo ‘como’ e ‘por que’. “A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (ANDRÉ, 2012, p.30).

Para Atkinson e Hammersley (2007, p.15), a etnografia envolve as seguintes características:

(...) ethnography usually involves the researcher participating, overtly or covertly, in people’s daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry. Generally speaking ethnographers draw on a *range* of sources of data, though they may sometimes rely primarily on one.

In more detailed terms, ethnographic work usually has most of the following features:

1. People’s actions and accounts are studied in everyday contexts, rather than under conditions created by the researcher – such as in experimental setups or in highly structured interview situations. In other words, research takes place ‘in the field’.
2. Data are gathered from a range of sources, including documentary evidence of various kinds, but participant observation and/or relatively informal conversations are usually the main ones.

3. Data collection is, for the most part, relatively ‘unstructured’, in two senses. First, it does not involve following through a fixed and detailed research design specified at the start. Second, the categories that are used for interpreting what people say or do are not built into the data collection process through the use of observation schedules or questionnaires. Instead, they are generated out of the process of data analysis.

4. The focus is usually on a few cases, generally fairly small-scale, perhaps a single setting or group of people. This is to facilitate in-depth study.

5. The analysis of data involves interpretation of the meanings, functions, and consequences of human actions and institutional practices, and how these are implicated in local, and perhaps also wider, contexts. What are produced, for the most part, are verbal descriptions, explanations, and theories; quantification and statistical analysis play a subordinate role at most.

Dessas características decorre a necessidade de um trabalho de campo desenhado por um plano de trabalho flexível que permita uma maior aproximação entre pesquisador e as fontes de dados (pessoas, situações, lugares, contextos, documentos). Vale ressaltar que o contato prolongado oriundo da aproximação não visa a mudar o ambiente pesquisado, como também, ao pesquisador é possibilitado responder prontamente diante das circunstâncias surgidas, podendo modificar técnicas de recolha de dados, rever as questões que norteiam a pesquisa, permitindo-se analisar toda a metodologia no percurso do trabalho investigativo (VIÉGAS, 2007).

Para Erickson (1984, p.51) a etnografia deve ser considerada da seguinte forma:

(...) ethnography should be considered a deliberate inquiry process guided by a point of view, rather than a reporting process guided by a standard technique or set of techniques, or a totally intuitive process that does not involve reflection. The shape of the research techniques and instruments used in fieldwork is determined by the ethnographer’s explicit and implicit questioning process as informed by experience in the field situation and knowledge of previous anthropological research. The fieldworker generates a situation-based inquiry process, learning, through time, to ask questions of the field setting in such a way that the setting, by its answers, teaches the next situationally appropriate questions to ask. The framing of researchable questions also is influenced by the researcher’s knowledge of the literature of anthropology and sociology.

A Antropologia, a Sociologia e a Educação possuem uma relação desafiante que se apresenta como interfaces nas pesquisas no campo educacional. Na articulação da pesquisa empírica com a interpretação dos resultados encontrados, a abordagem antropológica realçada pelo relativismo e as tensões entre o contexto focado e o universal social geram um olhar antropológico na compreensão da realidade

educacional. A busca por um conhecimento de dentro, “in situ”, revela percepções, olhares, sentidos, escutas, valores, singularidades e identidades derivadas das interações sociais, que se transformam em objetos de estudo e dá forma a pesquisa etnográfica.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.91),

(...) Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco seja ele um local da escola, um grupo em particular, ou a qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.

É necessário ao pesquisador etnógrafo ter em conta que é importante a questão de saber se colocar com as pessoas participantes da pesquisa e consciente de sua posição em relação aos seus princípios, de modo que seus pré-conceitos e conceitos estejam à margem do contexto pesquisado para que seja capaz de formular novas compreensões daquela cultura observada, detalhada, analisada (LEININGER, 1995).

Para Rockwell (1986, p.50):

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação á elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente “caos” da realidade, que costuma provocar de imediato, juízos etnocêntricos, aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário “suspender o juízo” por um momento. Assim é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria.

A pesquisa etnográfica em educação requer do pesquisador a adoção de determinados procedimentos metodológicos que repercutem na maneira como identifica e compreende as práticas envolvidas sob uma perspectiva pedagógica, que influenciam diretamente em tomadas de decisões, não previamente planejadas, que se tornam necessárias e significativas para fundamentar uma reflexão crítica do que se está pesquisando. Isto demanda a uma imersão liberta de pressupostos já idealizados e formatados como se fossem procedimentos engessados.

Segundo Cáceres (1998, p.347):

El oficio principia en la mirada dirigida hacia el otro, en silencio, dejando que la percepción haga su trabajo, todo tiene su lugar, todo que lo parece forma parte de un texto que se puede descifrar. El etnógrafo confía en la situación de observación, necesita confiar también en su capacidad de estar ahí observando, sabe que requiere tiempo, su tenacidad es el último resguardo de su atención. El otro está ahí, no pertenece al propio mundo, está lejos aún, a un metro de distancia. El investigador agudiza la concentración en su mundo interior para observar, y entonces inicia el viaje al mundo del otro, un trayecto que es interior, de lo observado a los paisajes y situaciones propios, y entonces se produce el milagro, el otro empieza a ser comprendido.

Temos que estar atentos para a questão de que os contextos educacionais não apresentam estruturas rígidas de interações sociais e sim estruturas complexas de manifestações socioculturais que dialeticamente se relacionam com a comunidade onde a escola está inserida e com a sociedade como um todo (ERICKSON, 1984).

Segundo Ezpeleta e Rockwell (2007, p.140),

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada.

Em se tratando de investigar o cotidiano escolar, entendemos a escola como um espaço de heterogeneidade, onde os diversos segmentos da escola se relacionam construindo um acervo sócio-histórico-cultural que aponta ante ao desenvolvimento das relações sociais, convergências e divergências de sentidos e significados, tomando a escola como um constitutivo de diversas formas de existir em um interacionismo simbólico. O estudo etnográfico em culturas escolares permite a relativização entre o pesquisador e o sujeito pesquisado perante suas concepções de mundo e as formas de interpretar as interações sociais em contextos específicos (ANDRÉ, 2012).

Para Spradley (1987, p.20),

O elemento essencial da etnografia é esta preocupação com as acções e os acontecimentos para as pessoas que pretendemos conhecer. Alguns destes significados são expressos diretamente através da linguagem; muitos são tomados como garantidos ou implícitos e comunicados apenas indiretamente através da palavra e da ação. Mas em qualquer sociedade as pessoas fazem uso constante destes sistemas complexos de significado para organizarem o seu comportamento, para se compreenderem a si próprios e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem; estes sistemas de significado constituem a sua cultura; a etnografia implica sempre uma teoria da cultura.

A escola é um *campo social* (BOURDIEU, 2005) onde se desenvolvem interações sociais diante de um pluralismo cultural que, através das relações de poder continuamente construídas, vai possibilitando formas e valores aos imaginários e representações sociais. O estudo etnográfico nos dá subsídios para compreender baseado na fenomenologia, os aspectos subjetivos do comportamento humano, de perceber como a comunidade escolar dá sentido aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem no território escolar. É a ação de olhar de dentro e de perto as construções sociais e culturais de determinado contexto.

#### **4.6. O Acesso à Escola e à Oficina Rádio Escolar**

O fato de nós estarmos como Coordenador de Programas e Projetos do Distrito de Educação IV da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza no período da investigação (anos letivos de 2013 e 2014), visitando semanalmente a escola Mozart Pinto (o contexto do estudo) para acompanhamento das atividades do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (BRASIL – MEC, 2013), nos facilitou o acesso à Escola e à Oficina Rádio Escolar, que é uma das atividades componentes do Programa. Solicitamos uma autorização formal para realização do estudo ao Sr. Secretário de Educação do Município de Fortaleza, que nos autorizou através do ofício GS nº 1195/2012, o qual se encontra no CD-ROM em anexo a este estudo.

Para Lapassade (2005, p.70/71):

A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal “acesso”. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da

pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais conseguido de forma definitiva e global. (...) Pode se notar aqui a ambiguidade da noção etnográfica de entrada ou de acesso ao campo: esse termo “entrada” tanto designa a permissão formal de acesso quanto diz respeito ao momento em que é adquirida a confiança dos membros que aceitam se abrir realmente ao pesquisador.

O grupo gestor, o grupo de professores, os alunos, técnicos e funcionários da Escola Mozart Pinto receberam-nos muito bem. Já tínhamos conhecimento da escola, pois habitualmente por conta de programas e projetos desenvolvidos já vínhamos visitando a escola regularmente. Os alunos participantes da Oficina Rádio Escola, alguns já nos conheciam, já que, em algumas vezes, nós éramos convidados pela direção da escola para adentrarmos na sala e verificarmos como se desenvolviam as atividades. Foi numa dessas visitas que surgiu a motivação de questionar e refletir sobre tais práticas.

A complexidade do trabalho etnográfico através da observação no campo demandou a necessidade de sensibilidade e manejo de nosso papel enquanto pesquisador diante das redes de interações do grupo e que ocasionou tomadas de posição por uma flexibilização de nossos posicionamentos. Para Schultz (1976), a flexibilidade da observação participante é importante na medida em que favorece uma maior interação com o objeto de estudo e, por conseguinte com o objetivo da pesquisa e com a escolha da metodologia.

Refletimos sobre a importância de um *timing* para ajustar o nível de nosso envolvimento para cada situação em que nos deparávamos no contexto do estudo e ir controlando situações de estranhamento e insegurança para que pudéssemos gradualmente conquistar a confiança deles e concomitantemente controlar nossa subjetividade, fugindo do senso comum, das limitações, dos preconceitos (BOGDAN, BIKLEN, 2010; ANDRÉ, 1997).

#### **4.7. Técnicas de recolha de dados**

Na presente investigação utilizamos como técnicas privilegiadas de recolha de dados, a observação, o diário de campo e os diálogos informais. Recorremos, também, a outros materiais de apoio como fotografias, documentos oficiais, registros

em vídeos e artigos de jornais. Incluímos, ainda, o registo de tipo etnográfico, em que todos os pormenores relativos a conversas e práticas dos vários intervenientes do contexto escolar, dados de opinião entre outros, que nos pudessem ajudar a atingir os nossos objectivos foram anotados, assim como as nossas inferências, interpretações e questões que iam surgindo e que foram importantes e fundamentais para a construção de dados que se pretendeu arregimentar para melhor compreensão das práticas sociais e culturais dentro da cultura específica objeto de nosso estudo.

Para Sabirón (2001, p.35) a escolha dos instrumentos utilizados na recolha de dados em uma investigação deve preceder de:

La delimitación metodológica tiene un sentido más concreto: se trata de realizar una primera previsión de los instrumentos a utilizar por su utilidad en relación con el tipo de información a obtener en la investigación. De nuevo, la precisión de la finalidad de la investigación de que se trate, unida a la teorización preexistente, aconsejarán la utilización de instrumentos más proclives a profundizar en categorías conocidas del fenómeno, o a concretar categorías simplemente perfiladas. Observación participante, entrevistas, análisis de documentos, entre otros, son instrumentos de uso en toda investigación etnográfica, pero un proceso de investigación determinado optará por una mayor utilización de unos u otros.

#### **4.7.1. Observação participante**

Neste estudo propomos a observação participante por conter características que permitem uma interação mais estreita com os sujeitos participantes no intuito de obter um determinado grau de implicação nas atividades do grupo estudado, que se possa alcançar para compreender de forma mais densa as variáveis existentes das compreensões de vida de cada sujeito participante. Todo e qualquer evento num contexto deve ser observado: comportamentos, posturas corporais, linguagem verbal, não verbal, todos os detalhes. A observação é um ato de perceber um fenómeno que por determinados instrumentos deve ser registado e analisado. “Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (WOODS, 1987, p.56).

A pesquisa deve conter estratégias adotadas pelo investigador de acordo com o nível de participação como observador. A participação poderá ter níveis de atuação de conformidade com o grau de envolvimento e compromisso do pesquisador

para com o contexto observado. (LAPASSADE, 2001; ADLER, ADLER, 1987; SPRADLEY, 1980).

Como etapa da observação participante devemos ter o cuidado na questão da aproximação do pesquisador com o grupo pesquisado. Primeiro, ele precisa ser aceito pelo grupo como condição fundamental para iniciar qualquer estratégia consequente ao percurso que deseja trilhar. A inserção deve ser um processo de negociação e reflexão constante com a intenção de servir como ponto de equilíbrio entre prováveis tensões e restrições do grupo para com o papel de pesquisador e não derivar do objetivo foco do estudo (ATKINSON, HAMMERSLEY, 2007; BOGDAN, BIKLEN, 2010).

Fino (2003, p.4), citando Adler e Adler (1987), nos instiga a refletir sobre os tipos de observação participante quando diz que,

Para Adler e Adler (1987), existem três tipos de observação participante, consoante o grau de implicação do investigador na vida do grupo objecto do estudo, que denominam de periférica, activa e completa. A observação participante periférica (*peripheral membership*), é utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade. Lapassade considera que o carácter periférico deste primeiro tipo de implicação tem a sua origem numa escolha de ordem epistemológica, fundamentada no receio que demasiada implicação redunde em bloqueio da possibilidade de análise.

Assim, refletindo sobre os tipos de observação participante, optamos pela observação participante periférica (ADLER, ADLER, 1987), pois estabelecemos certo grau de implicação, certo nível de envolvimento, o suficiente para sermos aceitos pela comunidade escolar e mais especificamente pelos participantes da oficina Rádio Escolar a fim de que pudéssemos potencializar o máximo de atenção e foco na compreensão e interpretação das atitudes, nas formas de falar, das palavras, dos canais de conversas, dos gestos, dos valores, das expressões corporais, das dinâmicas afetivas, como também na captação de elementos invisíveis e não conscientes que permeiam nas relações sociais no contexto sociocultural observado.

Adler e Adler (1987, p.36), com relação ao papel do pesquisador na pesquisa de campo, nos revelam que:

Of the three membership role categories, the peripheral role is the most marginal and least committed to the social world studied. Researchers who assume this role, though, feel that some sort of membership is desirable to gain an accurate appraisal of human group life. They seek an insider's perspective on the people, activities, and structure of the social world, and feel that the best way to acquire this is through direct, first-hand experience. They interact closely, significantly, and frequently enough to acquire recognition by members as insiders. They do not, however, interact in the role of central members, refraining from participating in activities that stand at the core of group membership and identification. As a result, they generally do not assume functional roles within the group. Peripheral-member-researchers (PMRs) may hold back or be restricted from more central membership roles for several reasons. First, they may intentionally limit their involvement with the group because of epistemological beliefs. They may be able to become a part of the scene, or one group within it, but hold themselves back from being overly drawn in because they fear it will damage their ability to interpret the data they observe detachedly. Second, researchers may intentionally restrict their level of membership because they do not wish to participate in the specific activities of the group they are studying.

Na observação participante periférica o pesquisador mantém um nível de distanciamento das atividades centrais do grupo estudado com o objetivo de essencialmente concentrar-se na observação das situações mais significativas em que os participantes estão em constante interação (LAPASSADE, 2005). Em nosso estudo, o distanciamento foi nivelado porque para certos participantes tivemos um grau de aproximação maior, pois verificamos que algumas pessoas do grupo nos forneciam maiores e significativas informações. Tivemos o cuidado de escolher as pessoas que poderiam nos fornecer mais dados, mais riqueza de detalhes pelas conversas estabelecidas, a frequência destes contatos e a duração de cada contato até ao final da pesquisa de campo.

É pela observação participante, enquanto estratégia de recolha de dados alinhada com a etnografia, que temos possibilidades de apropriar-nos de experiências de um dado sistema de relações sociais e culturais de um grupo específico (alunos/escola) num contexto habitual para dele extrairmos sob uma dimensão subjetiva, fenômenos, manifestações e significados com base na ótica e universo dos participantes da pesquisa. É necessário atentar para a questão ética sobre o grau de implicação no íntimo das relações sociais mediadas por um conjunto de regras ocultas ou explícitas que são estabelecidas pelo grupo e os sentimentos e comportamentos por ele emanados. “As questões éticas assumem diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes

do trabalho de campo e do processo de investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.78).

Nesse sentido tomamos o relato de Rees (2008, p.258):

(...) Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado. Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/observados, sejam ouvidas. (...) ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e criação.

Tivemos o cuidado de não desviarmos do conceito de observação como metodologia de observação participante e enveredarmos para a observação reduzida a uma técnica de coleta de dados que teria como fim uma reprodução, uma mera transcrição de atividades. O pesquisador etnográfico deve ter clareza que a observação deve centrar-se na descrição densa dos significados consequentes das atividades produzidas e das interações decorrentes conforme a visão dos sujeitos participantes das ações objeto de análise (ERICKSON, 1989; DAUSTER, 1989; ANDRÉ, 1997; FINO, 2008).

Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001 *apud* FINO, 2008, p.4), a expressão “observação participante”:

Tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.

A observação participante é parte essencial dentro das estratégias de um estudo etnográfico e que na visão de alguns autores é caracterizada como um método por si só. Como um dos marcos pioneiros na questão da observação como trabalho de campo, a pesquisa de Malinowski (1984) sobre argonautas do pacífico ocidental através de estudos descritivos ressaltou a importância da observação e registro das evidências encontradas, procurando produzir uma estrutura para realizá-la; captar e compreender todos os meandros das ações dos participantes e empreender um espírito nativo.

Na etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos. (MALINOWSKI, 1984, p.19).

Compreendemos que na investigação etnográfica, ao pretender-se descrever uma cultura, deve-se ir a campo com o objetivo de observar o comportamento de um grupo restrito de sujeitos em seu contexto habitual, tentar uma aproximação para familiarizar-se com a situação e com os sujeitos a serem estudados estabelecendo conversas informais e continuamente ir recolhendo material que se relacionem com o cotidiano dos sujeitos observados. O pesquisador etnógrafo precisa para o refinamento do seu trabalho, desenvolver a habilidade de “escuta aguçada, a sensibilidade emocional, de penetração através das diferentes camadas da realidade, a capacidade de colocar-se na pele de seus personagens, sem perda alguma da capacidade de valorizá-los objetivamente” (WOODS, 1987, p.21).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.113), o trabalho de campo é utilizado para:

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escola, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência, o objecto de estudo dos investigadores. À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal. O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências. Este terá de lhe dar provas, de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele, tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém. (Este estilo de investigação é denominado *naturalista*.) Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas actividades, embora com forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo. O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito da forma acima descrita – “não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objectivos da investigação” (GEERTZ, 1979, p.241).

#### 4.7.2. O diário de campo e o registro dos dados

O Diário de Campo como um instrumento de pesquisa nos permite registrar e sistematizar nossas práticas no dia a dia do processo investigativo. Ele possibilita um acompanhamento permanente sobre o processo de observação, nos movendo a criar o hábito de observar com atenção para depois descrever com precisão, pois, o pesquisador nele registra os aspectos a considerar importante, como também os aspectos e/ou situações que à primeira vista não é importante, para, numa segunda etapa, organizá-los, analisá-los e interpretá-los de acordo os objetivos da pesquisa e dos pressupostos elencados como base teórica.

Para Brazão (2007, p.292), o diário de campo pode ser usado como:

Método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; método de formação de docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção.

A prática do diário pode ser conceptualizada em quatro principais correntes teóricas:

- A tradição da antropologia cultural/social, fundada por Malinowski e F. Boas.
- A Escola de Chicago e o interaccionismo simbólico, dedicada à sócio-etnografia urbana, influenciadora da etnografia interaccionista inglesa, que tem como representantes principais D. Hargreaves, S. Delamont, M Hammersley e P. Woods.
- A Análise institucional internacional de Paris VIII, com as tendências da “Análise institucional interna”, da “Etnografia institucional” ou “Etnografia participante” e “Etnossociologia institucional” (G. LAPASSADE, 1991) – com o modelo da prática do Diário de Campo enquanto instrumento fundamental da formação do docente (HAMMOUTI, 2002).

O diário de campo através dos registros observados se comporta como fonte primária de informações e a teoria como uma fonte de informação secundária que nos fornece elementos conceituais para que possamos tratar os dados qualitativamente e irmos além do ato de descrição de situações, aprofundando o enfoque interpretativo dos dados coletados. Com prerrogativas de conter particularidades tanto dos participantes do grupo pesquisado, com descrição pormenorizada de suas práticas, quanto do próprio

pesquisador, como externalização de seus pensamentos e intuições sobre a intimidade dele e seu papel no grupo, o diário de campo permite uma visão mais abrangente de si mesmo (o pesquisador) e do que está em seu entorno.

Nesse sentido Zabalza (2004, p.44) evidencia:

O próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional. A descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão.

A utilização do diário de campo se insere com o desenvolvimento das ciências sociais e mais especificamente a antropologia. Na busca de compreender contextos diferenciados, mais especificamente na observação participante, o diário de campo é o procedimento básico para captar comportamentos descrevendo-os com toda a sensibilidade perceptiva do pesquisador através de registro de notas detalhadas, precisas e extensivas dos acontecimentos. Para Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador deve focar em captar imagens de tudo o que considera consubstanciável e registrar em palavras e idéias, como também registrar suas impressões, preocupações, indagações e reflexões sobre as ações observadas para considerações a posteriori, na redação final da pesquisa.

Para Hammouti (2002, p.16), o diário:

Pode conter não só descrições de observações, simples relatos de acontecimentos, impressões e confissões, mas também comentários, análises, sínteses, que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e porque está acontecendo de determinada forma, e quais são os pontos de vista dos outros atores, suas perspectivas, suas definições de situações e estratégias.

Mover-se dentro do trabalho de campo etnográfico significa estar atento a tudo e a todos mesmo que possam parecer à primeira vista, coisas corriqueiras, triviais. As situações, os ambientes, os diálogos, os depoimentos, as pessoas, tudo é observável. A permanência em campo exige paciência, pois o processo investigativo é de natureza extensiva. Exige do pesquisador reflexão constante sobre as relações a que está exposto

e o que abstrai diante das informações quando confronta com as teorias que embasam seu estudo.

Fino (2008, p.4) ressalta que,

Assim, o trabalho de campo, como refere Michael Genzuk (1993), é uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos de campo com as capacidades individuais (do investigador) e com a variação situacional o que faz do trabalho de campo uma experiência tão personalizada. De facto, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza.

Em ato contínuo deve estar se questionando sempre sobre o que está fazendo principalmente com relação a situações que lhe pareçam familiares e que já lhe venham à mente, interpretações instantâneas ao invés de primeiramente descrevê-las integralmente como acontecem. Não podemos desviar do foco das observações e nem do foco do estudo. Há um condicionamento mútuo entre o que é observado, apreendido, os balizamentos teóricos e a sensibilidade do pesquisador, que vão definir os caminhos do estudo etnográfico.

Fino (2008, p.4/5) nos revela que,

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. 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.

Na estruturação de nossa rotina de trabalho, organizamos o tempo no campo do contexto do estudo com um olhar analítico e seletivo, sempre na intenção de recolher toda e qualquer informação, situações e/ou fenômenos relevantes ou não, que nos revelassem potenciais significados para o nosso estudo. Tudo foi importante. Uma palavra, um desenho, um movimento, risos, situações conflituosas, compartilhamentos que íamos observando tudo, às vezes anotando com poucas palavras, mas palavras-chave, notas mentais, que no processo de desenvolvimento do diário etnográfico em

casa, com calma, repassávamos com mais detalhes, mais riqueza de pormenores. Embora tenhamos recolhido as informações sobre diversas fontes, priorizamos as observações, as conversas informais e as mediações de diálogo. Uma preocupação constante nossa foi com relação ao grau de implicação derivado da relação de aproximação e distanciamento.

Para Lapassade (2005, p.72):

Falar do papel do pesquisador participante, 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. Que papel o pesquisador participante pode assumir no campo? Essa pergunta tornou-se essencial na literatura etnográfica, desde que os etnógrafos interacionistas começaram, entre 1950 e 1960, a refletir sobre os fundamentos da sua prática.

Importante salientar a reflexão contínua que fizemos quando nos instamos a conviver no contexto do estudo como alguém de fora e que teríamos de nos aproximar o suficiente para obter informações com profundidade do grupo foco do estudo, a partir de relações construídas no convívio com os participantes. O pesquisador para poder compreender novas situações, os significados das ações e interações do grupo, deve desenvolver a sua capacidade de introspecção (SPRADLEY, 1980).

Segundo Ezpeleta e Rockwell (2007, p.137),

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamento que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e recorrências, o confronto de versões alternativas, a explicação de eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis em sua rotina diária. Todo esse processo amplia nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola.

Após o inventário dos dados materiais e comportamentais colhidos no trabalho de campo, compilamos todas as observações e notas e passamos a organizar o diário etnográfico registrando os dados colhidos e acrescentando novas observações

pormenorizadas, uma rotina que foi feita diariamente. Os relatos escritos foram produzidos a cada observação, a cada escuta, a cada reflexão e indagações nossas, as idéias, estratégias, de como elas emergiram, tudo enfim, teve uma importância para a compreensão dos valores, dos sentidos e significados culturais que de forma organizada e inteligível à luz dos pressupostos teóricos foram dando forma ao texto etnográfico.

#### **4.8. A recolha documental**

A coleta de documentos se insere como uma fase da pesquisa em que o pesquisador necessita conhecer quais os tipos de registro e documentos de fontes diversificadas que tem relação com os objetivos da pesquisa e que lhe pareçam relevantes para a análise e aprofundamento do texto etnográfico. A questão da formalização da aproximação com a gestão da escola é fundamental para que o acesso seja autorizado principalmente em relação ao acervo documental que não seja de domínio público. Uma avaliação criteriosa de toda a documentação inerente à escola é imprescindível para uma boa análise e interpretação e um melhor alcance qualitativo dos resultados.

Em investigação social é importante captar informações de qualquer documento, de todo material informativo que é referência para a compreensão do contexto estudado. São marcos significativos que direta ou indiretamente tem relação com o objeto de estudo. Pela variedade de documentos que a escola deve conter, procedimentos são necessários para a devida coleta e análise. Temos como documentos propriamente ditos, todo o material de revisão de literatura que reforçam a base teórica do estudo, como também, os documentos institucionais emanados das esferas públicas: federal, estadual e municipal, que regem toda a legislação educacional pertinente às escolas públicas brasileiras.

Temos também todo um conjunto de documentos que são utilizados para legitimação de programas e projetos adotados pela escola, como o regimento interno, plano político pedagógico, planos de aula, relatórios de atividades anuais, relatórios de avaliações externas, informativos, jornal escolar, programações culturais, artísticas, esportivas, memorandos, ofícios, enfim, tudo o que se referir ao funcionamento da

escola na área de gestão, na área pedagógica, financeira, cultural e administrativa que nos possa nos fornecer pistas e caminhos para adequadamente podermos robustecer nossas respostas às perguntas do estudo. Foram recolhidos também fotos e documentos de fundação da escola para que pudéssemos realizar uma caracterização física e histórica da escola.

Procurámos analisar os documentos oriundos do Governo Federal sobre o Programa Mais Educação onde se insere como elemento, a oficina Rádio Escola, bem como os do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza no que concerne às suas concepções e orientações pedagógicas, metodológicas e de avaliação, visando conhecer as propostas e intencionalidades educativas atribuídas à escola, considerando suas multifinalidades como espaços socioeducativos.

Em nosso estudo, estas informações foram cuidadosamente analisadas e nos facilitou no conhecimento e compreensão do funcionamento global da escola. Como a escola adota as normas e diretrizes que provem da Secretaria Municipal de Educação, como ela mobiliza os recursos financeiros, a que se destinam, quem se beneficia e como a escola desenvolve a questão do currículo, como desenvolve as manifestações culturais, esportivas, a questão da disciplina, dos valores sociais, como os professores constroem suas identidades, as interações sociais de toda a comunidade escolar. Tudo, enfim, que faz parte do cotidiano da escola.

#### **4.9. A ética**

Em investigações com metodologia qualitativa, as questões éticas são cuidadosamente discutidas e analisadas devido geralmente à proximidade entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Apoiamo-nos particularmente, no cuidado às possíveis consequências para a comunidade escolar foco do estudo, pela presença e interação constante do pesquisador com o grupo. Embora de forma consentida, pode haver estranhamento e/ou envolvimento com os participantes, que de alguma forma pode alterar o tempo e a forma de “estada” do pesquisador podendo produzir tensões e rupturas entre os participantes. Temos que estar atentos a princípios éticos que nos permitem uma boa condução do processo investigativo. O pesquisador não deve

esquecer que a relação que se estabelece entre o observador e o observado é uma relação social e política (ZALUAR, 1986).

Bogdan e Biklen (1994, p.77/78) nos esclarecem que:

Pretendemos explicitar alguns princípios gerais que orientam a investigação da maioria dos investigadores qualitativos. Os princípios éticos seguintes podem ser irrelevantes para algumas formas de investigação aplicada, particularmente naquilo que designamos por *investigação-acção*.

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também com relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros, informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha ser utilizada de forma política ou pessoal.

2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias os sujeitos devem ser informados sobre os objectivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos ao registar conversas ou imagens com gravadores escondidos.

3. Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo. Se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter a sua palavra. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações.

4. Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.

Apesar de termos apresentado quatro princípios éticos, tal como se passa com todas as regras, existem excepções e problemas que levam a que, nalguns casos, estas possam parecer inadequadas ou de difícil implementação, ou mesmo impossíveis de pôr em prática. Por vezes, quando se efectua investigação, é difícil ou impossível proteger a identidade dos sujeitos. Além do mais, os sujeitos envolvidos podem afirmar que lhes é indiferente à divulgação das suas identidades. Nestas circunstâncias, a regra do anonimato pode ser ignorada. Algumas situações apresentam problemas delicados, porque colocam o investigador numa posição em que as suas obrigações como investigador podem colidir com as suas obrigações como cidadão. Pode acontecer-lhe, por exemplo, deparar-se com corrupção ou uso indevido de fundos públicos, ao estudar determinada escola.

Nosso estudo se pautou por princípios éticos com uma constante preocupação e um cuidado quanto ao anonimato, a privacidade e a integridade dos sujeitos participantes. A questão da confidencialidade foi também ponderada em todo o tempo de produção do estudo e tendo sido objeto de diálogo e consentimento informado com os mesmos na fase que antecedeu a coleta dos dados.

Para muitos investigadores qualitativos as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.78)

Para Iphofen (2015, p.13), conforme relatório da European Commission, DG Research and Innovation, uma revisão ética em todo o percurso metodológico de uma pesquisa etnográfica é importante porque,

Above all ethical review must recognize that ethical decision making is not a static, one-off exercise. Only the field researcher truly confronts the unanticipated aspects of ethical research as it occurs in a dynamic, spontaneous manner. Ethnography in particular is all about building relationships in the field with people and so it is hard to anticipate what ethical issues might arise at the commencement of a study – they can crop up continually and surprisingly throughout the project.

Optamos por uma abordagem etnográfica, portanto tivemos o compromisso de esclarecer para todos da comunidade escolar, qual nossa real intenção, o que verdadeiramente nós queríamos estando no local objeto do estudo, o porquê do estudo, a quem se destinaria o estudo e qual o interesse em conhecê-los mais de perto. Ficamos com uma incerteza no início sobre como eles reagiriam com as informações repassadas por nós, mas com o tempo e a convivência, a aceitação foi natural e progressiva.

Sobre ética em etnografia, inspirados em Genzuk (2003, p.8) temos a considerar que,

Since ethnographic research takes place among real human beings, there are a number of special ethical concerns to be aware of before beginning. In a nutshell, researchers must make their research goals clear to the members of the community where they undertake their research and gain the informed consent of their consultants to the research beforehand. It is also important to learn whether the group would prefer to be named in the written report of the research or given a pseudonym and to offer the results of the research if

informants would like to read it. Most of all, researchers must be sure that the research does not harm or exploit those among whom the research is done.

Por todo o período que permanecemos no contexto do estudo, nos foi permitido construir uma relação amistosa com o grupo de participantes. Para tanto realizamos as incursões em campo o mais natural possível com o intuito de não interferir, alterar ou comprometer o cotidiano e as ações do grupo. Obedecemos ao fiel cumprimento do que foi acordado coletivamente quando da explicação sobre os objetivos da pesquisa e através de uma postura de tranquilidade e empatia e de constante negociação, tivemos a confiança dos sujeitos quanto à partilha de sentimentos, pontos de vista, pensamentos, pois tratamos a todos de forma séria e respeitosa considerando sempre a confidencialidade sobre as informações tratadas.

#### **4.10. Análise dos dados, técnicas e procedimentos**

Após a coleta e registro de dados procedermos com uma análise de todo material registrado e adquirido em campo para sabermos se tinha consistência para a elaboração do texto etnográfico, e após esta fase, desenvolvemos a elaboração das categorias de análise dos fenômenos pesquisados. Autores como Maehr e Midgley (1996), Goetz e LeCompte (1984) e Fino (2000), foram de grande contribuição nesse processo.

Bogdan e Biklen (1994, p.205), definem a análise de dados do seguinte modo:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Nossa investigação consistiu em caracterizar uma cultura emergente num espaço escolar que suscitou o estudo sobre as particularidades de natureza social e cultural que diferenciam os espaços escolares (MAEHR E MIDGLEY, 1996; FINO, 2000). Debruçamo-nos em observar situações e comportamentos para que pudéssemos

interpretar e compreender as especificidades dos processos culturais da Oficina Rádio Escola, envolvendo questões como: estilos e preferências dos participantes; as ações desempenhadas pelo grupo; a maneira como se organizavam e como se identificavam no contexto.

Para obtenção de respostas que nos permitissem uma análise dos elementos culturais observados e registrados, apoiamo-nos nas questões de investigação que funcionaram como orientação para a construção de categorias de análise dos dados recolhidos.

Desse modo, os dados foram analisados considerando dois níveis de informação: o primeiro nível tratou da caracterização do espaço escolar com levantamento de dados históricos da escola, do seu funcionamento e da caracterização dos alunos participantes da Oficina Rádio Escola, objeto do estudo. Em segundo nível, através da observação participante, tratamos da caracterização da cultura emergente derivada das atividades pedagógicas da Oficina Rádio Escolar (FINO, 2000).

No tratamento dos dados, realizamos a transcrição de todos os registros em campo com o objetivo de reconstituir a cultura emergente observada e transformá-la num produto de um trabalho analítico, em forma de um texto etnográfico inteligível, demonstrativo de um saber cultural representativo da comunidade escolar estudada, fruto das interações sociais decorrentes e como modo de valorização do cotidiano escolar e da escola como território coletivo de processos históricos socioculturais.

## CAPÍTULO 5

### O CONTEXTO DO ESTUDO

#### 5.1 O meio e o contexto socioeconômico e cultural

Com o propósito de pormenorizar o local do estudo, a ambientação onde ocorreu a pesquisa, fez-se necessário descrever detalhadamente todo o contexto para que tivéssemos mais elementos para compreensão dos elementos teóricos práticos inerentes a este trabalho. Sendo assim, tivemos o cuidado de descrever todo o cenário da comunidade onde a escola está inserida, o contexto histórico, socioeconômico e cultural, as relações interpessoais entre família-aluno-escola, os processos comunicacionais, o corpo docente, o grupo gestor, o corpo de funcionários técnico-administrativos e toda a comunidade que direta ou indiretamente colabora com o cotidiano escolar. Detalhando a dinâmica e funcionamento da escola, caracterizamos as ações da oficina Rádio Escola com suas respectivas práticas pedagógicas e a organização do espaço, o tempo e os materiais inerentes à planificação das atividades e toda a organização social da cultura com as especificidades quanto à compreensão dos processos pedagógicos, das crenças, das identidades, e dos saberes envolvidos.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mozart Pinto é uma instituição pública de ensino integrante da rede municipal de educação do município de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil. Está localizada no bairro Jardim América, um dos bairros próximos à região central do município de Fortaleza e por estar inserida em um contexto de baixo nível sócio econômico, a escola sofre com questões sociais, financeiras e culturais. Embora o bairro esteja proximamente ligado a uma das grandes áreas comerciais da cidade, cuja população, uma parte caracteriza-se como microempresários, comerciários, profissionais liberais e de serviços, há outra parte composta de uma área carente denominada comunidade Brasília, com uma realidade de alta vulnerabilidade social condicionada por baixos níveis socioeconômicos e culturais das famílias que em grande parte, são integrantes da comunidade da escola Mozart Pinto.



Figura 2 – Escola Mozart Pinto (prédio à esquerda da avenida).

Fonte: Google

O bairro do Jardim América limita-se ao norte com a Av. Eduardo Girão, a leste com Av. dos Expedicionários, ao sul com as Ruas Samuel Uchoa e Rua André Chaves e a oeste com a Rua Rodolfo Teófilo. A Comunidade Brasília é uma área carente, identificada como favela, composta de várias vielas e becos onde estão inseridas cerca de 300 famílias. As famílias estão categorizadas como população de baixa renda, com alta taxa de desemprego e preocupante situação de vulnerabilidade social e tem a escola Mozart Pinto como uma das referências de escola pública para educação infantil e ensino fundamental na região.

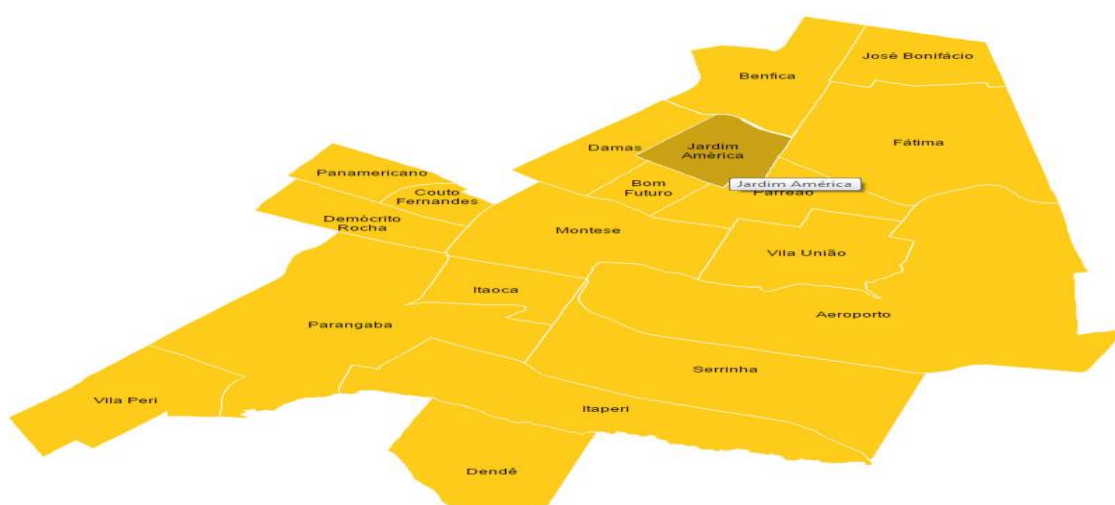


Figura 3 – Disposição geográfica do bairro Jardim América. Área Regional 4 do município de Fortaleza. Fonte: Relatório IPECE 2012.



Figura 4 - Ruas do bairro Jardim América. Fonte: Google



Figura 5 – Praça do Bairro Jardim América. Fonte: Google.



Figura 6 – Comunidade Brasília – Bairro Jardim América. Fonte: Google



Figura 7 – Comunidade Brasília- Bairro Jardim América. Fonte: Google

A questão do risco e da vulnerabilidade social está associada a uma convivência em um ambiente com pouca disponibilidade de recursos materiais que garantam um nível mínimo de integralidade em cuidados básicos de saúde, uma oferta de uma boa alimentação e cuidados com o desenvolvimento global de crianças e jovens que nessas condições geralmente apresentam déficits ou defasagens que repercutem em comportamentos associados a problemas psicossociais.

Martins e Almeida (2017, p.130/131/132) tratam da discussão da expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século XXI e as repercussões para as áreas de vulnerabilidade social. Para os autores,

Os discursos de valorização da educação como a principal ou a única alternativa para a superação da condição de subdesenvolvimento, do atraso econômico e social, e até mesmo da miséria, se tornaram lugar-comum nos mais distintos círculos. A defesa da adoção de padrões de expansão dos sistemas educacionais experimentados por alguns países que integram a

periferia do capitalismo mundial sempre soou entre nós muito mais como uma retórica do que, de fato, como alternativa concreta de enfrentamento de nossas dificuldades históricas na área de educação. Ademais, as particularidades desses “saltos” na educação, e que supostamente provocaram a elevação do padrão de desenvolvimento econômico – forte e apressadamente alardeados como exemplos a serem seguidos –, não residem em sua ampla possibilidade de disseminação, mas nas condições que os tornam singulares, ou seja, que viabilizaram mudanças significativas na educação com impactos econômicos, ou vice-versa, exatamente em países da periferia do capitalismo que alteraram determinadas condições da relação de dependência com os países centrais. Há algo de insustentável, já adentrando duas décadas do século 21, que não assegura a mesma força ideológica a esse discurso entre nós. Embora ainda tenha sua validade nos embates pela hegemonia e nas justificativas das mudanças que esse processo enseja, ele não dispõe mais da mesma capacidade aglutinadora, pois se descolou de forma bastante acentuada das bases sociais sobre as quais foi produzido. As principais mudanças ocorridas em nossa estrutura social nos últimos vinte anos não alteraram profundamente os traços que particularizam o processo de produção e distribuição da riqueza social no Brasil. Desse modo, em que pesem as evidentes alterações nos padrões de consumo dos estratos mais pobres da classe trabalhadora – mediados pela cobertura de políticas assistenciais e de uma política de elevação do poder de compra do salário mínimo e a diferenciada expansão das condições de acesso à educação escolarizada –, forjou-se uma relação entre políticas sociais e econômicas que não produziu objetiva e ideologicamente nenhuma revitalização mais contundente daquele discurso. A centralidade dos programas de transferência de renda como o Bolsa Família, a extensão do Benefício de Prestação Continuada (BPC), a elevação do salário mínimo e do seu poder de compra e as ações do Programa Brasil Sem Miséria indicam que a queda de 31,4% para 8,8% da população pobre, e de 13,6% para 4% da população em situação de extrema pobreza, entre 1992 e 2013 (IBGE, 2013), não se deu em uma regular e descendente curva alicerçada na reconfiguração radical da relação entre um amplo espectro de políticas sociais e a macropolítica econômica. Ao contrário, mesmo reconhecendo os avanços experimentados, eles não mostram nenhuma alteração significativa ou de cunho estrutural nos processos de concentração e de distribuição da renda que assegure sua continuidade como parte de uma política de Estado. Em 2014, os alcances daquelas mudanças já expressavam rápida corrosão e retrocessos, evidenciando que se sustentaram em programas e ações com alguma eficácia, mas suscetíveis às oscilações da dinâmica político-partidária, às condições de governança, e extremamente dependentes das realocações do fundo público para cobrir os déficits fiscais. A perda da força integradora desse discurso encontra sustentação social exatamente na esteira de consolidação do neoliberalismo no Brasil; primeiro, em um explícito processo de contrarreformas, seguido de um projeto de desenvolvimento que aprofundou a subordinação das funções do Estado no campo da regulação social à lógica do mercado liderado pelo capital financeiro; trilhou um caminho de crescimento econômico incapaz de reverter claras tendências de desindustrialização, alicerçado na reprimarização da economia; e, por último, sendo caudatário de um processo de queda de braço do Estado com o movimento sindical, apoiou-se num pacto interclassista que fragilizou ou reduziu o horizonte de lutas dos sujeitos políticos pela ampliação dos direitos sociais. Ainda que observemos, nesse longo período, a ampliação da oferta de vagas em diferentes níveis e modalidades, a constituição de programas assistenciais voltados para assegurar determinadas condições de acesso e permanência na educação escolarizada, o sistema educacional brasileiro sequer enfrentou seus males estruturais congênitos; ao contrário, aprofundou sua diversificação, acentuou o esmaecimento das fronteiras entre o público e o privado e reduziu, ainda mais, o potencial da educação como processo de

formação humana às exigências postas pela nova divisão internacional do trabalho.

Na escola pública e particularmente nas escolas municipais de Fortaleza situadas em bairros de periferia podemos observar que a condição de vulnerabilidade social está mais associada em grande parte pela falta de cuidados dos pais com a educação de princípios e valores humanos para os filhos e que, sob forte influência de um conjunto de déficits socioeconômicos e culturais, abandonam ocultamente estes filhos tornando-os órfãos sem realmente sê-los. As crianças aparentemente têm família, mas, os pais não assumem verdadeiramente seus papéis delegando-os à escola que a nosso ver, não tem como princípio esta função.

Para Garcia e Yannoulas (2017, p.30/31):

De acordo com o relatório Panorama Social da América Latina, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em 2014, a taxa de pobreza no continente, em 2013, foi de 28,1% da população, enquanto a pobreza extrema alcançou 11,7%. Os percentuais correspondem a 165 milhões de pessoas em situação de pobreza, das quais 69 milhões correspondem àquelas em situação de pobreza extrema (Cepal, 2014). Especificamente no caso do Brasil, em 2009, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 40.066.020 pessoas eram pobres e 13.597.606 eram consideradas extremamente pobres. Em 2014, segundo dados desse mesmo Instituto, o número de pobres no Brasil era de 25.888.565 pessoas e o de extremamente pobres era de 8.191.008 pessoas (Ipea, 2017a, 2017b.). Como posto anteriormente, o reconhecimento de que a educação é fundamental para retirar as pessoas da condição de pobreza está nas leis, nos planejamentos governamentais, no discurso político e intelectual, no discurso de senso comum. Não sem motivo, constitui-se em uma condicionalidade para o recebimento de um recurso que, para muitos, significa a própria possibilidade de viver. Entendemos que a educação não tem esse “poder”, mas defendemos sua importância nos processos de luta e transformação social. De todo modo, o entendimento sobre a pobreza aqui apresentado, ao ser relacionado à política educacional, permite tencionar a suposta universalidade da educação básica, uma vez que foi garantido o acesso da população pobre à escola, sem, no entanto, serem oferecidas as condições necessárias para sua permanência e aprendizagem com qualidade. Afinal, se a educação é fundamental para a saída da condição de pobreza, como afirma o discurso majoritário, a matrícula, por si só, não é suficiente. Ao tratar sobre a pobreza e o público estudantil, Duarte (2012) indicou que 44% da população escolar no ensino fundamental público no Brasil estava em situação de pobreza em 2009. O critério utilizado por essa autora para identificar a população em situação de pobreza foi o de considerar o número de estudantes das escolas públicas, beneficiários do PBF. No caso do estado de Alagoas, 73% dos estudantes eram beneficiários desse programa. Na região Nordeste, 67% estavam nessa situação. Esses dados indicam que, ao tratarmos da relação entre educação e pobreza, não estamos falando de minorias. Estamos dizendo que grande parte da população inserida na escola pública brasileira traz consigo as demarcações da condição social centrada no recorte de renda (ser beneficiário de programa de transferência de renda).

De acordo com a pesquisa “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária – CENPEC, ligado à Fundação Tide Setúbal em parceria com a Fundação Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e coordenada pelo pesquisador Maurício Érnica,

Há evidências de que a educação pública nas grandes regiões metropolitanas apresenta problemas peculiares, que demandam ser melhor compreendidos. Quando se avalia o desempenho dos municípios no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), verifica-se que os aglomerados metropolitanos, em geral, têm resultados inferiores que aos das cidades médias de sua região. Isso ocorre apesar de concentrarem riqueza econômica, forte presença e atuação da sociedade civil e também as mais importantes instituições culturais e educacionais do País.

A hipótese existente para esses baixos indicadores educacionais está relacionada ao fenômeno da segregação socioespacial nas metrópoles, especialmente à concentração de suas populações mais pobres em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços. As escolas situadas nessas regiões ou territórios vulneráveis teriam, com efeito, grandes dificuldades para assegurar uma educação de qualidade em função desse contexto de segregação espacial e de distanciamento em relação a recursos sociais e culturais diversificados. É preciso, porém, saber por que razão elas apresentam essas dificuldades, tornando-se um ambiente limitado para o processo de ensino-aprendizado (CENPEC, 2011, p.4).

A idéia de suscetibilidade ou vulnerabilidade ligadas ao jovem, mais particularmente ao adolescente, ante sua condição de pessoa em desenvolvimento, e, não suficientemente preparada para enfrentar situações de risco, situações estas que demandam tomadas de decisões difíceis e adequadas diante da realidade social em que se insere, faz com que o risco seja encarado como uma situação a ser evitada ou controlada. Risco, nessa visão, envolveria, portanto, condições sociais e/ou pessoais desfavoráveis ao pleno desenvolvimento humano. Assim, de acordo com Koller *et al.* (2006), os “fatores de risco” estariam vinculados a condições externas que implicam a falta de rede e apoio social e a exposição a situações de violência, insalubridade e privações ou a características internas referentes a problemas de ordem psicológica pela falta de amigos, insegurança ou violência no seio familiar.

Para Pereira e Eni (2013, p.1):

As desigualdades sociais não são mais suficientes para explicar as situações de risco e abandono em que vivem crianças e adolescentes em nosso país, e que propiciam marginalização, exclusão e perda dos direitos fundamentais. Estas situações repousam principalmente sobre os fenômenos de vulnerabilidade social, ruptura e crise identitárias pelos quais passa a sociedade, ou seja, estão relacionadas ao enfraquecimento das redes sociais e, portanto, a um forte sentimento de solidão e vazio de existência. As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas.

Segundo o relatório das Nações Unidas “State of the World Cities 2010/2011: Bridging the Urban Divide”, Fortaleza figura-se como a quinta cidade mais desigual no mundo. Parte desta má distribuição de renda tende a se refletir espacialmente nos bairros da capital cearense, visto que a decisão dos indivíduos de onde residir está fortemente condicionada à sua capacidade de renda, disponibilização de serviços públicos (educação, saúde, transporte, segurança, comércio e etc.), oportunidades de emprego (IPECE, 2012).

Garcia e Yannoulas (2017, p.33/34) nos esclarecem que:

Segundo Teles e Stein (2013), a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000, aprovou a Declaração do Milênio, com base em valores como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito à natureza e a responsabilidade comum. Os dirigentes de 189 países signatários assumiram o compromisso de envidar todos os esforços para tirar da pobreza aqueles colocados nessa condição. Entre os compromissos assumidos, destacamos os dois mais diretamente afetos a este trabalho: a erradicação da pobreza extrema e da fome e a universalização do ensino primário. Para o alcance desses objetivos, foram propostos os Programas de Transferência Monetária Condicionada (PTMCs), caracterizados pela transferência monetária às famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, com um ou mais filhos em idade escolar. Essa transferência deveria estar condicionada a “contraprestações” ou “corresponsabilidades” voltadas à melhoria de capital humano dos filhos. Compreendia-se que esses programas eram potencialmente capazes de reduzir a desigualdade, ajudando as famílias a romperem o “círculo vicioso da pobreza”, evitando que essa condição se transmitisse de uma geração a outra. O foco seria incrementar a capacidade de gerar renda no futuro. Essa proposição segue a mesma perspectiva de José Márcio de Camargo, destacada por Pires (2013). Os mencionados autores identificaram alguns argumentos em favor da condicionalidade. Nesse caso, a contrapartida seria importante porque:

- 1) as famílias pobres não têm condições de decidir sobre a importância de investimentos em saúde e em educação dos filhos;
- 2) o investimento privado das famílias em capital humano é muito baixo, o que provoca um atraso para toda a sociedade brasileira;
- 3) a distribuição de renda deve estar associada ao bom comportamento dos pobres que a mereça;
- 4) as famílias pobres ficariam mais responsáveis;
- 5) promove a pressão por aumento na oferta e na demanda por serviços públicos. (Teles; Stein, 2013, p. 195).

Como contraponto, apresentam a posição de Suplicy (2006), que entende que a transferência de renda incondicional apresenta as seguintes vantagens:

- 1) dissolve a burocracia utilizada na fiscalização das famílias;
- 2) elimina o sentimento de estigma e humilhação das famílias que são obrigadas a comprovar os critérios de elegibilidade para ter acesso ao programa;
- 3) elimina a possibilidade da armadilha da pobreza e do desemprego, pois a elevação da renda familiar per capita, mediante o acesso ao trabalho, não suspende ou extingue o benefício;
- 4) proporciona o sentimento de liberdade e dignidade, por não existir a preocupação de faltar o recurso no mês seguinte, pois a renda é um direito inalienável e de cidadania;
- 5) estimula o pleno emprego por meio do aumento da demanda por bens e serviços que impulsionaria o crescimento da economia e do emprego. (Teles; Stein, 2013, p. 196).

Há uma forte concentração espacial da renda média pessoal em Fortaleza. Essa elevada desigualdade espacial de renda está diretamente associada com tensões sociais interbairros, bem como entre bairros em virtude da necessidade de uma maior mobilidade urbana. A situação é ainda mais grave em virtude de Fortaleza ser a capital mais densamente povoada do Brasil e a quarta capital em número de aglomerados subnormais (ou seja, ocupações irregulares e/ou ilegais vivendo com serviços públicos precários) com uma população de 369.370 habitantes (16% da população total) vivendo em condições mínimas de vida de acordo com dados do Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2012).

Apresentamos também alguns dados da relação entre pobreza e educação básica no Brasil após o advento do PBF, com o objetivo de dimensionar alguns dos potenciais impactos educacionais decorrentes da implantação do Programa. De acordo com o relatório de 2014 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), que analisa o trabalho realizado no acompanhamento do PBF no período 2005-2014, 17 milhões de alunos/as eram beneficiários/as desse programa em 2014, o que representava 1/3 do total de matrículas da educação básica. Havia 40 mil profissionais envolvidos com o acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários, considerando as esferas federal, estadual e municipal. O percentual de 80% (153.000) das escolas do País contava com alunos/as beneficiários/as do PBF. Com relação ao aproveitamento, os/as alunos/as de ensino médio beneficiários/as do PBF tinham maior aprovação que aqueles não beneficiários/as (os piores rendimentos entre os/as alunos/as beneficiários/as do PBF estavam nas séries

iniciais). Dados preliminares relativos ao ano de 2015, ainda não divulgados pela Secadi, apresentados aos coordenadores estaduais do PBF na educação em reuniões técnicas realizadas em Brasília em 2016, 32 Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017 apontam para um aumento desses números, de modo que a perspectiva era de que, naquele ano, 53% dos alunos matriculados na educação básica eram beneficiários do PBF. O ingresso de pessoas em situação de pobreza na escola pública ocorreu nos parâmetros e no formato escolar que, historicamente, foi predefinido e predeterminado pela organização escolar construída para minorias privilegiadas. Quais seriam as transformações escolares necessárias em termos de organização escolar, formação dos trabalhadores da educação, currículo, sistema de avaliação, projetos políticos pedagógicos, entre outros aspectos importantes, dada a quantidade de estudantes das escolas públicas que se encontram em situação de pobreza? A condicionalidade está implicando mudanças efetivas nesses aspectos? (GARCIA; YANNOULAS, 2017, p.31/32)

Para Martins e Almeida (2017, p.132), a discussão entre pobreza e educação remete a associação entre política educacional e sociedade civil. Os autores consideram que,

Embora a pobreza tenha se constituído no mote mais permanente de uma constelação de projetos e propostas de associação entre educação e desenvolvimento no Brasil, isso não significa o reconhecimento de um ponto imutável da dinâmica econômica e social do capitalismo no País, mas a verificação de que sua particularidade assenta-se na reprodução em larga escala da pobreza como condição de um determinado padrão de acumulação mundial. Assim, enfrentar a pobreza pela via educacional se tornou, ao mesmo tempo, na agenda governamental e de parte da sociedade civil, um desafio constante, reatualizado incontáveis vezes, mas objetivamente irrealizável. Destarte, ao analisarmos a expansão da política educacional no Brasil, não podemos deixar de considerar que ela se constitui a partir de relações sociais complexas e contraditórias estabelecidas na relação entre o Estado e a sociedade civil. Ressalta-se que, historicamente, na sociedade capitalista, é constante a apropriação do Estado por grupos sociais nem sempre homogêneos, representando, por vezes, interesses de frações distintas da burguesia. Em particular, no caso do Estado brasileiro e, mais especificamente, em relação à política educacional, expressou-se, de forma singular, um pacto interclassista que possibilitou um determinado tipo de expansão capitaneado pela associação entre grandes grupos privados educacionais e capital financeiro.

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE em 2012 sobre o perfil socioeconômico de Fortaleza reuniu variáveis sobre os aspectos demográficos, a dinâmica das classes sociais, distribuição espacial da renda pessoal por bairros, o mapeamento da pobreza e extrema pobreza e o perfil socioeconômico dos bairros da cidade de Fortaleza.

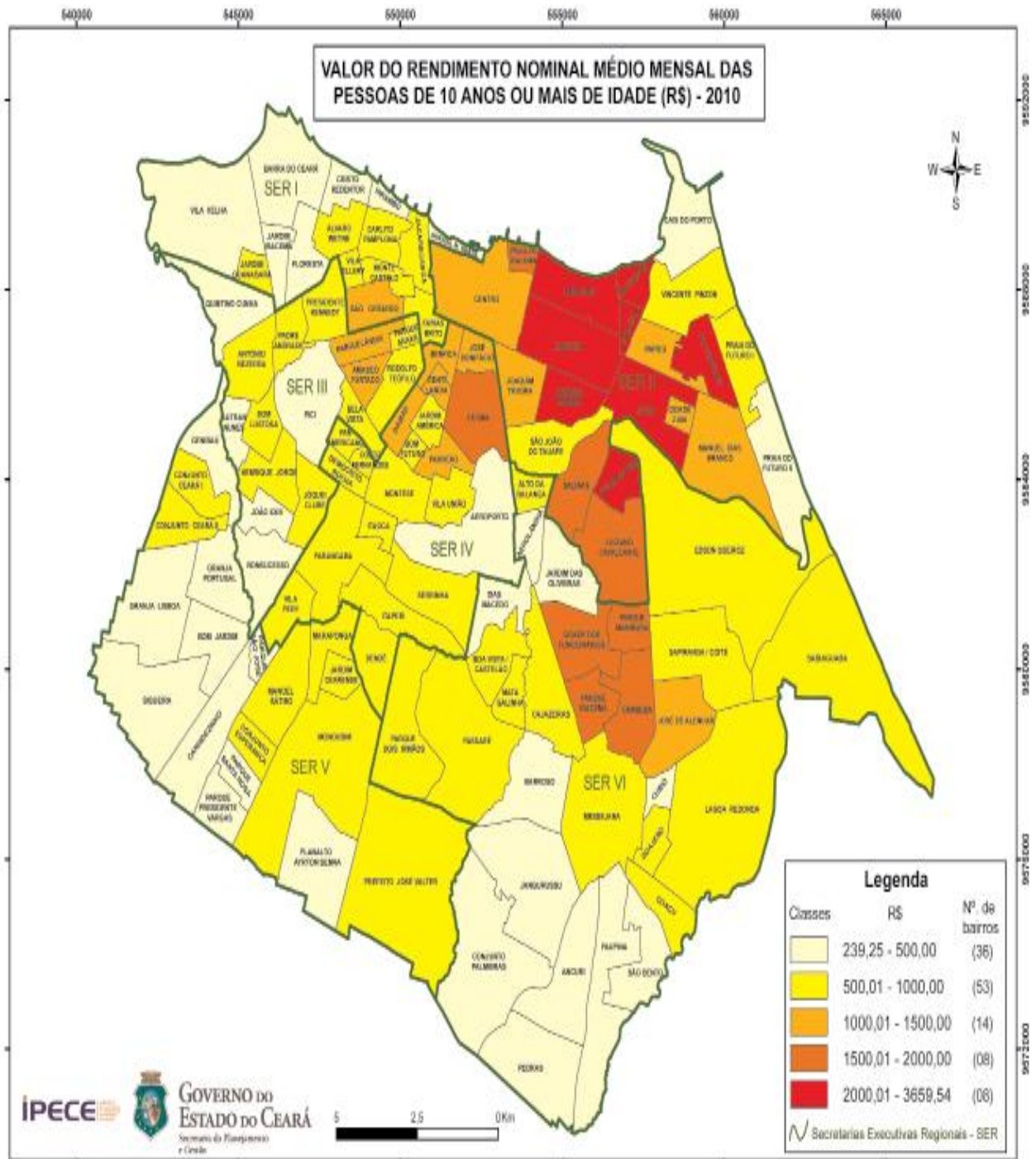


Figura 8 – Valor Médio mensal rendimento nominal. Fonte: Relatório. IPECE 2012

Conforme a tabela 1, o bairro Jardim América onde se situa a escola Mozart Pinto apresenta renda nominal média mensal no valor de R\$ 715,56 que não chega ao teto de um salário mínimo atual.

**Tabela 1: Distribuição da Renda e da População por Bairros de Fortaleza**  
(conclusão)

Bairros		População		Renda Média		Bairros		População		Renda Média	
Nome	SER	Total	%	R\$	Rk	Nome	SER	Total	%	R\$	Rk*
Vila União	4	15378	0.6	908.56	34	São Bento	6	11964	0.5	434.74	94
Lagoa Sapiranga	6	32158	1.3	893.65	35	Bonsucesso	3	41198	1.7	434.41	95
São João do Tauapé	2	27598	1.1	890.75	36	Parque Santa Rosa	5	12790	0.5	433.82	96
Farias Brito	1	12063	0.5	890.48	37	Quintino Cunha	3	47277	1.9	427.43	97
Praia do Futuro I	2	6630	0.3	824.95	38	Pedras	6	1342	0.1	425.73	98
Montese	4	25970	1.1	822.59	39	Pici	3	42494	1.7	424.62	99
Rodolfo Teófilo	3	19114	0.8	818.26	40	Parque São José	5	10486	0.4	419.79	100
Itaperi	4	22563	0.9	798.25	41	Jangurussu	6	50479	2.1	416.9	101
Bom Futuro	4	6405	0.3	789.45	42	Ancuri	6	20070	0.8	413.44	102
Parangaba	4	30947	1.3	787.91	43	Barra do Ceará	1	72423	3.0	398.61	103
Presidente Kennedy	3	23004	0.9	778.11	44	Aeroporto (Base Aérea)	4	8618	0.4	398.13	104
Cajazeiras	6	14478	0.6	768.93	45	Barroso	6	29847	1.2	393.71	105
Jacarecanga	1	14204	0.6	745.24	46	Cais do Porto	2	22382	0.9	393.02	106
Jardim Cearense	5	10103	0.4	717.01	47	Floresta	1	28896	1.2	380.81	107
Jardim América	4	12264	0.5	715.56	48	Cristo Redentor	1	26717	1.1	377.42	108
Jóquei Club	3	19331	0.8	708.67	49	Planalto Ayrton Senna	5	39446	1.6	360.67	109
Vila Ellery	1	7863	0.3	696.07	50	Bom Jardim	5	37758	1.5	349.75	110
Monte Castelo	1	13215	0.5	688.29	51	Autran Nunes	3	21208	0.9	349.74	111
Vicente Pinzon	2	45518	1.9	684.18	52	Granja Lisboa	5	52042	2.1	341.36	112
Mata Galinha	6	6273	0.3	682.85	53	Pirambú	1	17775	0.7	340.36	113
Messejana (sede)	6	41689	1.7	648.89	54	Granja Portugal	5	39651	1.6	334.83	114
Bela Vista	3	16754	0.7	636.82	55	Genibau	5	40336	1.6	329.98	115
Dendê	4	5637	0.2	633.44	56	Siqueira	5	33628	1.4	326.8	116
Padre Andrade	3	12936	0.5	622.59	57	Canindezinho	5	41202	1.7	325.47	117
Couto Fernandes	4	5260	0.2	622.4	58	Parque Presidente Vargas	5	7192	0.3	287.92	118
Passaré	6	50940	2.1	619.47	59	Conjunto Palmeiras	6	36599	1.5	239.25	119
Guajeru	6	6668	0.3	612.34	60	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Demográfico 2010 do IBGE. Elaboração IPECE. \*Rk = Ranking.

## 5.2 O contexto da escola Mozart Pinto

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Mozart Pinto situa-se na Rua Jorge Dummar, 2078 bairro Jardim América no município de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil – CEP 60.410-300. Com data de funcionamento de 25 de setembro de 1947, com o nome de Grupo Escolar Municipal, passou a denominar-se Grupo Escolar Municipal Mozart Pinto, em 1963.

Com instalação e funcionamento da Educação Infantil (manhã e tarde) e Ensino Fundamental (manhã e tarde), a escola Mozart Pinto foi criada para atender a demanda de crianças do bairro Jardim América e Montese. As primeiras instalações demandaram um número reduzido de turmas, visto que se tratava de uma casa com poucos compartimentos que pudessem ser categorizados como salas de aulas e que atendiam primordialmente alunos da educação infantil. Já em 1963, a escola passou a oferecer o ensino fundamental.



Figura 9 - Escola Mozart Pinto originalmente construída em 1947.

Fonte: Acervo histórico da escola Mozart Pinto



Figura 10 – A escola hoje. Fonte: acervo histórico da escola Mozart Pinto

A Escola Mozart Pinto foi constituída através do Decreto Municipal N° 10.985 de 13/06/91 publicado no Diário Oficial do município de Fortaleza do dia 18/06/2001, e atualmente oferece como modalidade de ensino: Educação Infantil (infantil IV e infantil V) nos turnos manhã e tarde e Ensino Fundamental I (do 1° ao 5° ano) nos turnos manhã e tarde. A escola conta com 34 (trinta e quatro) professores em seu quadro, 02 (dois) deles atuando como professor coordenador e 01 (um) professor atuando como presidente do Conselho Escolar. Os funcionários da administração são: 01 (um) secretário, 06 (seis) auxiliares administrativos 05 (cinco) auxiliares de serviço, 03 (três) merendeiras, 02 (dois) porteiros e 02 (dois) vigias noturnos.

Com relação à infraestrutura e dependências da escola, conforme os dados do Censo Escolar 2015 do Ministério da Educação – MEC, a escola Mozart Pinto conta com 12 salas de aulas; sala de diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado – AEE destinado às crianças com deficiências, quadra de esportes coberta, biblioteca, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, refeitório para alimentação escolar, banheiros para educação infantil, banheiros para o ensino fundamental. Com

relação a equipamentos, a escola conta com computadores administrativos, computadores para os alunos, TVs, copiadoras, equipamentos de som, equipamentos de multimídia, impressoras, projetores multimídia, Rádio Escola, bem como banda larga e acesso a internet.

É importante salientar de que maneira a escola se apresenta e como esse fato comunica muito sobre como a escola trata, acolhe e respeita os alunos e toda a comunidade em que ela está inserida. Há uma identificação da escola no muro que a circunscreve e que se encontra em bom estado de conservação. A escola por ter em sua estrutura o acúmulo de muitas reformas pontuais e que aparentemente não obedeceram a uma reforma planejada e estudada arquitetonicamente, não se apresenta atrativa e agradável aos que nela adentram. Há um porteiro para recepcionar os alunos e visitantes. Há uma faixa de travessia na rua e placa de sinalização de trânsito em frente à escola. Há iluminação ao redor da escola, mas não é suficientemente clara e adequada para a garantia de segurança dos alunos. Na entrada da escola há uma cobertura para acolher as pessoas em dias chuvosos. Não há um quadro visível com informações sobre a escola e os seus objetivos. Na escola há poucas árvores para proteção ao sol.

Há um pequeno e limitado espaço para acolhimento de pais e/ou responsáveis como também visitantes ao lado da secretaria e da diretoria. Os funcionários são disponíveis e atenciosos para orientações no interior da escola. Não existem murais na entrada da escola que informem sobre o plano político pedagógico, sobre os resultados do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB e sobre atividades e projetos realizados. Não há também murais com regras de funcionamento da escola e de atendimento ao público. A escola não obedece às normas de acessibilidade, pois o espaço é pequeno e com uma planta estrutural inadequada para uma escola, que em certo ponto compromete a segurança dos alunos. À noite a iluminação da escola não é adequada. O pátio é muito estreito para o número de alunos, mas a escola tem uma boa quadra esportiva com estrutura compatível.

Percorrendo o interior da escola observamos que a cozinha e o refeitório são espaços muito pequenos, sem luminosidade natural, estreitos, e o refeitório não comporta todos os alunos de cada turno para lanchar ao mesmo tempo. Por vezes, o

lanche é servido no interior das próprias salas de aula. A biblioteca é pequena e tem um bom acervo bibliográfico. As salas de aulas são pequenas bem como a sala dos professores. A sala da diretoria é muito pequena, mas a secretaria ocupa um bom espaço sendo o maior espaço de gestão. A escola não tem área verde apropriada a um espaço escolar que trabalha com crianças: existe apenas um pequeno jardim na parte interna da escola. Todos os espaços do edifício são bastante disputados, pois a escola desenvolve programas e projetos, tais como as oficinas do programa Mais Educação e isso favorece a um acirramento entre diretoria e coordenação pedagógica no desenvolvimento das atividades gerais da escola.

No andar térreo na ala esquerda fica disposta a seguinte configuração de espaços: bem próximo ao portão de entrada fica a sala da diretoria, logo em seguida a secretaria, o almoxarifado, a sala dos professores, os banheiros dos alunos (masculino e feminino), uma abertura para se dirigir à quadra de esportes, adiante um depósito de gêneros alimentícios para a merenda escolar, cozinha e refeitório. Ainda no andar térreo, na ala direita próximo ao portão de entrada estão dispostas 06 salas de aula para o ensino fundamental I e mais ao fundo duas salas de aula dedicadas à educação infantil (infantil IV e V). Ao centro, entre as duas alas, encontramos um pequeno espaço com um santuário e um pequeno jardim. Mais ao fundo temos uma sala destinada à coordenação e supervisão escolar e logo em seguida uma sala destinada ao atendimento educacional especializado direcionada para o atendimento a alunos com deficiências. E por fim, um pequeno espaço destinado às ações do programa saúde na escola – PSE.

No andar superior do edifício, que tem como único acesso uma escada em frente ao portão de entrada, dificultando a acessibilidade de alunos cadeirantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, encontramos a seguinte disposição de espaços na ala superior direita: O espaçoso laboratório de informática onde acontecem as atividades da oficina Rádio Escola, 04 salas de aula dedicadas ao ensino fundamental I, a biblioteca e um pequeno espaço para guardar os materiais dos programas e projetos da escola.

Apesar das particularidades quanto à infraestrutura e às dependências, a escola Mozart Pinto, a partir de 2009, desenvolveu uma política rígida focada no ensino

para as turmas de 2º ano e 5º ano do ensino fundamental I alinhada às diretrizes políticas educacionais emanadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, através de um denso e massivo programa curricular para melhoria do rendimento e de resultados frente às avaliações externas, conforme resultados do IDEB 2013 na figura abaixo:

#### EVOLUÇÃO DO IDEB

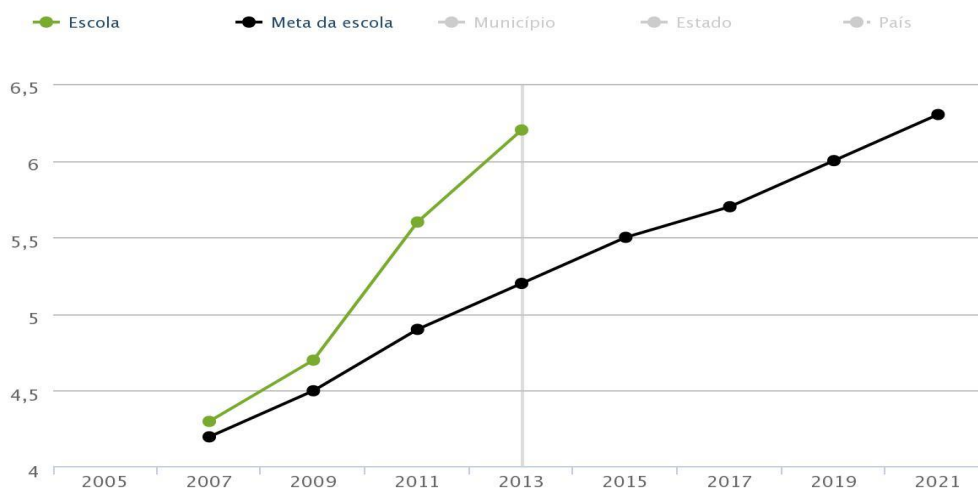


Figura 11 - Evolução do Ideb da escola Mozart Pinto. Fonte: INEP/MEC, 2013.

Para o Ministério da Educação – MEC, o Ideb é:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2007).

A escola ganhou projeção entre todas as escolas da rede municipal de educação de Fortaleza, pela melhora dos índices, atraindo assim atenção de pais de

bairros próximos à escola, mesmo tendo em suas áreas escolas municipais para o atendimento educacional, gerando uma corrida para conquista de vagas para seus filhos. Para tanto, a gestão escolar nesse período adotou uma rigidez muito marcante no trato com professores, alunos e funcionários, distanciando-se de uma gestão democrática e impondo um estilo de gerenciamento autoritário, monocrático, característico do modelo de escola fabril ainda persistente e resistente.

Compreendemos que a efetivação de uma gestão democrática, para atingir os objetivos e metas da escola, exige o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar, de parcerias, de participações externas, da delegação de competências, para melhor fruição das ações e redimensionamento do controle e organização da instituição escolar visando o provimento eficiente dos processos pedagógicos integrantes da proposta educacional da escola, com base no diálogo e na gestão participativa. Não se trata meramente de transferência de poder pelo poder para a consecução de tarefas, mas, eminentemente, pelo poder de juntar forças, de angariar colaboradores para o trabalho em conjunto capitaneado por uma vontade comum para o alcance dos objetivos elaborados coletivamente.

Apesar de visualizarmos este cenário, em conversas informais com pais e funcionários, a gestão escolar é vista pela comunidade de pais como competente, pois à revelia de como conduzir a gestão e por quais mecanismos, eles acreditam que a diretoria tem sim que ser austera e firme no trato com tudo que se refere à escola. Para nós, trata-se de uma situação paradoxal, pois uma das grandes reclamações da diretora, há 16 anos no cargo, em muitas das conversas informais que tivemos, é que os pais em sua grande maioria transferem para a escola a questão da educação de valores morais e de autoridade na condução da educação dos filhos. O que a realidade nos mostra é que grande parcela de pais e ou responsáveis negligenciam esta tarefa, que é própria deles, e como sendo intrinsecamente questão de educação familiar, deve ser desenvolvida no dia a dia, na conversação entre pais e filhos sobre o que é aceitável, coerente e o que não é aceitável sobre o comportamento dos mesmos perante a família e a sociedade.

### 5.2.1 Dinâmica e funcionamento da escola

A escola Mozart Pinto com toda a sua cartografia de espaço cultural tem uma dinâmica de funcionamento que se inicia entre 05h30min e 06h00min todas as manhãs e finaliza por volta das 19h00min ao final do dia. O movimento tem início com a chegada dos funcionários administrativos encarregados dos serviços gerais como limpeza e organização dos espaços da escola. Um grupo de funcionários cuida das salas de aula, limpando-as e organizando as carteiras dos alunos, pondo-as em filas alinhadas rigorosamente com uma carteira atrás da outra. Outro grupo cuida da limpeza dos espaços externos às salas de aula, como a portaria, a entrada dos alunos, o estacionamento dos professores, a quadra esportiva, os corredores e o pátio da escola. Outro grupo composto por merendeiras começa a organizar a merenda escolar dos alunos da manhã bem como o café dos professores e funcionários administrativos da instituição.

Os alunos começam a chegar à escola por volta das 06h30min e são encaminhados para a quadra esportiva, sentando-se de forma organizada no piso da quadra, rigorosamente em filas nas marcações para cada série. Os professores também começam a chegar, sendo também orientados a se dirigirem à quadra esportiva para que organizem essas filas e passem a “tomar conta” dos seus alunos. Há o momento das orações (a escola adota a religião católica em seus rituais religiosos) e quando necessário, há a comunicação de avisos de ações pedagógicas consideradas relevantes pela Direção da escola. Após os avisos, a diretora chama cada professor por série a pegar seus alunos organizados em filas e em silêncio, para se dirigirem a cada sala de aula correspondente.

No turno da tarde, o mesmo ritual segue como no turno da manhã, com os alunos chegando à escola às 12h30min e encaminhados à quadra esportiva. Os professores também chegam e são orientados a estarem com seus alunos tal e qual a rotina do turno da manhã. Às 15h00min é iniciado o intervalo para o recreio e às 17h00min é encerrado o turno escolar do período da tarde. São obedecidos habitualmente e regidamente todos os procedimentos dirigidos pela diretora na entrada

dos alunos e no encaminhamento às suas salas de aula nos dois turnos de trabalhos pedagógicos.

Pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, as aulas no turno da manhã devem iniciar às 07h00min, Às 09h00min inicia um intervalo de 20 minutos para o “recreio” encerrando às 09h20min que compreende o tempo de lanche dos alunos e para um intervalo para o lanche dos professores. Retoma-se o ritmo das aulas finalizando o turno da manhã às 11h00min. Para o turno da tarde, as aulas iniciam-se às 13h00min, com um intervalo das 15h00min às 15h20min. Retomadas as aulas, estas encerram às 17h00min.

Na escola, a diretora modificou um pouco as diretrizes da SME. No horário do recreio pela parte da manhã, às 08h40min ela já libera os alunos da educação infantil para terem o tempo de lanche e de brincar por vinte minutos. Às 09h00min ela direciona o recolhimento das crianças da educação infantil às salas de aula, iniciando o recreio dos outros alunos de 1º ao 5º ano. A diretora justifica a diferenciação dos dois intervalos de recreio pela limitação de espaço físico na escola para os alunos lancharem e se divertirem um pouco, pois há o risco de que todos os alunos juntos possam desencadear acidentes entre os mesmos, pois são faixas etárias diferentes com compleições físicas também diferentes. O mesmo processo se aplica ao turno da tarde. Às 14h40min os alunos da educação infantil seguem para o recreio encerrando as 15h00min, e no mesmo horário, os alunos do 1º ao 5º ano são liberados para o recreio encerrando às 15h20min.

Com relação aos professores, observamos que os horários são cumpridos regiadamente, tanto na chegada para o início dos turnos de trabalho, quanto aos intervalos para o lanche e quanto ao término das aulas nos respectivos turnos. Nos horários de intervalos dos turnos destinados para o lanche, eles invariavelmente ficam na sala dos professores onde atualizam os informes, os acontecimentos de sala referentes a alunos ou a ações pedagógicas, informações do sindicato dos professores, informações também emanadas da SME e assuntos pessoais que eles trocam entre si dependendo do grau de aproximação de professor para professor. Em algumas situações, a diretora dirige-se à

sala dos professores para informes cotidianos independente das rotinas oficiais quanto à reunião de professores com a gestão elencadas no calendário pedagógico da escola.

Há uma cultura nas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza que o cargo de vice-diretor fica mais voltado para o acompanhamento pedagógico. Suas ações estão mais estreitamente relacionadas ao trabalho pedagógico da escola articulando as orientações curriculares da secretaria de educação com a coordenação pedagógica e os professores. Na escola Mozart Pinto, a vice-diretora trata destas questões e funciona como uma coordenadora pedagógica geral trabalhando, orientando e apoiando junto com a coordenadora, supervisora e orientadora pedagógica da escola.

Ela acompanha também os projetos da escola a nível administrativo e desenvolve um diálogo com os setores da escola. A coordenação pedagógica está mais próxima dos professores auxiliando-os no planejamento e apoiando-os no cotidiano das aulas junto com a supervisora escolar e a orientadora. A diretora trata com todas elas, cuidando da parte financeira e do acompanhamento dos serviços gerais da escola, vale ressaltar, bem de perto.

Pela manhã, as atividades da escola encerram-se às 11h00min com os alunos sendo liberados para voltarem às suas casas. Alguns alunos ficam esperando pelos pais ou responsáveis, na área de entrada/saída da escola. Outros alunos ficam no pátio brincando até à chegada dos pais. As crianças da educação infantil são liberadas às 10h50min por questões de segurança e organização na saída dos alunos. Uma parcela de professores vai para suas casas ou para outras escolas para um segundo turno de trabalho, permanecendo outros na escola para almoçarem e retomarem o trabalho pedagógico às 13h00min. Nesse ínterim, os funcionários responsáveis pelos serviços gerais realizam uma limpeza nas salas de aula, banheiros e corredores da escola e as merendeiras começam a organizar o lanche da tarde.

Ao final da tarde, a escola encerra as aulas às 17h00min. Alguns alunos dirigem-se ao pátio para brincarem, enquanto outros se dirigem à entrada da escola na espera de pais ou responsáveis para os levar para casa. As crianças da educação infantil são liberadas um pouco mais cedo, às 16h50min, para não haver muita aglomeração de alunos na saída e conseqüentemente tumultos entre as crianças e os alunos maiores e

também para que o porteiro tenha um maior controle na liberação do acesso ao portão de entrada e saída de alunos. Alguns alunos vão embora sozinhos, quando a escola já possui a autorização dos pais para tal. Os funcionários da limpeza entram novamente em ação, adiantando alguns serviços para deixar a escola limpa para a manhã do dia seguinte.

Com referência ao projeto Mais Educação, a escola recebe pela manhã a partir das 07h30min os alunos que estudam regularmente no turno da tarde na escola e que estão inscritos, participando do projeto. O mesmo processo se inverte no período da tarde, quando os alunos regulares do turno da manhã vão para a escola às 13h30min para o desenvolvimento das atividades do programa. As oficinas são realizadas, com o intervalo das 09h00min às 09h20min, desenrolando-se até às 10h50min. No turno da tarde, as atividades iniciam-se às 13h30min, com um intervalo das 15h00min às 15h20min, e finalizam às 16h50min. Nosso estudo concentrou-se nos alunos participantes da oficina Rádio Escolar do turno da tarde.

### **5.2.2 Caracterização da oficina Rádio Escola**

Em 2007, no final do primeiro governo Lula, o Ministério da Educação - MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com a perspectiva de aglutinar o que a Constituição Federal pondera em seus princípios constitucionais com os preceitos da Política Nacional de Educação – PNE, para suprir os anseios de uma educação de qualidade e contribuir no combate às desigualdades sociais.

O PDE é um plano organizado estruturalmente em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. É composto por mais de quarenta programas e ações, de entre os quais se destaca o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009).

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014, p.4).

O Programa Mais Educação promove:

A ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação das escolas públicas brasileiras. Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2014, p.4).

A Educação Integral está fundamentada por um arcabouço legal que compreende um sistema de leis que formam uma jurisprudência educacional. Como elementos deste sistema, temos: a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 9089/1990); temos também a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9394/1996), articulada nos artigos 34 e 87; bem como o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.179/01) e como suporte de financiamento público, temos o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério - FUNDEB (Lei nº 11.494/2007) (BRASIL, 2014).

O MEC (2011, p.19), no documento “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada”, nos mostra que:

O conceito de Educação Integral vem de longe: ele já está presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que destaca a necessidade de a escola dialogar com as outras instituições sociais, para que os processos educativos por ela desenvolvidos não sigam por caminhos paralelos, mas possam dar-se as mãos. Para desenvolver um projeto comum, onde cada instituição possa compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como uma comunidade de aprendizagem. Falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Em outras palavras, trata-se de reconhecer em que rua, em que bairro, em que comunidade a escola está localizada e, também, como se integra à cultura local. Um novo olhar sobre tempos e espaços educativos resulta em novas

oportunidades de aprendizagem. Amplia-se a sociabilidade e o diálogo das escolas com a comunidade local, regional, nacional e, graças à Internet, até com a comunidade global. Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão baseados nessa relação entre tempos e espaços educativos. Eles demonstram que ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens fará com que o acesso à educação pública – indispensável, mas não suficiente – seja complementado por medidas que garantam a permanência e a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens nas escolas. A escola se transforma em comunidade de aprendizagem quando existe um propósito comum, definido coletivamente por todos os envolvidos – educadores, estudantes, funcionários, familiares, representantes da comunidade em que a escola se localiza – de promover a formação integral das crianças, dos jovens e também dos adultos. Esse propósito é registrado em um documento, o Projeto Político Pedagógico da escola. Em uma escola que é uma comunidade de aprendizagem, também chamada Escola que Aprende (SENGE, 2005), o diálogo, definido como comunicação horizontal entre diferentes, se instaura entre os professores, os alunos, os gestores, os funcionários e a comunidade. A escola/comunidade de aprendizagem articula-se a uma comunidade de aprendizagem mais ampla, com a preocupação de desenvolver um projeto comum, onde cada uma das instituições sociais ali presentes possa dialogar, compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se quando se encontra com o outro. Ela se assume como um sistema que é parte de um sistema maior. Ela é capaz de influenciá-lo da mesma forma como é influenciada, graças a um currículo significativo, elaborado pela escola, que parte da realidade e a ela retorna, para transformá-la. Em uma escola que é uma comunidade de aprendizagem, educadores e familiares descobrem que, quanto mais eles, os adultos, aprendem, mais as crianças, adolescentes e jovens também aprendem.

Temos também, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de incluir a bandeira da educação integral como expoente de afirmação de uma formação mais abrangente e integralizadora para o aluno. O PNE representa um avanço considerável ao relacionar a educação integral como parte integrante da educação infantil e fundamental. Apresenta de entre suas propostas a meta de ampliar progressivamente o tempo e espaço educacional onde a criança permaneça na escola no mínimo de 7 horas diárias ofertando uma maior rede de saberes (BRASIL, 2014).

Como amparo legal também se tem:

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante

permaneça na escola ou em atividades escolares” (art. 4º) (BRASIL, 2014, p.4).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de entre várias ações, contempla a Educação Integral como uma rede de ações que potencializam a qualidade na aprendizagem dos alunos e que incluem também como parceiros, a família e a comunidade em torno da escola com o objetivo firmado por um compromisso coletivo de ampliação do tempo e das atividades pedagógicas que ensejem uma transformação do currículo formal, alterando a dinâmica escolar para além dos muros da escola. (BRASIL, 2014).

O Programa Mais Educação tem como elementos norteadores:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014, p.5).

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação MEC, e tem financiamento público através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apresenta um sistema de atividades agrupadas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação; uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa / educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; promoção da saúde (BRASIL, 2014).

## O histórico do Programa mais Educação consiste:

(...) No desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.

As atividades de educação integral compreendem estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas; bem como quanto ao desenvolvimento de atividades culturais, da cultura digital, artísticas, esportivas, de lazer e da abertura das escolas aos finais de semana.

A reorganização curricular e a ampliação das dimensões que constituem a ação pedagógica fomentadas pelo Programa implicam em possibilitar a garantia do direito à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento desses estudantes. Desta forma, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, envolvendo práticas que desenvolvem as múltiplas dimensões humanas — cognitiva, psicomotora, sócio afetiva, estética e ética — e incentivam a construção de projetos de vida. O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos:

- Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica;
- Educação em Direitos Humanos;
- Esporte e Lazer e,
- Promoção da Saúde.

Para as escolas rurais, os macrocampos disponíveis são:

- Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- Agroecologia;
- Iniciação Científica;
- Educação em Direitos Humanos;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Esporte e Lazer e,
- Memória e História das Comunidades Tradicionais.

De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas quatro atividades, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. O caderno Passo a Passo Mais Educação Passo-a-passo\_detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público alvo do Programa, os

profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades.

Diferentes experiências pedagógicas indicam o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de Educação Integral articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. O Programa conta, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades, e Comitês Locais, formados por sujeitos do Programa Mais Educação na escola e representantes da comunidade escolar e do entorno. Esta estratégia de implementação e fortalecimento do Mais Educação constitui-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos.

A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas. É desejável que os conteúdos da base nacional curricular, Lei 9.394/96 (LDB), dialoguem organicamente com temas estruturantes e contemporâneos para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática (BRASIL, 2014, p.1)

O Programa iniciou suas atividades, em meados de 2008, em 1.380 escolas públicas brasileiras nos municípios, atendendo cerca de 400 mil alunos. Em 2009, houve a ampliação para 5.000 escolas em mais de 100 municípios nos estados e no Distrito Federal, beneficiando cerca de 1,5 milhão de alunos. Em 2014, o Ministério da Educação ampliou o Programa para atender mais de sete milhões de estudantes das redes públicas de todo o Brasil, resultando até o fim do ano em 60 mil escolas atendidas em todo o Brasil (BRASIL, 2014).

A escola Mozart Pinto, como escola cadastrada antes de 2013, poderia escolher até 05 atividades de entre todas inclusas nos macrocampos dispostos no manual de operacionalização do programa Mais Educação (na íntegra, nos anexos deste estudo). Em 2013, a escola optou por 04 atividades e fez as seguintes escolhas: Orientação de Estudos e Leitura (macrocampo: Acompanhamento pedagógico); Iniciação Musical por meio da Flauta Doce (macrocampo: Culturas, Artes e Educação Patrimonial); Iniciação Musical de Instrumento de Cordas (macrocampo: Artes e Educação Patrimonial) e Rádio Escolar (macrocampo: Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica).

De acordo com o manual de operacionalização, a Rádio Escolar é um das atividades / oficinas do macrocampo: “Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”. Neste macrocampo encontramos as seguintes atividades em sua composição:

- Ambiente de Redes Sociais
- Fotografia
- Histórias em Quadrinhos
- Jornal Escolar
- Rádio Escolar
- Vídeo
- Robótica Educacional
- Tecnologias Educacionais

De acordo com o manual, a ementa sobre a oficina Rádio Escolar consiste em:

- **Rádio Escolar** – Utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades. Construção de propostas de cidadania envolvendo os estudantes em experiências de aprendizagens significativas (BRASIL, 2013, p.13).

Como material inerente ao funcionamento das atividades da oficina Rádio Escolar e distribuído para as escolas participantes pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC temos os seguintes itens classificados na categoria econômica de capital e recebidos pela escola Mozart Pinto: 01 (uma) Caixa de som estéreo com 03 canais; 01 (um) Fone de ouvido; 01 (um) Gravador digital com porta USB; 01 (uma) Mesa de 04 canais com entrada direta para canal estéreo para CD, MD, Tape Deck, sintonizadores e saída de linha de áudio; 01 (um) Micro System e 01 (um) Microfone de corpo metálico.

### **5.3 Sobre o grupo de alunos da oficina Rádio Escolar**

O grupo de alunos participantes da oficina Rádio Escolar e que foi objeto deste estudo foi constituído de 20 alunos, sendo 11 meninos e 09 meninas na faixa etária

entre 09 a 11 anos de idade, integrantes das turmas de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I, do turno da manhã, mas que frequentaram a oficina da Rádio Escolar no turno da tarde. Em nossas observações iniciais verificamos que inicialmente foram selecionados os alunos que de alguma forma apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldades de socialização em sua turma de origem. Lembrando que as atividades do programa Mais Educação acontecem no contra turno escolar e, conforme as diretrizes do programa, os participantes devem ser preferencialmente alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, distorção idade-série, crianças em situação de vulnerabilidade social e também de famílias que sejam cadastradas no programa Bolsa Família do Governo Federal, que se caracteriza por ser um programa de transferência direta de renda direcionada às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza com acentuada vulnerabilidade social, em todo o país.

Os alunos selecionados que frequentam regularmente a escola pela manhã, no início da tarde retornam à escola e aí desenvolvem as atividades. Para os alunos regulares do turno da tarde, eles frequentam a escola pela manhã para o desenvolvimento das atividades que geralmente são conduzidas por monitores, geralmente universitários. A coordenação pedagógica fica a cargo de um professor da escola indicado pela Direção, que é deslocado de suas atividades de ensino para se dedicar ao funcionamento do programa, selecionando os monitores, gerindo ações administrativas inerentes e coordenando o planejamento das atividades pedagógicas.

Relativamente aos alunos do turno da tarde, verificamos tratar-se de um grupo bastante heterogêneo: com relação aos meninos, 06 alunos tinham 11 anos, 03 alunos 10 anos e 02 alunos 09 anos. Com relação às meninas, 04 alunas tinham 11 anos, 03 alunas 10 anos e 02 alunas 09 anos. No início do estudo verificamos que alguns alunos tinham mais desenvoltura do que outros, uns com mais dificuldades no desenvolvimento de ações em grupo, outros com mais dificuldade de expressão, mas uma coisa foi constatada por todo o período que passamos a observar: a vontade que todos tinham em participar variando em menor ou maior grau em relação a um leque de ações e práticas carinhosamente mediadas pelo monitor da Rádio Escolar.

## 5.4 Os professores

A escola tem um corpo de professores competentes que são batalhadores incansáveis para que a educação pública se desenvolva. Alguns professores têm carga horária de 200 horas mensais (oito horas diárias de trabalho) e outros, uma carga horária mensal de 100 horas (quatro horas diárias de trabalho). São 12 turmas, sendo 02 turmas de educação infantil e 10 turmas do 1º ano até o 5º ano do ensino fundamental, para cada turno escolar, sendo 01 regente por sala de aula. No regime de trabalho dos professores da secretaria municipal de educação de Fortaleza, temos o horário de planejamento correspondente a 1/3 da carga horária de cada professor. O professor com um regime de trabalho de 40 horas semanais tem, por direito, 13 horas semanais dedicadas ao planejamento quando se ausenta da sala de aula, é substituído por outro professor nesse espaço de tempo. O professor que tem o regime de 20 horas semanais tem 07 horas dedicadas ao planejamento e da mesma forma, outro professor o substitui nesse intervalo de tempo.

Com relação especificamente ao programa Mais Educação, os monitores que são contratados para os trabalhos de monitoria das oficinas são geralmente universitários e/ou profissionais, por vezes pessoas da comunidade com formação específica para cada oficina. No caso da oficina Rádio Escolar, a escola conta com um monitor com uma boa formação (é professor e músico) e muito comprometido com o trabalho pedagógico. O regime de trabalho dos monitores das oficinas do programa Mais Educação é de 03 horas diárias por cada turno de trabalho. As atividades desempenhadas pelos monitores são consideradas de natureza voluntária e são ressarcidos somente por despesas de transporte e alimentação.

Conforme o Ministério da Educação,

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.

Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE para implementação de educação integral, destinam-se ao custeio para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de Educação Ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias e outras previstas neste manual. O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, conforme a tabela a seguir: Valor do Ressarcimento Destinado ao Monitor, por Turma. Quantidade de turmas Valor (R\$) 01 turma: 60,00; 02 turmas: 120,00; 03 turmas: 180,00; 04 turmas: 240,00 e 05 turmas: 300,00 (BRASIL, 2011, p.09/10/11).

Em conversas informais na sala dos professores regentes da escola, ouvimos vários relatos sobre as dificuldades tanto estruturais (a estrutura da escola que é deficitária), quanto salariais e sociais (dificuldade de desenvolver uma boa aula pela inquietação dos alunos). Questões de saúde são constantemente levantadas, principalmente situações de estresse e afastamento de colegas professores para tratamento de depressões. Ouvimos também de alguns professores que, em relação ao programa Mais Educação, a escola não tem espaços físicos adequados para o desenvolvimento satisfatório das oficinas, gerando algumas vezes, conflitos entre eles e a coordenação pedagógica quanto ao uso dos espaços por alunos regulares do turno e os alunos do programa Mais Educação (que são alunos da escola também!). Outra questão relatada foi quanto ao cuidado que a escola deveria ter quanto à seleção de monitores com qualificações adequadas, sendo este um diferencial fundamental para um bom desenvolvimento das atividades.

Percebemos que o valor de ressarcimento para o monitor é muito reduzido, fator que influencia numa evasão, gerando por isso uma alta rotatividade de monitores, pois muitos desistem optando por melhores oportunidades de trabalho. No capítulo 6, referente às respostas às questões de investigação, analisaremos mais detalhadamente as significações dos professores regentes e dos monitores, quanto às práticas pedagógicas das oficinas do Programa e mais especificamente da oficina Rádio Escolar.

## 5.5 A gestão da escola

Com o intuito de recolher elementos para obter uma visão de como a gestão da escola desenvolve suas ações e como estas podem influenciar o desenvolvimento das práticas pedagógicas gerais, estabelecemos conversas informais com a diretora, como estratégia de aproximação para melhor compreendermos o cotidiano da escola e suas nuances.

De entre as conversas informais, registrámos que com relação ao modelo de gestão da escola, na fala da diretora, existem traços de conceitos inerentes a modelos tradicionais de gestão escolar na condução de ações administrativas e pedagógicas. A diretora mostrou-se em alguns pontos de nossas conversas, enérgica, demonstrando ênfase em fazer questão da condução pessoal em todas as ações da escola, denotando uma centralização na condução dos processos educativos.

A diretora apresentou um discurso consolidado sobre modelo de gestão:

*Em todo tempo de gestão sempre pautei meu trabalho na questão de estar a frente das decisões da escola. Tenho uma equipe boa, mas quando é para decidir, sou eu. Levanto as questões administrativas e pedagógicas e preciso estar a par de tudo que acontece na escola. Vejo de tudo, desde a utilização racional de materiais de limpeza, da questão do comportamento dos funcionários, coordenação, professores e alunos, tudo isso para o bem da escola (MARIA, 04/04/13).*

Percebe-se um traço forte na fala da diretora referente ao modelo de gestão tradicional que vem se perpetuando ainda em muitas realidades escolares. É um modelo essencialmente centralizador, em que as atividades administrativas e pedagógicas precisam ser conduzidas diretamente pela direção chegando até a serem executadas pessoalmente. É contraditório em relação aos conceitos de gestão participativa.

Apesar de, em alguns momentos, a diretora fazer referências à importância de atitudes descentralizadoras no modo de gestão da escola, na essência ela ainda demonstra um modo de centralizar as ações. Embora evidenciando uma postura centralizadora, a diretora mantém no entanto uma boa aproximação com a comunidade de pais, convidando-os regularmente para reuniões conjuntas para debater questões

sobre atividades na escola como, por exemplo, as festividades e as atividades pedagógicas extraescolares.

É salutar para o desenvolvimento de uma educação de qualidade a busca por modelos mais democráticos de gestão que inclui a participação e a interação dos profissionais da educação na administração da escola, criando condições para que os profissionais participem efetivamente de forma regular e contínua das tomadas de decisões na escola. É pela contribuição de todos que a questão da consciência coletiva do compromisso pelo sucesso da escola é enaltecida, e a liderança da gestão se torna realidade (LÜCK, 2009).

A escola como espaço multicultural, *locus* das relações humanas e interações sociais que possibilitam intencionalmente elaborações de novos conhecimentos que repercutem na existência de cada ator que nela interage, reveste-se de processos organizacionais próprios. Como instituição social, ela requer uma organização de ações e de pessoas na consecução de objetivos e metas educacionais, traçadas *a priori* pela comunidade escolar em que se situa, em consonância com políticas públicas educacionais oriundas da rede de ensino à qual pertence.

Nesse sentido, Lopes (2006, p.18) comenta:

A escola é a instituição que tem por objetivo proporcionar educação de caráter intencional e sistemático. A educação é intencional porque tem a função de transmitir e analisar a herança cultural da humanidade, acumulada ao longo de sua existência e oferecer condições para que as novas gerações reconstruam e modifiquem os conhecimentos adquiridos para tornar sua existência mais plena. Para realizar suas finalidades e objetivos, a educação se sistematiza e se organiza através de critérios, regulamentos, finalidades e princípios norteadores, razão pela qual é chamada de educação escolar, no contexto de um sistema.

É imperativo que a escola busque assumir uma concepção de organização de tal forma que permita uma racionalização na utilização dos recursos, sendo estes equacionados para dar vazão às estratégias de melhor condução das ações pedagógicas. Para tanto a escola deve lançar mão de uma sistematização e organização de seus componentes educacionais para consecução dos seus objetivos e fins.

## **5.6 Práticas Pedagógicas na sala da oficina Rádio Escola**

Referenciando-se na Educomunicação, que congrega um campo de pesquisa unindo a educação com a comunicação, o programa Mais Educação traz entre suas propostas educativas a oficina Rádio Escolar que, de entre os objetivos delineados, procura estimular os alunos das escolas públicas a produzirem através de práticas pedagógicas, material informativo e educativo na mídia rádio, recebendo, para tanto, como conhecimento, noções de locução, produção de textos jornalísticos, narração, e técnicas de entrevista que possibilitam uma melhor operacionalização das ações pedagógicas da oficina. Compreendemos a mídia rádio como um elemento importante e dinâmico de disseminação das culturas no ambiente escolar, como artefato que potencializa a interação de diversas linguagens, tendo por isso um grande papel educativo.

Os alunos são protagonistas na produção dos materiais pedagógicos, desempenhando o papel de facilitador, quanto às questões técnicas operacionais e dos recursos tecnológicos dos equipamentos da mídia rádio. Todo o processo de produção dos materiais educomunicativos é conduzido pelos alunos, desde a escolha dos temas das peças a serem produzidas, passando pela diagramação do material informativo, a locução, a programação, gravação, mixagem, sonoplastia, veiculação, com a participação coletiva dos alunos de outras séries, que não estão no grupo operacional da oficina.

As práticas pedagógicas são interativas, acontecendo algumas delas com todos sentados à mesa para o desenvolvimento de debates, na criação das produções textuais, no despertar do senso crítico quanto aos propósitos e o alcance esperado através da veiculação das peças, nos posicionamentos, nas tomadas de decisão. Outras práticas são delineadas em parceria, geralmente em duplas, através de ações colaborativas, sendo responsáveis por determinadas ações internas da oficina Rádio Escolar quanto por ações externas como, por exemplo, prospecções em relação à receptividade dos produtos finais da oficina por parte dos colegas da escola, corpo docente, funcionários, Direção e comunidade.

## 5.7 Organização do espaço, do tempo e dos materiais

As atividades do Programa Mais Educação foram sistematizadas em quatro turmas de vinte alunos, sendo duas turmas pela manhã e duas turmas pela tarde. A diretora, junto com o coordenador, fez um planejamento das atividades, reuniu os monitores e articulou com a comunidade de pais a relevância do Programa, bem como esclareceu acerca da necessidade do apoio dos pais para o controle da frequência dos alunos, no contra turno ao qual o aluno estudava regularmente. A diretora relatou também que a gestão sofreu resistência por parte dos professores regentes, pois estes relatavam que as atividades no contra turno da escola iriam dificultar o desenvolvimento das aulas regulares, devido a um maior fluxo de alunos entre os corredores da escola, favorecendo uma maior dispersão dos alunos dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o Prof. Coordenador do Programa Mais Educação na escola objeto do estudo, sobre as atividades:

Integral. Por definição, quer dizer total, global. É isso que se pretende com a educação integral: desenvolver os alunos de forma completa em sua totalidade. Muito mais tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos. O Programa Mais Educação, do MEC, trabalha nesse sentido desde 2008, promovendo ampliação nos tempos, espaços e oportunidades educativas, de modo que a tarefa de educar seja dividida com os pais e a comunidade.

Buscando alcançar os objetivos de uma educação de qualidade, nossa escola em 2010, implantou o Programa Mais Educação, onde os alunos atendidos pelo Programa, cursam as mesmas atividades no contra turno escolar, e os monitores procuram mostrar como se relacionam as diversas áreas de conhecimento. Podemos enumerar algumas vantagens do Programa em nossa Escola:

1. Extensão da jornada escolar;
2. Melhoria do rendimento escolar;
3. Favorece um melhor aproveitamento do tempo ocioso;
4. Contribui para uma melhor disciplina dos alunos atendidos;
5. Dá tranquilidade aos pais que saem para o trabalho;
6. Dá oportunidades aos alunos atendidos de cursarem atividades extracurriculares.

O Programa Mais Educação tem nos apresentados alguns resultados que nos deixam orgulhosos pelo trabalho desenvolvido, tais como, apresentação do grupo musical ( Flauta e coral ) nos eventos da Escola, veiculação dos programas da Rádio Escola na mídia de Fortaleza, premiação dos nossos jovens comunicadores na 5ª edição do prêmio SEFIN, onde os mesmos obtiveram o 1º lugar na área de comunicação popular e participação com grande desempenho de uma de nossas alunas em um concurso de leitura promovido pela SME.

Sabemos que estamos longe de atingirmos a educação integral tão desejada e com qualidade, mas os poucos e bons resultados apresentados nos encorajam

e aumenta nossa responsabilidade para continuarmos com o trabalho desenvolvido.

A duração de tempo de cada oficina era de 1h e 30min, com um intervalo de 20 minutos para o lanche. Enquanto a turma 01 estava na oficina de Orientações de Estudo e Leitura, a turma 02 estava com a oficina Flauta Doce. Após o intervalo, as oficinas invertiam-se nas turmas. Esta sistemática desenvolveu-se de segunda a quinta, perfazendo dois encontros por semana de cada oficina para cada turma, nos turnos manhã e tarde. Nas sextas-feiras, os monitores reuniam-se com o coordenador pedagógico do programa para avaliação e para o desenvolvimento do planejamento pedagógico das atividades de cada oficina que também tinha periodicidade semanal.

A planificação dos horários das oficinas do programa Mais Educação para os dois turnos da escola foi estabelecida conforme quadro abaixo:

<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
Orientações de Estudos e Leitura	Instrumento de Cordas	Orientações de Estudos e Leitura	Instrumento de Cordas	PLANEJAMENTO
Flauta Doce	Rádio Escolar	Flauta Doce	Rádio Escolar	

Para a oficina de Rádio Escolar, a frequência dos encontros com os alunos ficou sistematizada para as terças e quintas, iniciando após o intervalo do lanche, desde as 15h20min até às 16h50min. Nas nossas observações, percebemos algumas vezes que os alunos desejavam terminar mais tarde, para poderem ter tempo para criarem peças e textos para suas produções. Os componentes eletrônicos e os equipamentos radiofônicos disponibilizados pelo MEC foram alocados dentro do espaço do laboratório de informática o que, de certa forma, gerou alguns conflitos pelo choque de horários com outras turmas de alunos regulares da escola que também usavam o mesmo laboratório de informática.

## CAPÍTULO 6

### AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO – A COMPREENSÃO DA CULTURA ESCOLAR NA OFICINA RÁDIO ESCOLA

#### 6.1. Respostas às perguntas do estudo

O estudo etnográfico nos permitiu observar e analisar as culturas existentes na escola como modo de compreender as práticas pedagógicas, as interações sociais, a realidade socioeducativa em um determinado contexto sociocultural, demandando um olhar atento, pelo senso questionador desenvolvido no trabalho de campo, na busca de um “fazer sentido”, diante dos significados do comportamento humano do grupo de pessoas envolvido no contexto objeto da pesquisa. Uma experiência rica ao observar, perceber e tentar interpretar todo um conjunto de significações produzido no interior de um espaço social, a escola, e que todas as ações e fatos se correlacionam delineando níveis de interpretação que nos instiga a reconstruir os processos interacionais desvelando novos caminhos de entendimento da realidade escolar.

Segundo Lapassade (2005, p.82), a pesquisa etnográfica pode ser descrita como “um encontro social”, ela se reveste de uma microsociologia compreendida por uma tessitura interacionista historicamente contextualizada em que o etnógrafo interpreta acontecimentos materializando discursos ora produzidos pelos atores sociais em campo. O pesquisador também produz relações quando se move a adquirir um conhecimento de membro, de ver os fatos de dentro, dependendo do seu grau de implicação. Para Spradley (1980), é importante que o pesquisador seja capaz de refletir sobre os significados das ações e reações oriundos dos comportamentos dos participantes do grupo, revelando fielmente a cultura por eles produzida, seus estados emocionais, mas que também estabeleça relações interpretativas sempre levando em conta o contexto situado.

Na presente investigação utilizamos como técnicas privilegiadas de recolha de dados, a observação, o diário de campo e os diálogos informais. Adotamos a observação participante por conter características que permitem uma interação mais

estreita com os sujeitos participantes no intuito de compreender de forma mais densa as variáveis existentes das compreensões de vida de cada sujeito participante. Dentre os tipos de observação participante, optamos pela observação participante periférica (ADLER, ADLER, 1987), pois estabelecemos certo grau de implicação, certo nível de envolvimento, o suficiente para sermos aceitos pela comunidade escolar e mais especificamente pelos participantes da oficina Rádio Escola a fim de que pudéssemos potencializar o máximo de atenção e foco na compreensão e interpretação das atitudes, nas formas de falar, das palavras, dos canais de conversas, dos gestos, dos valores, das expressões corporais, das dinâmicas afetivas, como também na captação de elementos invisíveis e não conscientes que permeiam nas relações sociais no contexto sociocultural observado.

O exercício de tentar conhecer a escola mais de perto desencadeou em nosso trabalho novas aprendizagens e novos mecanismos de pensar as relações que permeiam a experiência escolar cotidiana. Foram necessários vários movimentos de aproximação e afastamento para apreender o ritmo próprio da escola, o contexto escolar e uma infinidade de significados que alimentam todo um território cultural com muitas linguagens e percepções intrínsecas às construções identitárias dos atores sociais. Tudo com a pretensão de compreender como ocorre a construção do conhecimento no ambiente escolar através das relações, atitudes, crenças e valores que ensejam maneiras de ver e sentir o mundo e a realidade que os cerca.

No desenvolvimento de todas as etapas do processo do estudo, do recolhimento à análise de todo o material que ora subsidia as respostas às questões de investigação, recorreremos sempre ao alerta do uso do bom senso em saber dosar na leitura interpretativa dos dados a influência de nossas crenças e preferências quando da elaboração dos resultados da análise. Por não dispor de um conjunto de procedimentos previamente estabelecido, este estudo se compõe em grande parte, de exercícios intuitivos aliados a nossa experiência pessoal, como também o que sentimos diante da realidade do contexto e de visão de mundo. É um movimento retroalimentador, cíclico, entre o empírico e o teórico, pois o respaldo do arcabouço teórico que embasa o estudo nos possibilita ancorar e fundamentar a partir de novas percepções, novas construções de conhecimentos.

Não menos importante, o nível de comunicação e a empatia estabelecidos por nós perante os atores da comunidade escolar diante do contexto observado foi de grande valia para uma interação valorosa no processo de compreensão do fenômeno estudado. Por se tratar de um processo longo, nossa entrada no campo de pesquisa depreendeu um estreitamento de relações com a comunidade escolar com um objetivo de desenvolver um vínculo etnográfico. Como nós já vínhamos acompanhando de perto o desenvolvimento das atividades do programa Mais Educação pela especificidade de nosso trabalho técnico enquanto coordenador do referido Programa junto às escolas do Distrito de Educação IV da secretaria municipal de educação de Fortaleza, rotineiramente desde 2012, visitávamos as escolas participantes do Programa e especificamente na escola objeto da pesquisa, estabelecemos uma relação bem próxima, pois tratávamos também de ações administrativas e pedagógicas entre escola e a secretaria de educação através do Distrito de Educação.

Com relação ao contexto do estudo nomeadamente o do grupo de alunos e o monitor da oficina Rádio Escola, já vínhamos estabelecendo contatos em virtude de, por estarmos na coordenação, habitualmente procurávamos sempre escutar depoimentos de alunos e dos monitores das oficinas sobre o desenvolvimento das atividades, críticas e sugestões que oportunamente eram agregadas aos relatórios de acompanhamento para posteriores deliberações junto à coordenação central. Registramos que a escola desde 2011 já desenvolvia a oficina rádio escolar, tinha como registro o nome de “Rádio Mania” e no mesmo ano criaram a “Weblog Rádio Mania”.

O estar disponível para ouvir é uma estratégia valiosa para a captação da realidade local e angariar confiança e respeito perante o grupo e potencializando o grau de receptividade e aceitação do nosso trabalho enquanto professor e técnico em educação, que mais tarde se converteria em um trabalho de pesquisa etnográfica. O histórico de sermos professor da rede pública de ensino já há algum tempo e acreditar na valorização das relações humanas como canal de compreensão do outro e do mundo que nos cerca é que nos faz mover como pesquisador e ser humano em um território marcado pela intersubjetividade.

Apoiamo-nos em questões de investigação que funcionaram como categorias de análise dos dados recolhidos para dirimir questões pertinentes à compreensão, interpretação e reconstituição da cultura emergente observada, na perspectiva dos participantes. Tais questões são elencadas a seguir em forma de um texto etnográfico inteligível, demonstrativo de um saber cultural representativo da comunidade escolar estudada, fruto das interações sociais decorrentes que nos permitiram um aprofundamento na descrição e interpretação do fenômeno em estudo como modo de valorização da escola como território coletivo de processos históricos socioculturais.

## **6.2. Que contextos de aprendizagem são visíveis na oficina Rádio Escola?**

A compreensão de contextos de aprendizagem nos remete a refletir sobre como se constituem e como se caracterizam considerando o caráter dinâmico intrínseco a eles e o *locus* que, em nosso estudo, é o território escolar onde acontecem atividades pedagógicas mediadas por interações sociais perante diferentes linguagens e diferentes culturas. Entendemos que um contexto de aprendizagem sob a ótica sociocultural se dá mediante práticas sociais de uma determinada comunidade na qual se desenvolvem processos de construções de conhecimento, onde a aprendizagem como um fenômeno situado é constituinte e inseparável de tais práticas contextualizadas. É toda uma cadeia de circunstâncias que são relevantes e propícias desencadeando eventos de aprendizagens pelo compartilhamento de signos e significados legitimados pelos participantes da comunidade.

Situando a descrição do ambiente onde os equipamentos da Rádio Escola estavam disponibilizados para o desenvolvimento das atividades, no início do ano letivo de 2013, o laboratório de informática - LIE era coordenado por dois professores específicos para as atividades do laboratório no atendimento às todas as turmas da escola. Para a oficina de Rádio Escola, a escola contava com um monitor sem vínculo empregatício, exercendo as atividades de monitoria como voluntário recebendo um ressarcimento em dinheiro para despesas de alimentação e transporte. O monitor é professor de história, músico profissional, compositor e cantor. Tem experiência em edição e mixagem de som e uso de softwares de gravação digital. Nos últimos anos,

vem atuando na área da educação promovendo o uso de novas tecnologias nas práticas pedagógicas.

Numa descrição pormenorizada temos:

Uma sala relativamente espaçosa, no andar superior, compreendendo uma área aproximada de 42m<sup>2</sup>. Tem acesso por uma única porta do lado superior esquerdo do prédio. Uma grande mesa retangular está disposta ao centro da sala para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com várias cadeiras ao redor. Os computadores estão dispostos nas laterais e ao fundo da sala perfazendo um total de 15 terminais. Os equipamentos da Rádio Escolar estão à frente da sala, à frente do quadro branco, com um birô e um armário ao lado com materiais pedagógicos. Diário de campo, 04 de abril de 2013.



Figura 12 – Lab. de Informática – LIE. Participantes - Oficina Rádio Escola.

A cada dia da oficina, os alunos se sentavam à mesa central do LIE para dar início as conversações sobre o que iriam desenvolver naquele dia. Era uma prática que ao primeiro momento foi sugerida pelo monitor como um ponto de partida para estimular a autonomia dos estudantes e fomentar uma construção coletiva de conhecimentos através de participação em grupo. Nas primeiras sessões, alguns alunos nos pareciam sentir como que um pouco espantados, alguns inibidos e introvertidos,

mas encorajados, pois ainda não tinham tido ainda a experiência de serem convidados para discutirem o que seria desenvolvido como prática pedagógica em sala de aula. Já outros, não tinham consciência sobre a relevância de serem partícipes e ativos no que iriam desenvolver e se portavam como expectadores em que e como iriam participar das práticas. Temos o seguinte registro:

Monitor: *Boa tarde amigos e amigas! Estamos aqui reunidos para tentar desenvolver atividades de uma rádio com todas as técnicas que precisamos para produzir programas para a escola! O que vocês acham?*

Monitor: *Estou aqui pelo Programa Mais Educação e espero que possamos realizar um bom trabalho com a ajuda de vocês!*

Patrícia: *Mais como é mesmo o que vamos fazer? O Sr. fala mesmo de ser um rádio? Com tudo que é uma rádio?*

Evelyn: *Eita! Vamos mesmo fazer programas de rádio aqui na escola?*

Mateus: *Oba! Só quero ver isso! Precisamos começar quando? E será que vamos conseguir?*

Monitor: *Claro que sim! Só depende de vcs! A gente vai começar definindo como vamos trabalhar! O que vcs acham do trabalho em equipe?*

Maycon: *Professor vi num programa que os alunos de uma escola não me lembro aonde, estavam fazendo uma rádio na escola! Eu achei bacana! Tô doído pra começar!*

Gabriel: *Eu quero ser locutor! Quem sabe eu não viro cantor! Ou repórter!*

Monitor: *Calma gente! Vamos primeiro sentar aqui e vamos fazer uma reunião! Vamos definir em conjunto como vamos desenvolver as atividades!*

Gabriela: *Professor, nós vamos decidir como vamos trabalhar? Tem certeza? A gente vai poder dizer o que a gente quer? E vai dar certo?*

Débora: *Gabriela deixa o professor terminar de falar! Depois a gente ver como vamos fazer!*

Monitor: *Sim Gabriela, acredito que esta é a melhor maneira que temos para dar certo! Tudo o que a gente fizer aqui vai ser decidido entre a gente! Tem coisas como por exemplo, mexer nos aparelhos, eu vou ensinar com calma, pois são aparelhos eletrônicos que precisam ser utilizados com os cuidados necessários para não dar curto*

*circuito e queimar os aparelhos! Foram caros e a gente precisar ter o cuidado para que eles funcionem bem e a rádio continue as atividades!*

No 3º dia de observação, à medida que iam se familiarizando com o ambiente, com as ferramentas e com o monitor, os membros do grupo começaram a interagir com mais intensidade, descobrindo coisas comuns e incomuns entre eles através de diálogos incessantes e contínuos, por vezes incompreensíveis pelo volume alto das falas dirigidas a todos ao mesmo tempo. O monitor em alguns momentos solicitava calma aos participantes, pedia um pouco mais de organização entre eles e partindo destes apartes, ele introduzia informações específicas da oficina. O monitor orientou que os materiais desenvolvidos por eles iriam ser postados na página da Weblog da Rádio Mania. Percebíamos que a cada momento de intervenção do monitor para colocação de informações, os alunos já se movimentavam como grupo, perguntando entre si o que eles achavam e como eles poderiam desenvolver as ações que configurariam atividades inerentes a Rádio Escola.

Dentre eles era visível a vontade de participar e ficavam questionando o tempo todo se aqueles momentos iriam ter continuidade, se eles voltariam mais vezes para dar continuidade às ações, pois para eles, aqueles momentos possibilitavam novas funções, novas tarefas, novas descobertas e isto a nosso ver causava ansiedade e inquietação. O que nos chamou muito a atenção foi o fato de que eles perguntaram muito e constantemente a seguinte questão: se eles mesmos iriam produzir os práticas da Rádio Mania como as audições, as gravações, as edições de textos e outras atividades correlatas. Em um dado momento, eles já estavam acordando entre si como fariam as atividades, como seriam as postagens e quem dentre eles já tinha uma voz mais apropriada para as locuções. O monitor os tranquilizou afirmando que todos iriam participar e que todos poderiam sim realizar as locuções.

A situação em si nos pareceu como um desenho de uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991) dentro de um contexto onde, pelo exercício da autonomia, os alunos participantes desenvolviam uma sinergia, caracterizando um ambiente bastante interativo, como um local favorável à troca de experiências e de mútuas aprendizagens transparecendo uma legitimação própria fortalecendo a ideia de

organização estabelecida por uma cultura de grupo, uma entidade cultural autônoma. Emergia ali uma situação de comunidade de aprendizagem que, por meio da interação social, da comunicação e da colaboração, o envolvimento de cada um na atividade permitia uma compreensão mais clara, mais real do papel exercido por cada participante e o que estava sendo criado entre eles.

A prática social é o território fértil para o desenvolvimento da aprendizagem, e esta se torna parte intrínseca da comunidade de prática. Comunidade de prática no sentido de que todo e qualquer conhecimento é construído e constituído pela comunidade e nela os significados tornam-se comuns e derivados das práticas entre os participantes da comunidade. O processo cognitivo está em função do que se experimenta e apreende das vivências em grupo.

De acordo com Wenger (1998), três elementos são cruciais para distinguir uma comunidade de prática de outros grupos e comunidades:

- Uma comunidade de prática é algo mais do que uma rede de conexões entre pessoas. Tem uma identidade definida por um objetivo específico e que é de interesse de um grupo. O sentido de pertencimento implica em um compromisso com os objetivos fins e, portanto, uma característica compartilhada que distingue os membros de outras pessoas.
- Ao desenvolver interesses pelos objetivos do grupo, os participantes se envolvem em atividades e discussões conjuntas, ajudam uns aos outros e compartilham informações. Eles constroem relacionamentos que lhes permitem aprender entre si.
- Os participantes de uma comunidade de prática são praticantes. Eles desenvolvem um acervo compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, maneiras de abordar situações cotidianas - em suma uma prática compartilhada.

Acreditamos que estes elementos imbricados em um contexto específico favorecem potencialmente a ocorrência do fenômeno de construção de conhecimento autêntico e significativo para os alunos. A aluna Patrícia da 5ª série era quem tinha maior desenvoltura na organização da reunião inicial, mas que algumas vezes enfrentava resistências de colegas principalmente os meninos da 4ª série que tinham uma animosidade “natural” entre turmas característico do *locus* cultural da escola e também por questões de conflitos gerados por uma cultura de estereótipos de gênero que é implícita e transmitida para a criança desde pequena e historicamente naturalizado como aceitável em nosso contexto cultural.

Em algumas situações alguns alunos não tinham uma participação efetiva, se reservavam estando na condição de ouvintes. Os mais desenvolvidos nas proposições de temas ou apontando acontecimentos na escola como importantes para serem apreciados e possivelmente trabalhados no grupo insistiam em suas proposições e por vezes queriam determinar o assunto ou tema de sua preferência como o que era para ser acatado por todo o grupo. Configuram-se aí práticas socioculturais como relações de poder. Naturalmente estas situações provocavam discussões e embates. Curioso foi que alguns deles solicitavam um apoio para seus propósitos, dos alunos que ficavam à margem do grupo uns poucos mais acanhados, como que querendo angariar um maior respaldo em suas intenções. Daí se davam negociações focando na necessidade que os alunos mais periféricos tivessem uma maior participação nas atividades propostas.

Silva (2001, p. 24) nos fala que,

Conceber práticas culturais como relações de poder implica ver o campo de produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo. A luta por significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento. O caráter incerto, indeterminado, inconstante do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja, nunca, garantido, previsível. As relações de poder dirigem o processo de significações: elas, entretanto, não o esgotam, não realizam plenamente.

E acrescenta:

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de

outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, 2001, p. 21).

Eram momentos ricos e interessantes pois os alunos neste contexto sociocultural exercitavam suas preferências e diferenças concatenando suas idéias com um senso de liberdade e por vezes de forma crítica que de certo modo nos assustou de maneira positiva, pois em nossa vivência em salas de aula formais, cotidianamente, não vemos estas iniciativas como práticas pedagógicas fomentadas por professores regentes, ainda mais quando consideramos como sala de aula, um ambiente com média de 40 alunos numa área física que cabe apenas carteiras perfiladas uma atrás da outra e somente com um professor regente.

A questão da conexão entre aprendizagem e cultura no território escolar nos instiga a questionar à luz da teoria da prática social, como se relacionam e o que as fazem se conectarem. Para alguns estudiosos alinhados com a teoria da transmissão cultural, a aprendizagem é compreendida como aquisição de cultura, reverberam a aprendizagem como um resultado da transmissão cultural existente na escola. Já uma outra corrente de estudiosos elegem a aprendizagem como um resultado do que é ensinado, caracterizando-a como um desdobramento cognitivo do ensino, do que foi posto como missão da escola em realizar a transmissão de conhecimentos (LAVE, 2015).

Acreditamos que não é pelo fato de os alunos estarem reunidos em um local apropriado para que assim possam exercer uma atividade orientada e direcionada a um objetivo que seja adquirir cultura. Nem tão pouco trata-se de uma maneira ou metodologia de transmissão de conhecimentos que resultam em um produto. É sim uma questão de práticas culturais movidas por processos interativos situados, de troca coletiva, de construções socialmente e historicamente constituídas que induzem a uma aprendizagem, e esta é em si, uma prática sociocultural. Em nossas rotinas de análises das notas de campo produzidas pelas observações por algumas vezes traçamos um paralelo em relação a fatos históricos e experiências em salas de aulas formais, inclusive relembrando nosso tempo de quando éramos alunos, vimos que quase nada mudou. Na sala de aula não podíamos sequer conversar com o colega ao lado ou à frente ou atrás de nós. Percebemos mais claramente que a escola ainda nos enquadra em uma concepção

individual de aprendizagem excluindo ou por vezes minimizando contextos fomentados por interações entre pares ou grupos.

Para Ackerman (2004, p.16/17),

Psychologists and pedagogues like Piaget, Bruner, Papert, Vygotsky, Baktin, but also Dewey, Freinet, Freire, Malaguzzi and many others, remind us that indeed, learning is less about acquiring information or transmitting existing ideas or values, than it is about collectively designing a world in which it is worth living. What's more, this process of negotiating views with others requires the co-construction of [taken as] "shared" forms.

Evidenciamos pelas observações que a aprendizagem é produzida pelos próprios alunos, que o foco principal do contexto observado é o envolvimento e a contribuição de cada aluno perante o grupo fluindo aí uma aprendizagem espontânea, e daí vai se gerando um repertório compartilhado de experiências, de ferramentas sustentado pelas relações que estabelecem entre si nas mais variadas formas de participação e negociação em múltiplos contextos. Não acreditamos na concepção de ensino e aprendizagem que as escolas ainda hoje persistem em que trabalham com modelos de gerenciamento de conhecimentos através de manipulação de conteúdos pedagógicos já formatados e prontos a serem transmitidos aos alunos e a esse processo denominarem de ensino e aprendizagem.

Para Fino (2000) as atividades em contextos de aprendizagem são mais centradas no aluno, estimulando-o à cooperação através da interação e que a partir desse processo emerge uma cultura específica que se diferencia em relação ao invariante cultural de escolas com características educacionais tradicionais. O autor define algumas idéias-chave que caracterizam comunidades de aprendizagem:

- O conhecimento é socialmente construído pelos membros de uma comunidade ou de uma cultura;
- A interação pode levar à aprendizagem individual, enquanto que a compreensão pode ser resultante da participação em formas de interacção e comunicação sociais, ou devida à participação numa comunidade de prática ou de aprendizagem;

- A linguagem, artefacto social e cultural e base da comunicação e interacção, é o principal utensílio do pensamento e da cognição. Através da comunicação, as formas de pensamento podem ser tornadas explícitas no interior de um contexto social;
- A colaboração com outros, pares ou outros mais competentes, pode conduzir à compreensão individual e a formas partilhadas de conhecer;
- Actividades de pesquisa, interpretação, comunicação e partilha podem ajudar os alunos a tornarem-se construtores mais activos do próprio conhecimento, além de desenvolverem capacidades de metachecimento e de pensamento crítico;
- A participação numa comunidade fornece à aprendizagem um contexto social de que dá suporte às tarefas e às actividades em que os aprendizes estão envolvidos, tendo em vista o desenvolvimento de uma base de conhecimento partilhado;
- A autoridade e o controlo sobre o conhecimento recolhido são progressivamente transferidos para os aprendizes, o que estimula a aquisição de habilidades de metachecimento, e reforça a autoestima;
- Dentro de cada comunidade, os alunos são produtores e consumidores de conhecimento, não apenas para eles mas também para a comunidade, uma vez que o conhecimento é distribuído entre os membros dessa comunidade, através da interacção social, da colaboração e da comunicação;
- A aprendizagem ocorre no interior de um constructo social, onde os alunos menos sabedores praticam e interagem com pares e com outros mais capazes;

- A tecnologia tem potencial para suportar formas diversificadas de interação social, de comunicação e de colaboração nas tarefas de construção de conhecimento em que estão comprometidos os membros da comunidade de aprendizagem (FINO, 2000, p.132/133).

Compreender o aprender na prática como um processo relacional tem em conta que a cultura produz aprendizagem e o ato de aprender resulta em cultura pois, a aprendizagem acontece na prática e como prática através de canais interativos envolvendo atividades que interessam marcadamente os participantes que, pelo engajamento ativo, influencia o grau de participação em diferentes contextos implicando mudanças nas práticas sociais impulsionando novas compreensões e transformações em novas perspectivas sociais (LAVE, 2015).

Com relação ao engajamento e participação fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo, temos o seguinte registro:

Flávio: *Professor hoje seria bom da gente conversar sobre como vamos fazer um programa sobre o uso correto da água pra gente não gastar mais do que se deve, pra não acabar com água que resta pouca em nossa cidade! Lá onde eu moro, minha mãe e minha tia ficam de noite, muito tarde esperando a água chegar! Tava conversando aqui com Douglas e a Débora se não era bom da gente mostrar pra escola o que a gente pensa!*

Monitor: *Ah, ok então! Mas precisamos esperar chegar o restante da turma para decidirmos! Eu acho uma ótima idéia fazer um programa sobre como devemos utilizar racionalmente a água para que não venhamos sofrer com racionamentos e seca!*

Camila: *Eu acho uma boa idéia! Lá em casa, minha vó vive falando que temos que economizar água!*

Gabriel: *Já pensou? Bem que a gente podia fazer uma gincana na escola sobre como podemos economizar água! A diretora iria gostar! Ei pessoal, vamos combinar isso?*

Júlia: *Vamos sim! Vamos ver como a gente faz! Eu posso começar a pesquisar e escrever!*

Evelyn: *Eu tb posso pesquisar Júlia, posso pesquisar com vc e daí a gente traz pra turma o que a gente vê que é bom!*

Patrícia: *Enquanto vcs vão pesquisar eu e a Camila vamos lá na coordenação pedagógica falar com a coordenadora para ela dizer o que acha da nossa idéia! E de lá vamos na diretora! Podemos professor?*

Monitor: *Sim podem ir sim! Mas acredito que seria melhor se a gente já começasse agora a fazer uma relação do que a gente pode organizar para montar o programa e depois com esse documento ir na coordenação e na direção! O que vcs acham?*

Marquinhos: *Isso professor! Por que se elas fizerem perguntas sobre como a gente vai fazer, a gente já tem como responder com o que combinamos e já tando escrito no documento!*

Monitor: *Poderíamos chamar esse documento de planejamento?*

Guilherme: *Professor, planejar pra que?*

Fábio: *Ora Douglas, pra gente saber direitinho cada tarefa que cada um vai cuidar! Aí a gente termina mais rápido com todo mundo trabalhando! Assim o programa vai ficar só o fera!*

Francisco Clayton: *Pois vamos logo começar esse documento! Eu quero participar nem que seja gravando! E a Patrícia pode gravar também por que ela tem uma voz boa! Bora Patrícia?*

Patrícia: *Oba eu quero!*

Débora: *Eu tb quero!*

A questão do sentimento de pertencimento ao grupo nos foi revelado através de diálogos entre os participantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas quando da partilha de conhecimentos comuns à oficina Rádio Escolar e que fortaleciam os vínculos do grupo. Os alunos quando decidiam sobre os objetivos de trabalho e de que maneira poderiam desenvolvê-los, de imediato já apontavam entre si, os colegas que para aquela tarefa seriam ou estavam mais aptos a tomar uma posição central e que imerso em um ambiente mediado por vínculos colaborativos, o restante do grupo participava apoiando-se uns nos outros e dessa forma expressavam um compartilhamento de interesses, uma identificação de equipe, de grupo, pois

alimentavam simbologias e identidades entre os participantes e que nelas se acercavam, incorporando-as, proporcionando momentos ricos em autonomia e aprendizagem.

O sentimento de pertença de um indivíduo em relação a uma comunidade está relacionado com a capacidade da própria comunidade em negociar seus próprios significados, respeitando as características individuais de seus membros, sua participação ou não participação, seu engajamento ou distanciamento da interação entre seus membros. A eficácia de uma comunidade deriva da sua capacidade em gerar processos de trocas, de reflexão, de exploração de novos contextos de aprendizagem, em detrimento de relações de dependência e poder (MOSER; SCHNEIDER; MEDEIROS, 2013, p.8).

Relativamente à questão do engajamento ativo, podemos dizer que os participantes da oficina assimilavam as decisões do grupo e o desenvolvimento das tarefas como algo relevante para o grupo. Eles expressavam uma sensação de formarem um grupo diferenciado na escola. Não por serem elementos formalmente participantes da Rádio Mania, ou de pertencerem a grupos de alunos com características peculiares como os do grupo “dos forrozeiros”, mas por poderem expressar com segurança que estavam realizando ações diferenciadas que permitiam se perceberem como pessoas que podem construir algo valioso e significativo através de suas próprias iniciativas e por conseguinte se descobrirem com um potencial que estava latente no interior de cada um deles que, numa perspectiva teórica, seria um estágio inicial de um processo metacognitivo que é a base para uma aprendizagem significativa.

A compreensão dos participantes do grupo observado como agentes intencionais dotados de pensamentos e posicionamentos que a priori eram diferenciados entre si nos remeteu a conjecturar sobre novas formas de cognição social através do caráter colaborativo na construção de significados pelas práticas em comunidade de aprendizagem fundamentada na dialogia e em recursos compartilhados. Por esse prisma, a aprendizagem ocorre através do outro, na atenção despendida ao grupo em atividades conjuntas que nesse estudo, trabalhavam a linguagem audiovisual como artefato cultural principal, discutindo, entendendo e manifestando suas posições perante todos. Nesse contexto, considerando a dimensão social, percebemos uma nova forma possível de pensar o aprendizado: Que dependendo do tipo de relações sociais que estabelecemos em uma comunidade de aprendizagem, poderemos estar propiciando contextos apropriados para o aprendizado. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o papel

social de cada participante envolvido nas atividades interativas, e como que cada um atua na negociação de construção de sentidos e significados da comunidade em si.

A questão da mediação pelos diálogos entre os alunos quando das reuniões de pauta e das tarefas entre pares em torno das atividades pedagógicas da Rádio. As soluções apresentadas entre eles era fruto de envolvimento e negociações sociais por atitudes comunicativas em processos dialógicos, o que influenciava cada vez mais as relações entre os alunos impactando o comportamento de cada participante como que moldando-os de acordo com novos eventos interativos fluindo nesse contexto, relações de dependência, de conflitos e de poder, mas sobretudo potencializando uma aprendizagem dialógica.

Percebe-se situações de transformação social pelos sucessivos eventos de interação quando cada um expressava ser parceiro ou estar a ser colaborador com o outro, apontando sugestões, melhores resoluções para a atividade em si, ou por vezes, discordando e discutindo com propriedade sobre conhecimentos adquiridos ali, no chão da oficina. Uma característica marcante desse grupo: estar atento e focado nas atividades do grupo. Emerge aí situações claras de uma postura dialógica entre eles e por eles. Atentamos pelo fato de este grupo, de acordo com a gestão da escola, assim que adentramos na escola para as primeiras visitas para recolha de dados e que o grupo era caracterizado por conter alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, com dificuldades de relacionamentos, como também, alguns deles estarem em situação de vulnerabilidade social.

Apesar dos conflitos de opinião por posicionamentos por vezes carentes de razoabilidade, em geral, impulsionavam novos entendimentos e novos caminhos projetando assim contextos que não se caracterizavam como espaço de ações individuais, e sim, ações em parceria, respeito e sintonia com o outro. Ao nosso ver, os alunos construía novos conhecimentos através da ação coletiva pelo uso de recursos culturais e sociais. É o que pontuamos como um contexto de envolvimento em atividades colaborativas que propicia uma zona coletiva de desenvolvimento e aprendizagem. A percepção que temos é que as interações criam zonas de crescimento individuais que através da mediação social, se relacionam pelo caráter coletivo das

ações, e estas, impulsionam novas formas de aprendizagem, pois ao trabalharem em atividades significativas, os alunos vão se empoderando pela autonomia no uso dos recursos, da linguagem e do discurso. Este tipo de contexto não é comumente configurado na educação formal pelo caráter instrucional que é demandado pela escola.

Para o suíço Étienne Wenger (1998), a aprendizagem deve integrar componentes que possam caracterizar a participação social como processo de aprender e conhecer tornando-se algo significativo na construção de identidades. Junto com Jean Lave (1993), defendem que a aprendizagem situada é algo mais do que simplesmente "aprender fazendo" ou aprendizado experiencial. Envolve um conceito de envolvimento entre participantes, com todas as suas nuances, atividades e mundo social, que agindo mutuamente geram significados em uma comunidade emergindo por consequência aprendizagens. Expõe um aspecto relacional da aprendizagem e construção de conhecimento, que é o caráter negociado de valores e significados das pessoas envolvidas na prática. A prática social é um fenômeno primário e a aprendizagem é uma característica originada dessa prática em um contexto específico (LAVE; WENGER, 1991).

O aprendizado visto como atividade situada tem como característica central um processo que chamamos de participação periférica legítima. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que os aprendizes escolares inevitavelmente participam de comunidades de prática e que o domínio do conhecimento e da habilidade exige que os novatos abordem a plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade. A "participação periférica legítima" nos permite falar sobre as relações entre novatos e veteranos e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. Trata-se do processo pelo qual novos participantes se tornam parte de uma comunidade de prática. O processo de se tornar um participante pleno em uma prática sociocultural compromete os propósitos de aprender de uma pessoa e molda o significado da aprendizagem. Este processo social inclui, de fato, subsume, a aprendizagem de habilidades cognitivas (LAVE; WENGER, 1991. TRADUÇÃO NOSSA).

Para os autores, o desenvolvimento da cognição e da aprendizagem em um contexto está relacionado com o modo e o grau de pertencimento a grupos sociais pelo uso de artefatos físicos e simbólicos organizados culturalmente. A aprendizagem envolve interação, participação, colaboração, dialética, cooperação, negociação que estão imbricados em um contexto onde várias circunstâncias são favoráveis e relevantes para que os participantes do grupo aprendam uns com os outros pelo modo como se relacionam, gerando identidades, conhecimentos e sentidos de pertencimento de estar e

ser no grupo. A aprendizagem vai se desenvolvendo à medida que os participantes vão se interessando e se engajando cada vez, tornando-os mais ativos nas práticas culturais do grupo. Há uma mudança na participação dos sujeitos que em uma dada situação detinham um nível de atuação menor e que pela interação crescente vai aumentando o nível de conhecimento deles das práticas socioculturais passando a contribuir em maior grau nas ações do grupo.

Corroborando com os autores, Fino (2000, p. 130) destaca:

A interação social é, assim, um componente crítico da aprendizagem situada. Os aprendizes tornam-se membros de uma comunidade de prática onde estão incorporados determinadas crenças e comportamentos que devem ser adquiridos. À medida que os principiantes ou recém-chegados se movem da periferia da comunidade para o seu centro, vão-se tornando mais ativos e mais comprometidos com a cultura, assumindo, dessa forma, o papel de perito ou veterano. Além do mais, a aprendizagem situada é menos intencional que deliberada. A este movimento da periferia para o centro da comunidade deram Lave e Wenger (1991) o nome de processo de participação periférica legítima.

O monitor por algumas precisava intervir na dinâmica das conversações quando percebia que os alunos começavam a tergiversar sobre o propósito inicial do dia citando algumas observações e estrategicamente ia propondo alguns caminhos de trabalho como forma de desviar o foco das conversas que por vezes girava em torno de fofocas sobre colegas da escola. Como registro, temos os seguintes diálogos:

Monitor: *Boa tarde gente! E aí, como estamos? Tão cheio de idéias pra gente ver o que podemos fazer? Alguém pode nos sugerir algum tema?*

Patrícia: *professor, hj vindo pra cá, eu e minha mãe, vi um menino no sinal pedindo dinheiro pra comer, mas minha mãe falou que ele queria era pra comprar drogas! Será que era bom da gente fazer um programa sobre drogas? A gente vive vendo um bocado de gente metido nisso e a gente sabe que não é legal, vai dar pra ladrão e vai acabar preso ou morrendo!*

Monitor: *E aí galera, o que vcs acham? Podemos fazer um programa sobre os riscos de consumir drogas?*

Jones: *Eu concordo! Sim devemos sim! Lá onde eu moro é cheio de gente metido com isso, meu pai vive me dizendo pra eu não chegar perto deles!*

Maycon: *Eu topo! A gente pode até fazer uma pesquisa na escola toda sobre o que eles acham das drogas? Né legal?*

Débora: *Vamos Mesmo! Eu sei que tem gente aqui no colégio que tem irmão metido com isso!*

Marquinhos: *Quem Débora? Diz logo aí! Agora quero saber!*

Mateus: *Eita! Vai ser uma gritaria só quando o resto descobrir!*

Guilherme: *Bora, diz logo! Ei pessoal e a gente bota isso no programa? Vai dá confusão! Eita pau!*

Evelyn: *Gente, não vamos mexer com isso não! Depois como a gente vai provar isso? Hein Débora? E também a diretora não vai gostar de fofocas não! A família desse nosso colega pode vir aqui e ameaçar a gente e a escola!*

Monitor: *Gente, calma! Será que falar sobre drogas, algo tão importante, é a gente se preocupar se uma pessoa que a gente acha que usa é irmão de um coleguinha de vcs aqui?*

Monitor: *Por favor! Vejam se isso é importante! Sendo verdade ou não que ele usa ou sei lá o que, não devemos julgar! E vcs acham que divulgar isso na rádio é o certo? Quem gostaria aqui de ter seu nome na rádio sobre alguma coisa ou alguém da família de vcs? O programa da Rádio Mania é para informar sobre o mal que causa nas pessoas e nas famílias quando se usa drogas!*

Gabriela: *Verdade professor! Ei gente, vamos parar com isso! A gente sabe que não pode dizer coisas que podem não ser verdade! Já levei uma surra da minha mãe por causa de fofoca da vizinha lá de casa! Bora fazer um programa dizendo o que são as drogas e o que acontece com as pessoas quando elas usam!*

Camila: *A gente faz uma pesquisa pra saber a opinião das professoras, da diretora, da tia merendeira, dos nossos colegas, e coloca na Rádio Mania! A gente coloca também sobre o que a gente acha disso! É bom que a gente que é da Rádio Mania diga para os nosso colegas que não é bom usar drogas, que acaba com as famílias, que eles abandonam a escola e perde tudo!*

Mirela: *É, vc tá certa Camila! Eu quero ajudar a escrever! Já fiz uma redação sobre esse tema e vou trazer pra gente ver se ajuda a gente fazer o programa! A gente pode fazer também cartazes pra colocar na escola pro outros colocar o que eles acham! A gente pode também pedir pra diretora fazer uma gincana!*

Marcelo: *Massa!! Bora trabalhar galera!*

Uma prática que sempre nos chamou a atenção era que o monitor sempre que precisava intervir, ele pontuava sobre a situação, sobre o contexto, e invariavelmente colocava em discussão no grupo, envolvendo-os para que os mesmos se percebessem perante o momento em relação aos seus comportamentos. Daí em diante ele sutilmente deixava-os na condução das soluções para melhor aproveitarem o tempo de duração da oficina naquele dia.

Nesse sentido, Fino (2000, p.19) nos relata que,

Na perspectiva de Vygotsky (1978), a auto-regulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a actividade de um indivíduo menos apto (King, 1997). Durante esta participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da actividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais auto- regulado na tarefa ou na habilidade. É deste modo que a regulação exterior se transforma em auto-regulação (King, 1997).

Ressaltamos a importância de relativizarmos a questão da aprendizagem significativa e situada em função do desenvolvimento de uma atividade autêntica. Para uma atividade ser autêntica ela precisa estar conectada com problemas e situações da realidade do aluno, ter uma relevância para a vida dele, que as soluções possam explorar múltiplas interpretações e daí poder construir conceitos significantes possibilitando perceber e compreender o sentido de suas experiências. Contexto, atividade, interação, cultura e identidade são partes fundantes da aprendizagem, que consideramos como a principal função social da escola.

### **6.3. De que maneira os alunos constroem as suas aprendizagens na oficina Rádio Escola?**

Em nosso trabalho optamos por focar e analisar a aprendizagem como prática social ancorada numa visão sociocultural e em bases teóricas que se sustentam na teoria histórico-cultural da atividade sintetizada aqui pela compreensão do desenvolvimento psicológico tipicamente humano como produto das relações sociais, do que o outro apreende e aprende do seu ambiente cultural e internaliza através do ir e

vir à realidade. Para nós, a aprendizagem pode ser construída em qualquer ambiente onde haja um contexto de configuração social, uma comunidade, com atividades definidas e deliberadas com participação de todos com benefícios comuns e que geram novos conhecimentos derivados de compartilhamento de compreensões e significados entre os que participam.

Acreditamos que a aprendizagem como característica da prática social envolve a pessoa em sua totalidade. Isto implica dizer que as atividades produzidas por uma comunidade social não existem isoladamente: todo o conhecimento e significados são negociados e mutuamente relacionados entre os participantes, e entre estes e o mundo. Aprender significa por isso tornar-se uma pessoa diferente, é questão de se envolver e contribuir para com a comunidade de que se faz parte. Aprender envolve a construção de identidades. Mas aprender não é meramente uma condição de pertencimento à comunidade; a aprendizagem é uma resultante de desenvolvimento do sentido de pertencer (LAVE; WENGER, 1991).

De acordo com Wenger (2013, p.248):

- Somos seres sociais. Longe de ser uma trivial, esse fato é um aspecto central da aprendizagem.
- O conhecimento é questão de competência com relação a atividades valorizadas – como cantar com afinção, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser gregário, crescer como garoto ou garota, e assim por diante.
- O conhecimento é questão de participar da busca dessas atividades, ou seja, de envolvimento ativo no mundo.
- O significado – nossa capacidade de experimentar o mundo e o nosso envolvimento com ele como algo significativo – é, em última análise, o que a aprendizagem deve produzir.

Na produção dos materiais pedagógicos inerentes às atividades da Rádio Mania, o papel do monitor se concentrava na orientação das práticas pedagógicas sinalizando alternativas em questões do uso racional do tempo e dos equipamentos, e esta postura foi imprescindível pelo fato de que sempre pautava o seu trabalho pela viés da colaboração e em alguns momentos, de intervenção majoritariamente em questões estritamente técnicas e que envolviam expertise em processos elétricos e eletrônicos, visto que, para o correto uso dos equipamentos faz-se necessário um conhecimento prévio nestas áreas de conhecimento como também em informática para otimização na operacionalização de softwares específicos.

Para o desenvolvimento das atividades, os alunos receberam ao longo de 02 meses, orientações no formato de minicursos englobando noções sobre elaboração de textos jornalísticos, notícias, contos radiofônicos, diagramação, programação, noções sobre locução, sobre narração, gravação, mixagem, sonoplastia, veiculação e também sobre técnicas de entrevistas. Todas estas informações reunidas em minicursos foram repassadas pelo próprio monitor que compartilhou com os alunos através da participação em uma formação em rádio escolar pela secretaria municipal de educação de Fortaleza - SME em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Catavento Comunicação e Educação, com o propósito de estimular o intercâmbio e diálogo entre os monitores das escolas que implantaram a Rádio Escola sobre conteúdos específicos inerentes.

A questão da construção de aprendizagem pelos jovens no território escolar envolve um conjunto de fatores relacionais, motivacionais, afetivos, as percepções, os sentidos, que desempenham grande influência na mobilização para a construção de significados com alto grau de implicação com as práticas pedagógicas, e que são intrínsecas à aprendizagem. Em nosso estudo, um grupo de alunos, como comunidade de prática, constroem suas aprendizagens quando do desenvolvimento de identidades e significados por eles negociados coletivamente e são percebidos como manifestações culturais desenvolvidas e compartilhadas em um contexto fruto de participações ativas envolvendo comunicação, interação, cooperação e colaboração (LAVE; WENGER, 1991).

A escrita de textos radiofônicos por alunos na escola envolveu um conjunto de práticas de linguagem que possibilitou o desenvolvimento de atividades significativas, de reais interesses dos participantes e que foram externadas como práticas letradas situadas. Foram ações que implicaram necessariamente interações entre os envolvidos, por vezes com momentos de embates quanto aos materiais escolhidos mas que como pano de fundo revelaram situações de empoderamento na construção sobre o que queriam e como comunicariam para a comunidade escolar denotando autonomia através de atitudes e tomadas de decisões coletivas situando comportamentos, responsabilidades e representatividade perante o grupo e à escola de modo geral. Percebemos a importância de um ambiente propício para uma aprendizagem dialógica como suporte a auto-orientação.

Monitor: *Opa, galerinha! Como é que estamos? O que vamos fazer hj? Precisamos agitar essa Rádio Mania! O que vcs pensam em fazer?*

Patrícia: *professor a gente tava conversando aqui e decidi que a gente deveria falar sobre o lixo! Onde a gente mora tá feio lá! É lixo por toda parte! E isso traz doenças! E a Dengue também! Por que a gente não faz uma enquete pra perguntar os alunos o que eles acham disso? Até na nossa escola a gente vê isso!*

Flávio: *Massa! Lá em casa também é difícil! É lixo que o vento dá e entra até na minha casa! Por que todo mundo joga na rua e não espera chegar o caminhão que leva o lixo!*

Júlia: *Vamos fazer uns cartazes? A gente lê aqui no programa da Rádio Mania e depois a gente vai nas classes e chama todo mundo pra fazer cartazes e colocar na escola e onde a gente mora também!*

Camila: *Eu tenho uma idéia! Vamo espalhar na hora do recreio que a gente na quinta, chama os colegas aqui pra eles dizerem no microfone o que eles acham do lixo nas ruas e a gente aproveita e pergunta o que a gente pode fazer aqui dentro da escola! Né legal?*

Mirela: *É bom sim Camila! Quando eu sair daqui vou falar na minha classe e sugerir a professora que convide a turma pra fazer uns cartazes na sala de aula! Vai mexer com todo mundo!*

Sofia: *Mas Mirela a gente vai fazer só cartazes! É pouco! Bora fazer uma música? A gente fala do lixo e da Dengue também! A gente precisa lembrar também do mosquito da Dengue que ele fica nos lixos também!*

Monitor: *Já vi que temos muitas idéias! Vamos trabalhar agora!*

Monitor: *Alguém pode começar a pesquisar sobre o lixo e Dengue?*

Jones: *Professor já tou aqui pesquisando! Vem Mateus me ajudar também!*

Patrícia: *Eu quero escrever! E vou falar do lixo na escola também! Eu vou mostrando a vocês o que estou escrevendo e a gente vai vendo como fica melhor!*

Jenifer: *Patrícia tu pode colocar o título assim: Nossa escola! Precisamos cuidar bem dela! A diretora vai gostar muito! A gente também bota no blog da escola!*

Sofia: *É sim! E todo mundo vai dizer o que achou!*

Como protagonistas das práticas pedagógicas e já demonstrando estarem mais familiarizados e mais adaptados às dinâmicas da Rádio Escola, os alunos participantes apesar das dificuldades de alguns alunos no desenvolvimento satisfatório em leitura e escrita evidenciadas quando de leituras de conteúdos de mídias impressas e digitais, gradativamente iam assumindo maiores participações por adquirirem mais confiança e apoio do grupo assumindo posições mais centrais na condução da produção de textos, notícias e temas para a programação da rádio a serem postados também na Weblog Rádio Mania. Alguns alunos mais habilidosos tomaram logo a iniciativa de se organizarem em duplas e nesses momentos, foi interessante observarmos que os mais habilidosos dividiram suas funções com os menos habilidosos na condução das atividades das duplas. Esta atitude nos remeteu a interpretar como um gesto democrático e descentralizado na organização, não transparecendo uma superioridade dos mais habilidosos na condução das práticas.

Cada dupla exercia uma função específica. Enquanto duas duplas de alunos seguiam visitando espaços das escolas como salas de aula, corredores, quadra esportiva, biblioteca e o pátio colhendo material para elaboração dos textos radiofônicos, um outro grupo de alunos pesquisava em sites, biblioteca e outros materiais impressos disponíveis como fontes de possíveis temas de pauta. Percebemos o papel do monitor como parceiro na organização das duplas, registrando os nomes dos alunos em duplas para constar nos relatórios de atividades da oficina. Verificamos a questão do modo de comunicarem-se

e o interesse como peças-chave para um bom desenvolvimento das atividades. A motivação era evidenciada na maneira como se comunicavam. Alegres e inquietos em agir, os alunos demonstravam satisfação ao percorrer os espaços da escola e por onde passavam verbalizavam o que estavam realizando, isso, continuamente e repetidamente para com todos da comunidade escolar.

Interessante observar que os alunos comentavam entre si que eles perguntavam às respectivas professoras de suas turmas sobre os textos por eles produzidos, como também familiares tais como pais, avós, tios e irmãos sobre a qualidade do texto e no que poderiam ser melhorados. Nos parecia o desenvolvimento de discursivação pelo fato de transformarem em textos (spots, notícias), as experiências ocorridas no contexto. Alguns alunos apresentavam nas reuniões iniciais da oficina, sugestões das professoras e dos familiares e o grupo decidia por vezes acatar em algumas situações mais em outras não gerando tensões que ao tempo certo, o monitor intervia, organizava a discussão pautando sua opinião em relação a cada sugestão e no comportamento dos participantes. Outro grupo de alunos se encarregavam de organizar os materiais produzidos selecionando e organizando para estruturarem a programação da rádio e comporem as postagens no weblog. Os alunos discutiam entre si pela rotatividade das funções no grupo e o monitor acordou junto ao grupo um rodízio nas funções cada mês de desenvolvimento das atividades. Essa atitude fortaleceu o grupo fruto de negociação mediada com base em diálogo.

Baseado nos pressupostos de Vygotsky (1994) que versa sobre a influência que a interação social exerce sobre a cognição, que o desenvolvimento dos alunos perpassa sobre as relações entre eles mediadas socialmente em uma determinada cultura, fundamentamos nosso olhar sobre as práticas observadas no interior da oficina rádio escolar como características de uma cultura de aprendizagem colaborativa derivada de uma negociação social e situada do conhecimento. Nos fundamentamos também nos pressupostos teóricos de Lave e Wenger quando os autores teorizam sobre *aprendizagem situada* compreendendo a aprendizagem como processo inerente das e nas relações sociais tendo como foco os aspectos subjetivos e intersubjetivos socioculturais de uma determinada comunidade de prática onde a participação, o

engajamento dos participantes dão um caráter relacional na construção da aprendizagem e do conhecimento significando contextos, práticas, identidades e culturas.

Entendemos que o desenvolvimento de atividades em conjunto e de forma colaborativa requer como pilares, a interação, comunicação (diálogos) e a motivação. Requer participação ativa em prol de objetivos comuns ao grupo. Vygotsky (1994) contempla em seus estudos que uma aprendizagem com interação possibilita que o desenvolvimento evolua, pois na produção do conhecimento as interações sociais têm merecido destaque. É a aprendizagem como ato de participação. É a aprendizagem influenciando o desenvolvimento. Para nós, o que tange sobre o afeto ao se relacionar e no fazer principalmente junto a alguém influencia na aprendizagem.

O aluno constrói conhecimentos em um ambiente estimulante, participa e compartilha com os demais, desenvolve maiores capacidades de compreensão de sua criticidade, expande suas habilidades e estratégias desencadeando novos processos de aprendizagem que por sua vez ensinará novas competências através da interação e maior comunicação. *“A colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”* (VYGOTSKY, 1994, p.17).

Após a estruturação dos textos radiofônicos, os alunos se preparavam para a realizarem a locução dos mesmos. Os textos eram supervisionados pelo monitor que realizava numa primeira etapa uma revisão individual e minuciosa, para depois revisar novamente mas de forma coletiva junto aos alunos. Quando da necessidade de aprimoramento do texto, o monitor explicava os trechos que precisavam de um burilamento e lançava ao grupo para decisão final sobre as modificações necessárias. Ao passar dessa etapa, os textos agora revisados e prontos eram repassados aos alunos que naquele momento eram os locutores, para que lessem de acordo com as técnicas de locução apresentadas aos participantes nos minicursos. Os alunos locutores se inteiravam muito sobre o texto, liam repetidamente para se acercarem de confiança e apropriação de todo o texto até o momento da gravação para serem programados para ir ao ar.

As atividades de produção dos programas movimentavam muito os debates e interações entre os alunos. A dinâmica das atividades desencadeava em certos alunos uma ansiedade nítida. Principalmente quando eram desenvolvidas as atividades de narração e locução e que eles pressentiam e discutiam sobre a repercussão das produções tanto no interior da escola como na weblog. Percebemos nitidamente a vontade e ansiedade estampadas nos rostos dos alunos para serem protagonistas.

Observamos diante dessas situações a vontade de se expressar de cada um, o desejo de desenvolver suas próprias narrativas, se movimentavam muito, como se ali emergisse um canal livre, um contexto para demonstrar todo o seu potencial, como que não houvesse no cotidiano educacional formal, oportunidades em atividades pedagógicas representativas da escola de se manifestarem com desenvoltura como na situação em si. Percebemos a questão da necessidade de expressarem pelo desenvolvimento de uma linguagem oral e corporal como um impulso à prática de liberdade de expressão. Com relação aos fatos temos o seguinte registro:

Gabriela: *Olha como eu tenho uma voz boa! (risos)! Não sabia que eu tinha uma voz assim! Eu vou é querer trabalhar de rádio! Vou virar repórter!*

Mateus: *Eu também quero gravar! Vou mostra pra minha mãe que agora sou repórter! Vai ser massa!*

Patrícia: *Vamos ter calma minha gente! A gente ver quantos programas a gente vai fazer e depois a gente ver quem vai gravar!*

Francisco Claiton: *Isso mesmo Patrícia! A gente num pode fazer bagunça não! Vamos ver quem começa e depois a gente vai colocando e escrevendo quem fez e quem falta gravar! Todos vamos participar!*

Bárbara: *Eu também quero!*

Flávio: *Eu também!*

Alguns deles queriam a todo momento interferir nas funções dos outros colegas e nesse momentos o monitor costumeiramente realizava intervenções propiciando nestas situações, apartes de negociação entre os alunos. Indisciplina era por vezes acentuada em certos alunos. Estes discutiam sobre o porquê de algumas tarefas serem divididas pois indagavam que poderiam perfeitamente conduzi-las com mais

agilidade. Como aparte, o monitor frisou que atividade em grupo requer partilha e compreensão e principalmente sobre respeito ao trabalho do outro. Como sugestão para negociação entre todos sobre a necessidade de conscientização do trabalho em grupo, o monitor argumentou que cada participante e cada função delegada em grupo e pelo grupo tem sua importância e lançou um slogan para o grupo: “Juntos podemos mais!”

Observamos também que os próprios alunos mais engajados se dirigiam a estes alunos mais indisciplinados reiterando a necessidade de todos cooperarem para o sucesso da Rádio Mania. Lembremos que os alunos selecionados eram rotulados pela escola como alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e de difícil socialização. Acreditamos que a oportunização aos alunos da produção de conhecimentos através de atividades autênticas em contextos próprios revela um grande potencial para o desenvolvimento de melhores relações interpessoais, de autonomia, de protagonismo interferindo na autoestima valorizando a identidade e cultura entre eles originando assim aprendizagens com qualidade favorecendo experiências metacognitivas que a nosso ver, são contrapontos a realidade histórica do discurso tradicional de nossas escolas.

Nos referenciamos também em Vygotsky (1994) e em Fino (2000) quando relacionamos as práticas observadas no interior da Rádio Mania como estimuladoras de aprendizagem colaborativa através de atividades autênticas em comunidades de aprendizagem. Para Vygotsky (1994) o conhecimento é construído socialmente baseado nas e pelas interações em um determinado contexto sociocultural. Os significados e símbolos construídos de forma colaborativa são frutos de uma aprendizagem situada. São construções sócio históricas e culturais que não estão disponíveis em contextos de aprendizagem individualizada. O compartilhamento de conhecimentos e modelos mentais impulsiona a compreensão de mundo e de ser no mundo.

Fino (2000, p.144/145) destaca que ambientes reveladores de comunidades de aprendizagem ao desenvolverem atividades autênticas devem ter suas práticas pedagógicas organizadas de tal modo que:

- Permita a colaboração, igualmente significativa em termos de desenvolvimento cognitivo, entre aprendizes empenhados em realizar a mesma tarefa ou desenvolver o mesmo projeto;
- Estimule transacções de informação em que os outros possam funcionar como recursos;
- Estimule uma actividade metacognitiva, que acontece com maior intensidade quando o aprendiz actua como tutor;
- Que favoreça a negociação social do conhecimento (que é o processo pelo qual os aprendizes forma e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral);
- Que estimule a colaboração com os outros (elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado).

Acreditamos que uma experiência educacional através do uso de linguagem radiofônica no interior de uma comunidade de prática mediada pelas relações sociais possibilita várias manifestações socioculturais intra e interpessoais em que o conviver, o aceitar, o respeitar, o negociar e o compartilhar são parte integrante do processo de aprendizagem em que o aluno imerso ativamente em atividades autênticas revela grandes potenciais de crescimento humano em que ele é capaz de se tornar um agente consciente e produtor de seu conhecimento, identificando seu papel na coletividade como cidadão transformador.

Nos momentos em que duplas de alunos se dirigiam aos espaços das escolas para obtenção de materiais para serem postos na programação da rádio na hora do lanche junto aos colegas, funcionários e professores por meio de diálogos, reportagens, entrevistas, recolhimento de recadinhos entre alunos e destes para os professores, funcionários e gestão escolar, por vezes também nos dirigíamos até estes espaços e presenciávamos situações de intensa comunicação. Eles movimentavam toda a comunidade escolar. Os funcionários adoravam estes momentos, eles participavam de entrevistas e cooperavam com sugestões para próximas matérias da Rádio Mania. A

gestão escolar ao primeiro momento achava muito dinâmico aquelas movimentações todas, também participavam de entrevistas, no que observávamos, ficavam meio que apreensivos pois não tinham controle desses momentos e pensavam no controle e ordenamento da escola.

Em algumas situações, as professoras de sala de aula regular reclamavam para a coordenação pedagógica e até mesmo para a gestão pela agitação que eles, os alunos repórteres causavam no momento das aulas. Nos dias que acontecia a oficina os alunos chegavam mais cedo ou no final de cada turno para solicitarem dos pais, na chegada ou na saída dos alunos, sugestões e depoimentos sobre o que eles achavam da Rádio Mania e como eles poderiam cooperar para o desenvolvimento das atividades. Para nós, estes momentos eram ricos em comunicação, interação e cooperação. Os alunos repórteres ficavam muito empolgados, os alunos de outras salas também, eles interagiam e cooperavam com as matérias.

Nos parecia uma dinâmica nova, espontânea e envolvente, a escola se transformava pois, víamos acontecer verdadeiramente diálogos espontâneos e entrosamento entre toda a comunidade escolar. Como se fosse uma atividade catalizadora de ações e diálogos abertos e proveitosos em prol de um bem comum. Nos remeteu a ideia de um ambiente caracterizado como um ecossistema comunicativo compreendido aqui como um ambiente composto de um conjunto de elementos, recursos e ações inerentes a um determinado agir comunicacional, espontâneo, agregando múltiplas linguagens no território escolar expressando uma cultura significativa e tendo a rádio escolar como um vetor de aproximação entre e para os alunos através das interações e que influenciam diretamente na aprendizagem.

De acordo com Martín Barbero (2002, p.13):

La aparición de un *ecosistema comunicativo* se está convirtiendo para nuestras sociedades en algo tan vital como el ecosistema verde, ambiental. La primera manifestación de ese ecosistema es la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales, pero su manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Y que se hacen más claramente visibles entre los más jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una *experiencia cultural nueva*, o como W. Benjamin lo llamó,

un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos.

A idéia de ecossistema comunicativo nos instigou a analisar a existência de múltiplas linguagens e que a escola tradicionalmente negligencia algumas delas, pois são por vezes, consideradas “não escolares”, “não oficiais” pela a escola. O que presenciemos nos tocou como que uma tensão existente, embora oculta entre a linguagem que a escola desenvolve e impõe preconizada por parâmetros curriculares e pelo sistema de ensino, as linguagens que os alunos trazem de suas comunidades, como também as linguagens midiáticas existentes na sociedade. Percebemos que quando os alunos desenvolvem atividades autênticas, protagonizando-as, e particularmente na oficina rádio escolar, as linguagens próprias dos alunos emergem com maior intensidade, ganham força e causam desequilíbrios e impactos no grupo, na escola e na comunidade. O desenvolvimento da linguagem em grupo em prol de um objetivo comum em uma cultura específica favorece trocas de experiências por meio de interações que sinalizam posturas dialógicas com vínculos colaborativos e estes a nosso ver, reverberam em uma maior socialização, em maior comunicação que repercutem em aprendizagens situadas.

Para Sartori (2010, p. 46/47),

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás. Ela deve aprender a lidar com a observação distraída, que proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas no contato com novas linguagens, criando ambientes que possibilitem que as narrativas reflitam as identidades locais e grupais; com percepções da cultura como híbridos de relações múltiplas. Proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos é criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos.

#### **6.4. Como alunos, professores e gestão escolar significam as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola?**

Durante o período do estudo deparamos com experiências enriquecedoras quando da observação dos alunos quanto a dinâmica das atividades da Rádio Escola. Dividimos nossa atenção e observação tanto no interior da oficina quanto no pátio na hora do intervalo do lanche, momento em que a programação da rádio escola era disseminada em todos os ambientes da escola. Caixas de som foram instaladas no pátio, nos corredores e nas salas de aula. No momento do recreio a difusão da programação acontecia. Os alunos participantes da oficina se sentiam como protagonistas das atividades e expressavam essa condição entusiasticamente. Relativamente aos restantes dos alunos das séries e turmas, muitos se sentiam motivados a participar da programação da rádio, alguns mais incisivos colaborando regularmente com oferecimento de materiais e conteúdos, outros mais comedidos, só solicitavam músicas e outros não se importavam com o que estava acontecendo, queriam era aproveitar o tempo do recreio jogando e brincando.

Na hora do recreio, uma parte dos integrantes da rádio escola ficavam se revezando na operacionalização da programação sob a tutoria do monitor principalmente às terças e quintas, dias que acontecia a oficina e nos outros dias restantes a coordenadora pedagógica realizava uma rápida visita como supervisionamento das atividades. Os alunos desenvolviam a programação e recebiam muitos alunos no interior do laboratório de informática interessados em solicitar o envio de recadinhos e curiosidades sobre a programação de músicas e dos eventos da rádio. Interessante frisar que uma grande parcela de alunos lanchava rapidamente e se deslocava às suas salas respectivas para ouvir a programação da rádio. Até mesmo alunos que costumavam somente jogar na hora do intervalo se sentiam motivados a interagirem nas salas de aula através da programação da rádio.

Em um desses momentos realizámos o seguinte registro:

André: *eu gosto é de ficar ouvindo os recadinhos dos colegas e rio muito! Acho legal também saber que posso escutar a música que pedi e ouvir meu nome sendo ouvido pelo os outros colegas! Me sinto importante!*

Márcia: *Eu gosto é de dançar quando escuto as músicas! Eu e minhas amigas já tamo é ensaiando uma dança pra gente gravar no vídeo pra todo mundo ver no blog da rádio! A gente tá combinando de ensaiar também na casa da Samira!*

Fábio: *Vou combinar com os meus amigos das outras classes da gente fazer um programa na rádio sobre um campeonato de piadas para ser colocado na Rádio Mania! Vamos pedir a diretora para acontecer!*

Maria Clara: *É legal a gente ouvir os programas com o do mosquito da dengue causador de doenças que na minha rua já deixou um monte de gente doente! A gente tem que saber se prevenir! Tomara que outros alunos de outras escolas tenha rádio também para poderem passar estas notícias!*

Cláudio: *pois eu vou é combinar com a turma do futebol pra gente fazer um jogo sendo passado pela rádio, dizendo a escalação dos times e um colega fica comentando o jogo pra toda escolar ouvir!*

Em nossas andanças pelos espaços da escola no intervalo para lanche, observamos a existências de grupos de alunos formados por afinidades, seja por estilos musicais como o grupo dos funkeiros, o grupo que gostava de pagode, o grupo que gostava de música sertaneja, o grupo de alunos que gostava de forró, o grupo só das meninas, o grupo só dos meninos, o grupo do futebol. Eles se definiam culturalmente com seus identitários nas dependências da escola. Também tinha alunos que não participavam de grupo algum, mas que transitavam pelos grupos todos. É um complexo território onde transitam práticas multiculturais, grupinhos com suas regras de pertencimento com variadas identidades e estilos musicais distintos. Como marcador cultural comum a todos os grupos, observamos uma familiaridade com as tecnologias digitais principalmente com os celulares smartphones que impressiona qualquer integrante de nossa geração diante da facilidade no uso e manejo por eles.

Para Dayrell (2007, p.1109), os alunos

(...) são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem

desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar idéias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias.

Observamos uma infinidade de interações com narrativas, identidades e significados marcados por práticas culturais distintas como espaços próprios onde as relações de poder são estabelecidas e mediadas para o firmamento de pertencer ou não a determinado grupo. É uma trama de relações que interfere na produção social dos alunos e da comunidade escolar como um todo e que nos instigou a compreender como eles significam as atividades da rádio escolar e de que maneira essas atividades afetam o cotidiano deles e da escola. Observamos em algumas ocasiões, diálogos entre alunos sobre a Rádio Mania e comentários sobre as postagens no weblog sobre o sucesso da rádio. Registramos comentários diversos sobre a questão de poder ouvir músicas que eles se identificavam, como sobre a rádio em si, tais como:

*- A diretora só não quer que toque músicas pesadas não!*

*- Gosto muito do Mais Educação e principalmente da Rádio Mania por que ela nos ensina a ser locutor, passa muitas notícias importantes tipo a importância da água não poluir as ruas e avenidas. Do lixo, da Dengue! Gosto muito desses projetos!*

*- Olá eu sou Marina eu participo do programa, eu gostei de participar por que é muito legal.*

*- Adorei ver todos os alunos fazendo parte da Rádio Mania, isso é bem divertido!*

*- Adorei conhecer o programa rádio escola pois conheci novos amigos e aprendi muito com os colegas e com o professor Marcos Aurélio e todos me ensinaram muitas coisas. O programa que eu mais gostei foi "humor" pois lá aprende muitas piadas! A rádio escola tá de parabéns por ter inventado esse programa que aprendemos na sala de aula e no fora dela adorei participar deste programa!!!!!!!!!!!!*

*- Gostei muito dos programas gostei também que nosso programa apareceu em rádio, gostei das piadas alias gostei de tudo por que o professor e os alunos daqui são o máximo por que gravam vários programas legais.*

- *Aquele programa sobre o cantor Luís Gonzaga foi muito bom porque eu não sabia nada dele! Ele ralou muito pra chegar onde chegou! Conteí pro pessoal lá de casa e meu pai foi me dizer mais coisas sobre ele. Pena que ele não está mais conosco! Minha vó me disse que dançou muito forró ouvindo as músicas dele!*

- *Galera dá uma olhada lá no weblog Rádio Mania! Tá o máximo!*

- *Adorei entra na rádio escola pois era ótima e está melhorando mais ainda com novos programas que estimulam nossa aprendizagem e nos ajuda a aproveitar mais a vida, e o professor Marcos Aurélio está estimulando mais os alunos e cada vez tá ficando melhor, pois cada vez mais tá crescendo e já temos mais de mil e quinhentos acessos ao nosso blog e cada vez vamos subir mais para sermos grandes locutores de rádio e vamos lutar para que a rádio escola continue funcionando, continuem assim!!!!!!!!!!!!!!*

- *Adorei o prograaaaaaaama! gostei muito! vocês estão de parabeeeeeeeeéns!!*

- *Parabéns por esse trabalho super legal!!!*

- *Eu gosto de ouvir músicas no radio depois que eu ouvi a Rádio Mania agora que eu escuto mesmo a rádio!*

Em conversas informais com os alunos de maneira aleatória ao pertencimento dos grupos existentes extraímos interessantes depoimentos sobre o que eles achavam das atividades da Rádio Escola. Ouvimos relatos como os de alguns integrantes do grupo dos forrozeiros que, para eles, as atividades da Rádio Mania foi uma coisa boa que chegou na escola. Na rádio eles podem sugerir coisas que representam o que eles pensam, que podem sugerir temas que são interessantes para eles. Eles comentaram:

Aluno A: *Eu até gosto de ouvir os recadinhos que tem a rádio Mania! Mas o que gosto mesmo é quando tocam as músicas do Safadão! Aí sim é música boa! Gosto também quando colocam notícias sobre esporte e a vida dos cantores!*

Pesquisador: *Mas quem é Safadão?*

Aluno A: *Vai me dizer que o Sr. não sabe! Não acredito! O Sr. não sabe quem é Wesley Safadão? Ah meu Deus! O Sr. está por fora mesmo!*

*Aluna B: Fica aqui com a gente que daqui a pouco vai tocar as músicas dele! Se o Sr. escutar, o Sr. vai gostar! No começo da aula eu já fui perguntar lá na rádio e o hoje tem sim música dele e ainda vai sair meu nome que indicou a música! É forró do bom! É só o que toca na rádio lá de casa! E eu tou aprendendo direitinho a dançar!*

*Aluno C: Não sabia sobre como se nasceu o forró! Forró é coisa nossa! Meus avós me contaram que o forró representa o que tem de mais nordestino! Não veio de fora não! Aqui na escola eu contei sobre o que meus avós me disseram lá no programa da Rádio Mania! Meus colegas acharam muito legal! Quero continuar participando!*

Consideramos que o pátio na hora do intervalo do lanche, se traduz em um espaço que a nosso ver, parece o menos controlado pela gestão, lá os alunos podem expressar com intensidade suas identidades e linguagens inerentes em uma comunicação mais livre, característico de uma cultura jovem, sem as regras de conduta comuns no interior de sala de aula, onde se predomina a superposição da linguagem escrita sobre outras linguagens. É um contexto onde a narrativa dos jovens produzidas por eles mesmos dão um sentido de empoderamento aos mesmos que funciona como um vetor de resistência e enfrentamento ao fato da escola privilegiar a linguagem escrita como fomentadora do conhecimento em detrimento de outras linguagens (oral, audiovisual) caracterizando uma realidade que configura um distanciamento entre a linguagem (cultura) da escola e a linguagem (cultura) dos alunos, da comunidade.

Martín Barbero (2000, p.56) nos esclarece que,

Essa realidade produz uma defasagem muito grande entre o modelo de comunicação que vigora, hoje em dia, fora da escola, na sociedade da comunicação e o modelo ainda hegemônico de comunicação no qual se baseia o saber escolar. Qual seria, então, a reação do sistema educativo a esta experiência cotidiana da defasagem ou, em outras palavras, qual é a reação do sistema educativo da escola à brecha cada vez maior que existe entre a cultura da qual falam os professores e a cultura e sensibilidade apreendidas pelos alunos?

Percebemos que espaços de diálogo como encontramos no contexto da oficina rádio escola e no pátio na hora do recreio e em outros espaços, são reveladores de que à medida que os alunos vão se empoderando criativamente sobre maneiras de se

comunicar livremente construindo combinados e significados através de posturas dialógicas, mais vão desenvolvendo o sentimento de participação e pertencimento à comunidade de prática, mais se responsabilizam pela interação do grupo e no bom desenvolvimento das atividades. É pelo protagonismo e pela fluidez comunicativa que a participação social é melhor incorporada e compartilhada entre todos com reais possibilidades de intervenção na realidade de cada aluno, por eles mesmos, impulsionando novas e novas aprendizagens. Abaixo, alguns registros dos alunos:

Patrícia: *Eu me sinto especial sabendo que sou locutora e também quem escreve os textos! Meus colegas me diz que querem também ser!*

Débora: *Eu digo que estou orgulhosa de gravar os programas! Lá na minha rua digo pra as pessoas que estamos comandando a rádio! Aqui na escola seria bom que mais colegas participassem! Eu aprendi muito e acho que os outros pode também aprender a fazer a rádio!*

Fábio: *Minha professora diz que estou mais atento, mais responsável! Eu digo pra ela que eu estou feliz! Feliz de tudo! Feliz por saber que estou melhorando! Que minha mãe fica alegre quando chego em casa e conto o que estou fazendo na rádio! Até a diretora me disse também que estou melhor!*

Maycon: *Até agora foi o melhor projeto que estou participando! Quero continuar na rádio até eu terminar meus estudos!*

Jenifer: *Sabe que eu tou conhecendo mais de perto outros colegas? Os meninos do 5º ano já conversa comigo sem me xingar! O Daniel até falou que agora eu tou mais legal! Que os recadinhos estão sendo muito bom! Ele até mandou uns pra outros colegas da escola!*

Gabriela: *Aqui na Rádio Mania aprendi coisas que nunca pensava em aprender! E é fácil viu? Quando percebo já estou escrevendo ou gravando! Bom demais!*

Nesta direção, compreendemos a significação pelos alunos das práticas pedagógicas envolvidas na oficina Rádio Escola pelo fato deles relacionarem cultura e conhecimento por meio de atos socioculturais mediados no interior da Rádio Mania construindo representações de si mesmos e dos outros e ao mesmo tempo aprendendo a se reconhecerem e aos outros, em um contexto, compartilhando todos os conhecimentos

decorrentes das interações, explorando suas possibilidades comunicacionais através de contextos de aprendizagens significativas desequilibrando a lógica da cultura escolar tradicional implicando em mudanças e transformações na visão de mundo de cada aluno.

Sobre a questão da significação pelos professores das práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola, através de conversas informais instigamos sobre a opinião dos mesmos sobre o que sabiam da Rádio Mania. Para tanto, algumas vezes nos reuníamos com os professores nos momentos do intervalo para o lanche, na sala dos professores, e outros momentos informais em outros locais da escola como: o pátio, corredores, laboratório de informática e sala da coordenação pedagógica. Em um momento na sala dos professores registramos os seguintes comentários:

*- É uma oficina do Programa Mais Educação, do Governo Federal que funciona no contra turno aqui na escola.*

*- É um programa do governo federal que visa a permanência quase integral do aluno na escola. A Rádio Mania tá fazendo sucesso aqui na escola. Os meninos estão empolgados com as atividades!*

*- É uma oficina que inovou pelo fato de funcionar como uma rádio. Mas mesmo assim necessita de melhores estruturas e seria bom um local só para a Rádio Mania, pois hoje ela funciona dentro do laboratório de informática.*

*- O desenvolvimento das atividades necessita de espaço físico adequado e de materiais apropriados. O monitor é muito bom! O rapaz tá mudando a cabeça dos meninos!*

*- Bom, apesar das atividades realizadas não serem totalmente socializadas com os professores, observo a empolgação dos alunos, quanto ao projeto. Espero que não termine igual aos outros! Que a diretora apoie e melhore as condições!*

*- O recreio está diferente! Mai divertido! Os meninos estão mais interessados!*

*- Diminuiu até as brigas!*

*- Graças a Deus estão até mais comportados em sala de aula! Seria bom que mais alunos pudessem participar também!*

*- Percebo um avanço quando me refiro à produção textual de alguns alunos antes e depois de frequentar a oficina rádio escola. A forma como alguns alunos têm desenvolvido a leitura e a forma como eles estão se expressando! A gente percebe que eles estão pesquisando com mais vontade e apresentam mais desenvoltura para produzir textos! Estão lendo com mais atenção! Pedem a nossa orientação para melhorar os textos! Eu, como professora estou pedindo a eles que sempre tragam os textos que colocam na rádio para lerem aqui na classe para os colegas! É uma maneira de continuar motivando!*

Analisando os registros dos comentários percebemos que em grande parte os professores apresentaram informações que demonstram ter conhecimento sobre o Programa, e mais especificamente sobre a oficina Rádio Escola. Uma professora admitiu ter pouco conhecimento sobre as diretrizes da oficina e que essa condição impossibilitava-a de realizar uma maior contribuição seja com ações para dinamizar os objetivos das práticas da rádio ou para criticá-la construtivamente, mas que sobre a rádio em si, relatou que ela sente a alegria dos meninos pelos espaços da escola. Inferiu-se pelas falas dos professores que as condições físicas e estruturais precisariam ser melhor adequadas para um bom desenvolvimento da rádio. E que é fundamental que a escola sempre estabeleça relações entre as atividades da Rádio Mania com as atividades pedagógicas da escola, mantendo a comunidade escolar não apenas informada das ações da Rádio Mania, mas envolvidas nestas para que a educação se torne diferente, mais próxima dos alunos.

Perguntamos ao grupo de professores sobre a percepção que eles tinham sobre alguma alteração em relação a comportamento e/ou desempenho escolar de algum

integrante da oficina rádio escolar que fosse aluno de algum professor presente àquele momento. Registramos o depoimento de duas professoras que tinham alunos integrantes da oficina Rádio Escola. Para a professora A, a aluna dela apresentou significativa melhora em relação ao comportamento e no desempenho das tarefas. Anteriormente, a aluna era muito dispersa e só vivia causando problemas em sala de aula. Por diversas vezes tinha que encaminhá-la à coordenação pedagógica pois atrapalhava e muito as atividades em classe. Hoje, a aluna está com outra postura no relacionamento com os colegas e até comigo mesma. Está mais atenciosa. Se antes não queria participar de nada, agora quer e se apresenta para ler e fazer trabalhos.

Para a professora B, o aluno dela também apresentou melhoras. Ele vivia faltando, e quando vinha à escola chegava muito atrasado. Ele sempre alegava que a mãe dele não deixava ele vir pois tinha que ficar cuidando do irmão menor. Com a participação dele na Rádio Mania, ele raramente faltava e diminuiu muito os atrasos. Em atividades de sala de aula, ele apresentou mais autonomia, estava mais responsável. A professora comentou: “Ele está tendo a oportunidade de conhecer outras atividades que o faz bem, acho que isso está influenciando no comportamento como também na aprendizagem dele”. Acho que isso é a chave para melhorar a aprendizagem: que busquemos atividades que possamos desenvolver juntos!

Analisando a fala das duas professoras, percebemos que a participação em grupo e realizando atividades do interesse deles influenciou na autonomia e pelo senso de responsabilidade demonstrada por eles em atividades em salas de aula regular. É o protagonismo influenciando diretamente no desenvolvimento pessoal. O senso de responsabilidade aumentou pelo interesse em participar de atividades em classe, por mudanças na postura diante dos colegas nas interações e por se sentirem valorizados pelos colegas, pelas as professoras, pela gestão da escola e pela a família. Compreende-se que pela participação democrática nas atividades da Rádio Mania desencadeou-se transformações no campo simbólico dos alunos ensejando proatividade e colaboração gerando influências socioculturais positivas nos espaços escolares onde estes atuam perspectivando melhores atitudes interpessoais ganhando a escola como espaço de desenvolvimento humano.

Nos referenciamos nos postulados de Vygotsky (1994) quando discutimos sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno especificamente através das atividades da Rádio Mania. Corroboramos com o autor quando considera que o histórico como trajetória sociocultural do aluno através das interações sociais em um dado contexto com as negociações inerentes entre pares de um grupo influencia no grau de autonomia de cada aluno. Cada integrante do grupo por meios de seus processos psicológicos que incluem vontade, intenção e controle metacognitivo vai construindo seus símbolos e significados compartilhando-os caracterizando uma cultura situada. Mediante estes processos o aluno vai aprendendo conhecimentos, processando-os, transformando-os desenvolvendo sentidos próprios de pensar e agir no mundo.

Quanto à questão se as atividades da oficina Rádio Escola tem contribuído para a melhoria da interação social entre os alunos, a maioria dos professores citou que sim. Como justificativa de uma professora registramos: “A interação entre eles melhorou, a autoestima também. A indisciplina ainda é algo a ser realmente combatida, mas é como experiências como a Rádio Mania que acredito na participação espontânea dos alunos e aí sim é que eles por eles mesmos vão melhorar pois verão a escola de outro modo! Mais parecida com eles!”

Com relação à questão de como a gestão da escola significa as atividades da rádio escolar, registramos que foi em 2010 o início das atividades da oficina dentro do Programa Mais Educação na escola, e houve por parte da diretora uma certa resistência ao implantá-la devido a escola já estar executando outros projetos e pelo motivo também de desconhecimento sobre as diretrizes do Programa Mais Educação. Conforme relata a diretora:

*Em setembro de 2010, o Distrito de Educação 4 da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza nos orientou sobre a implantação do Programa Mais Educação em nossa escola. No início tive resistências quanto a implantação do mesmo, pois tratava de um Programa novo, com diretrizes novas, dinheiro federal, prestação de contas e tudo mais. Mas como era uma questão de ter que implanta-lo, pois era uma política indutora de educação integral, fui me inteirando melhor do Programa e resolvemos estabelecer ações de gestão para enfrentar as dificuldades que apareceriam, pois os alunos viriam para a escola no contra turno e tinha a questão do espaço para resolver (MARIA, 09/10/14).*

Fica evidenciado que Maria inicialmente por desconhecimento das diretrizes do Programa demonstrou resistências quanto à implantação da oficina rádio escolar na escola e que gradativamente foi incorporando-a à rotina pedagógica, inclusive destacando-a junto com as demais oficinas no plano de gestão anual da escola. Seu relato exprime a questão das dificuldades na implantação e a necessidade de muita colaboração dos técnicos do Distrito de Educação 4 da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME para solucionar problemas de espaço físico, estrutura física e logística na condução de coordenação das atividades e dos monitores do Programa.

As atividades do Programa Mais Educação eram sistematizadas em quatro turmas de vinte e cinco alunos, sendo duas turmas pela manhã e duas turmas pela tarde. A diretora fez um planejamento das atividades, reuniu os monitores e coordenador, articulou com a comunidade de pais a relevância do Programa, bem como esclareceu acerca da necessidade do apoio dos pais para o controle da frequência dos alunos, no contra turno ao qual o aluno estudava regularmente. A diretora relatou também que a gestão sofreu resistência por parte dos professores, pois estes relatavam que as atividades no contra turno da escola iria dificultar o desenvolvimento das aulas regulares nos seus turnos respectivos.

Gradualmente a diretora foi superando as resistências, mas ainda hoje ela relata que há ainda obstáculos ensejados por parte dos professores quanto à estruturação e aceitação geral sobre o Programa, pois, argumentam que não há espaço físico adequado e que alguns monitores não possuem qualificação necessária, pois pela baixa remuneração que recebem fica difícil encontrar monitores adequadamente qualificados. Embora destacando as dificuldades na execução das atividades do Programa na escola, em momento algum a diretora deixou de acreditar no sucesso do mesmo ao conceber que as atividades educativas inerentes eram possibilidades de transformação da realidade educacional no entorno da escola e que a missão de conduzi-las é dos educadores.

Conforme relato da diretora, há orientação para que algumas atividades da Rádio Mania sejam correlacionadas com as ações pedagógicas dispostas na proposta

curricular da escola, como por exemplo, as atividades de elaboração de textos que poderiam ser compartilhadas com os professores regentes como itens e atividades que poderiam servir como parâmetros avaliativos no monitoramento da psicogênese de leitura e escrita dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Percebemos diante das observações que embora a escola institua orientações para o compartilhamento das atividades, observamos que a atitude de interagir a produção textual parte apenas dos próprios alunos participantes da Rádio Mania, que solicitam o apoio do professor regente para avaliação da qualidade dos textos elaborados por eles para as produções radiofônicas.

Na opinião da gestão escolar, as atividades da Rádio Mania contribuem e muito para o letramento dos alunos na escola. Tanto para a coordenação pedagógica quanto para a direção, há um movimento muito forte como diretriz máxima da SME em fortalecer as atividades de letramento em todas as escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza através da implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, uma política pública do governo do Estado do Ceará e tem como foco principal a cooperação entre governo do Ceará e municípios no apoio para garantia de alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental e que atualmente tem suas ações expandidas até as séries finais do ensino fundamental.

Percebemos que a grande maioria das ações do PAIC na escola se concentram em atividades curriculares que incluem extensivas e ostensivas atividades de leitura e escrita como estratégias que visam melhorar os índices de desempenho da escola e que são aferidos sistematicamente por avaliações internas e externas apontando indicadores como elementos norteadores para o planejamento de políticas e diretrizes para a educação pública. Percebemos que a escola adota um discurso de letramento pedagógico e alfabetização como um hibridismo de ações centradas na aquisição da leitura e escrita pelo aluno. Analisando as práticas pedagógicas no interior da Rádio Mania, verificamos que as produções textuais e audiovisuais dão um sentido diferenciado ao conceito de letramento utilizado amplamente pela escola.

Corroboramos com Marcuschi (2010) quando o autor menciona a alfabetização como um processo de letramento em um contexto formal de ensino

compreendido em um processo de escolarização. Compreendemos o letramento como um processo mais amplo que engloba várias maneiras do uso da escrita como prática social, como instrumento de organização do pensamento na construção de conhecimento. E estendemos nossa compreensão para além das diferenças entre conceitos de letramento e alfabetização: entendemos que as práticas pedagógicas da Rádio Mania incluem a oralidade como elemento importante e carreador de práticas linguísticas fundamentais tanto quanto as práticas de leitura e escrita desenvolvidas intensivamente pela escola. São práticas fundamentadas em interações sociais e culturais onde, “a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo direto com a oralidade.” (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Acreditamos que as práticas pedagógicas da Rádio Mania expressam o uso de distintas modalidades linguísticas e de forma complementar. São atividades autênticas que envolvem dialogicidade com negociações situadas assumindo funções interacionais imersas em fenômenos de uma cultura particular emergindo daí contextos de aprendizagens. É uma realidade que se contrapõe ao discurso e práticas pedagógicas de escolas que privilegiam os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes impondo-os como saberes legítimos como forma de manter e perpetuar uma estrutura social cristalizada por privilégios e desigualdades sociais. É uma questão de “violência simbólica” como bem fundamentam Bourdieu e Passeron (1992) quando teorizam sobre uma cultura que a escola dissimuladamente apresenta e ensina como neutra, mas que é subliminarmente carregada de mecanismos de controle e manutenção de quem detém o poder simbólico e cultural. É uma eficaz estratégia de socializar as desigualdades. Compreendemos ser a escola um campo sociocultural e como tal, deve valorizar e potencializar a construção do conhecimento como processo eminentemente interativo produzindo uma cultura própria fundamentada na prática social.

### **6.5. Como se desenvolve o encontro entre a cultura dos alunos (popular), a cultura escolar (oficial) e a cultura das TIC (cibercultura) na oficina Rádio Escola?**

Como um caminho para compreender as culturas cotidianas da escola, procuramos nesse estudo entender como se dá o entrelaçamento entre a cultura da escola, o universo cultural dos jovens e suas relações com os meios tecnológicos e comunicativos enquanto pertencentes da trama social escolar. As condições subjetivas relativas ao modo de ser do jovem, de como ele desenvolve suas expectativas de projetar-se ao mundo através do reconhecimento de si e do que representa para a sociedade permitindo-se compreender quem ele é historicamente, são elementos centrais que nos permitem interpretar um sujeito complexo visto pelo e desde o outro no plano das configurações sociais e culturais do cotidiano escolar. São singularidades que se projetam a partir das interações sociais e que se entrelaçam com as ações pedagógicas nomeadamente da cultura escolar.

Percebemos que do entrelaçamento entre cultura escolar e o universo cultural dos jovens emergem pontos de tensão ou de tangenciamento que denotam condições subjetivas relativas ao desenvolvimento de saberes, dos sentidos e das experiências dos jovens no território escolar ancoradas em um projeto de formação do aluno cidadão patrocinado pela escola. Consideramos que por esse viés, há no plano educativo do nosso estudo, aprendizagens que geram subjetividades emergentes (cultura popular) e subjetividades produzidas pela instituição escolar (objetivos curriculares oficiais), caracterizando por vezes um estado de distanciamento, de desvinculação, de desconexão diante do que a escola concretamente propõe como sua missão como formadora do aluno cidadão e as perspectivas do aluno considerando a sua dimensão emocional e as experiências socioculturais em seu cotidiano.

A esse respeito, Santomé (1995, p.165/166) nos diz que:

(...) as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudo nas salas de aula. Basta observar as disciplinas dos distintos cursos e níveis do sistema educacional e seus correspondentes temários para logo nos darmos conta do tipo de cultura

que a escola valoriza e contribui para reforçar, ao mesmo tempo que também podemos observar as ausências, ou seja, tudo aquilo que essa mesma instituição não considera merecedor de ocupar sua atenção.

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

Nesse âmbito, algo que dificilmente se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular e, particularmente, aquilo que se vem denominando de *culturas juvenis*, em forma geral. Podemos considerar essas culturas como formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas. São essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorizações e expectativas da juventude, as que nos permitem descobrir o verdadeiramente relevante em suas vidas. (...) Não obstante, essa realidade juvenil é algo que a instituição escola vai tratar de ocultar, quando não atacar frontalmente.

Acreditamos que a subjetividade se constitui em uma categoria central da cultura escolar. O jovem por estar imerso em um espaço público como a escola implica que é preciso reconhecer que ele vivencia processos sociais, históricos e culturais que o configuram e reconfiguram diante das interações com o outro e que vão ser referenciais para a construção de sua subjetividade através de sua produção simbólica na vida cotidiana. A escola através de sua cultura escolar impõe aos alunos a exercitar uma combinação de lógicas de ação que não se coadunam com o que eles acreditam ser útil para suas vidas. Restringe ou não permite ao jovem se aproximar à sua maneira do mundo do conhecimento, de se projetar socialmente partindo do reconhecimento de sua historicidade. Ela colabora para ocultar o verdadeiro sentido de ser jovem, tratando-o somente como *aluno*, não permitindo a ele compreender-se como um ser historicamente situado, transformando-o em um “ser dócil, obediente e útil ao sistema vigente” (FOUCAULT, 2015, p.126).

O Governo Federal na última década tem intensificado o planejamento das políticas para educação pública no Brasil direcionando todas as atenções às avaliações de larga escala, em todas as escolas públicas, de modo sistemático, como estratégia de acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e como parâmetro importante para o rateamento e distribuição de verbas públicas para o melhoramento dos indicadores para uma educação pública de qualidade. Além das avaliações externas, as redes de ensino estaduais e municipais têm sido chamadas também a realizarem avaliações

internas em suas escolas para planejamento de políticas públicas e alocações de recursos financeiros.

É uma realidade um tanto perversa, pois essa dinâmica de implementação de avaliações sistemáticas tem exercido uma pressão grande sobre as escolas pois há uma cobrança incisiva para o melhoramento dos índices de desempenho dos alunos embora a escola conviva com estruturas precárias, com problemas graves de escassez de recursos materiais e financeiros que influenciam fortemente no cotidiano da escola. Como considerar que essas avaliações podem contribuir para a formulação de políticas públicas se expressam resultados comparativos em relação a padrões gerais de desempenho sem considerar a complexidade das realidades específicas de cada escola? Todas essas questões se fundem na cultura escolar, e hoje, percebe-se que a escola desenvolve uma cultura de resultados organizando em grande parte o seu projeto pedagógico voltado para práticas de ensino sobre conteúdos específicos cobrados nas avaliações (SOUSA, 2011).

O Ministério da Educação – MEC preconiza que as avaliações em larga escala devem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, para a redução das desigualdades sociais e para a democratização da gestão do ensino público. Acreditamos que as avaliações concebidas para avaliar produtos, com potencial de controle comparativo e classificador, intensifica as desigualdades educacionais e sociais, pois não levam em consideração as diferenças individuais e nem o multiculturalismo existente no território escolar quando define padrões de desempenho a serem alcançados pelos alunos, de forma geral, em etapas de escolarização seriadas. Isso nos remete a refletir sobre o risco da escola desenvolver um estreitamento do currículo escolar e mais do que isso, quando a rede ensino ou a própria escola associa os resultados à classificações para premiações e/ou punições à comunidade escolar.

Verificamos em nossas observações que a escola adota em grande parte como cultura da escola, um conjunto de normas, ações educacionais e práticas curriculares focadas em atividades de leitura e escrita direcionadas para os modelos de avaliações internas e externas comprometendo ao nosso ver o verdadeiro propósito que a escola deveria desenvolver: resgatar a função educativa em detrimento da função

reprodutora, considerar as diferentes práticas culturais existentes na escola valorizando as interações sociais. Permitindo a cada aluno experimentar através de sua subjetividade, de seu contexto pessoal, a capacidade de desenvolver vias de atuação no mundo e alternativas de superação, construindo seus próprios entendimentos e suas reflexões sobre o conhecimento compartilhado no chão da escola, onde cada um possa criar estratégias de aprendizagem através da comunicação, colaboração e reciprocidade.

As intensivas e ostensivas práticas pedagógicas centradas em atividades de leitura e escrita estão contidas em atividades de letramento numa perspectiva eminentemente alfabetizadora, descontextualizadas do universo dos jovens e que influenciam substancialmente nos sentidos atribuídos por eles em relação as experiências escolares e ao contexto sociocultural que vivem. É um cotidiano expressivo de dois mundos: o mundo da escola e o mundo do jovem em que a vida tem suas nuances bem antagônicas com relação a organização da cultura escolar. O mundo do jovem traz uma cultura e linguagem que traduzem estereótipos culturais e linguísticos flexíveis e instáveis em detrimento de uma cultura homogênea e sistêmica da escola. Ademais se relacionarmos também a influência da cibercultura, onde os jovens chegam a escola com uma bagagem de conhecimento tecnológico estimulados pelos meios de comunicação, percebemos um desconexão entre os conhecimentos, valores, atitudes inerentes ao jovem que não coincidem com as práticas pedagógicas que a escola desenvolve hoje para o aluno.

No mundo contemporâneo, as transformações tecnológicas digitais tem influenciado novas subjetividades, novas maneiras de ser e estar no mundo. As novas gerações que cresceram acostumados a conviver com as tecnologias da informação e comunicação – TIC, numa relação mais intuitiva e crítica constituem-se como novos sujeitos de aprendizagem. Estão mais habituados a buscar informações em fontes digitais, assimilando-as sem nenhum sentimento de estranheza realizando por vezes múltiplas tarefas simultaneamente de modo descontínuo, não linear, configurando novas relações e interações em um contexto de alta disponibilidade tecnológica. O uso de artefatos eletrônicos, mais especificamente os aparatos móveis como smartphones, tablets entre outros pelos jovens estão demandando modos de vida baseado em culturas de convergência que é incompatível com o que a escola como instituição

estabelece como cultura escolar, normalizadora, com seus instrumentos e recursos, práticas e discursos que sistematizados através do mecanismo de confinamento, com tempos e espaços minuciosamente pautados e regulamentados desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem para formar alunos.

Para Francesc Pedró, chefe da divisão de Políticas Setoriais, TIC e Educação da Unesco, no artigo “Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos”, nos esclarece que:

Hace ya más de un decenio que empezó a generalizarse la expresión de “nativos digitales” para referirse a las generaciones de estudiantes que, desde que nacieron, tuvieron a su alcance distintos dispositivos digitales y, por consiguiente, desde siempre han vivido en un entorno en el que el acceso a la tecnología era prácticamente ubicuo. Primero con las computadoras y ahora con las tabletas y los teléfonos inteligentes, parece a simple vista que no se trata más que de dispositivos que los jóvenes utilizan, fundamentalmente, para alimentar sus relaciones sociales a través de la red o para divertirse jugando o viendo videos. En definitiva, que su peculiar, íntimo e imprescindible vínculo con la tecnología no tiene otra relación con el aprendizaje que el de representar un riesgo omnipresente de distracción, por no decir de “estupidización”. Por esta razón, la primera reacción de los profesores y de los líderes escolares ha venido siendo la de prohibir el uso de estas tecnologías, en particular de las móviles, en las aulas, lo cual ha sido siempre perfectamente comprendido y respaldado por las familias. Así se ha contribuido a preservar el modelo pedagógico característico de la escuela en el siglo XX. Pero ahora hay muchas indicaciones, a escala internacional, que demuestran que en los países más avanzados esta perspectiva está llegando a su fin. Para empezar, en muchas escuelas europeas, particularmente en los países nórdicos, los Países Bajos y el Reino Unido, y también en escuelas de Australia, Canadá, los Estados Unidos y Singapur, el uso de los dispositivos personales ya no está prohibido en el aula. Antes al contrario, son muchos los centros escolares y las administraciones públicas que se han dado cuenta de que en la era de la computación en la nube es mucho más eficiente y menos costoso que cada alumno utilice los dispositivos con los que su familia ya le ha equipado, en lugar de tener que seguir financiando la adquisición de equipos para las aulas, así como su mantenimiento. Esto representa un cambio radical desde muchos puntos de vista: económico (con indudables ahorros para las escuelas en costes directos e indirectos), de enfoque (pues ahora ya no se trata de comprar equipos sino servicios externalizados como, por ejemplo, las plataformas escolares o el acceso a contenidos y aplicaciones digitales) y también pedagógico. El análisis de este último merece mayor detenimiento (2014, p.13/14).

Essa realidade gera movimentos contraditórios entre o que a escola oferece e o que os jovens anseiam. Tanto na escola objeto do estudo quanto em todas as outras que compõem a rede pública municipal de ensino, é proibido aos alunos trazerem para o ambiente escolar todo e qualquer aparato móvel eletrônico como smartphones, tabletas entre outros. A justificativa é que para a escola, os aparatos móveis são instrumentos de

distração dos alunos e que com o uso deles, os alunos não se concentrariam nas aulas. A escola também alega que não se responsabiliza por roubos ou extravios. A gestão escolar em cada início de ano letivo já orienta aos pais no sentido de que se algum aluno trouxer qualquer aparelho a escola tomará do aluno e só será entregue mediante a presença dos pais ou responsável. Como o jovem pode argumentar perante a escola que o dispositivo móvel pode ajudá-lo a acessar informações que poderão ser úteis para sua aprendizagem?

Al aceptar que el alumno dispone, no sólo de unos dispositivos cuyo uso se puede maximizar en el aula, sino también de un capital de prácticas y de experiencias de uso, es inevitable preguntarse cómo emplean los dispositivos, las aplicaciones y los servicios digitales para, de alguna forma, realizar sus tareas escolares y, en definitiva, aprender. Y, más allá, si las escuelas y los profesores pueden sacar partido de ese capital para encontrar inspiración en el rediseño de sus modelos pedagógicos porque, por otra parte, es muy posible también que las expectativas de los alumnos hayan evolucionado a medida que se han ido convirtiendo en gourmets del consumo de productos y servicios digital. La respuesta a estos interrogantes desde una perspectiva internacional permite desvelar algunas lecciones que, sin duda, conducen a la reflexión pedagógica (PEDRÓ, 2014, p.14).

Um estudo da Unesco (2016) sobre o processo de integração das tecnologias nos sistemas educativos no mundo todo está contido na obra “Entornos Digitales y Políticas Educativas - Dilemas y Certezas”. Na referida obra, a pesquisadora Paula Sibilia em seu artigo “Entre redes y paredes: enseñar e aprender em la cultura digital” traz um debate sobre a questão dos uso dos aparatos móveis eletrônicos na escola.

Conforme a autora:

En la última década, la veloz popularización de los aparatos móviles de acceso a las redes digitales de información y comunicación, parece estar poniendo en jaque uno de las pilares de la sociedad occidental: el sistema escolar. No hay consenso sobre lo que se debería hacer: ¿resistir, permitir, integrar? Entre tanta perplejidad, lo más común todavía es prohibir que los alumnos entren a los colégios con sus propios teléfonos celulares, computadoras o *tablets*. O, al menos, se intenta evitar su uso en las salas de aula, mediante una balbuceante promulgación de decretos y normas. O bien, se dosifica su utilización en cada caso por medio de negociaciones internas más o menos enfáticas. O, si no, algo que es cada vez más habitual en virtud del creciente conflicto: se fiscaliza ese uso pedagógicamente, a través de programas oficiales de informatización de las aulas. Pero vale la pena observar con más cuidado esas peripecias, para poder desatar algunos nudos y avanzar hacia nuevas indagaciones que permitan visualizar mejor lo que está ocurriendo (SIBILIA, 2016, p.201/202)

Es decir, recursos intensamente utilizados por los colegiales en escala planetaria, y que ya están infiltrando las paredes de la escuela sin necesidad

de derribarlas físicamente. Esa penetración suele ocurrir con el consentimiento de las autoridades escolares, más o menos a regañadientes; o, cuando ese no es el caso, sucede de todos modos gracias a los más diversos subterfugios. Si esse derrumbe (¿aún?) no se ha consumado de modo literal y material, al menos una parte de sus resultados ya parece ser muy eficaz tanto simbólica como virtualmente. Así, en vez de la *prisión* –con sus rejas, candados, normas estrictas y severas puniciones–, tendríamos cada vez más como modelo universal una red electrónica abierta y sin cables, a la cual cada uno se conecta libremente y por espontánea voluntad: solo dónde, cuándo y si lo desea. Por eso, allí donde imperaban las rispideces del *confinamiento* para educar a los ciudadanos decimonónicos con la fuerza de la sangre, el sudor y la palabra, ahora se despliegan las atractivas tramas de la *conexión*, que opera de otro modo y con distintos objetivos: encantando a los consumidores contemporáneos con sus incontables delicias transmediáticas (SIBILIA, 2016, p.203)

Há um descompasso entre o mundo da escola e o mundo dos jovens. Nesse contexto é provável que aconteçam tensões e conflitos entre a integração dos jovens com os seus “iguais”, bem como na adequação dos mesmos às normas escolares. Temos a escola que define e hierarquiza as relações sociais e os jovens com suas tramas próprias de relações sociais em constante mutação com conflitos e negociações diante de variados contextos. Consideramos a escola como uma instituição construtora de subjetividades, como um espaço onde o aluno se relaciona com os demais e luta para expressar por meio de identidades e práticas socioculturais, um sentimento de ser reconhecido como uma pessoa dotada de emoções, anseios e perspectivas e que precisa ser valorizada como tal. Ser jovem e ser aluno é ao mesmo tempo uma mesclagem entre construções de subjetividades.

Diz respeito entre o que a escola quer como formação social juvenil através do estabelecimento de uma matriz educativa e formativa direcionada ao sujeito aluno e o que o jovem significa diante de suas experiências de vida familiar e em comunidade, sua subjetividade. Percebemos que a escola cada vez mais apresenta dificuldades em administrar as relações entre o que o mundo juvenil (exterior à escola) traz como acervo sociocultural e o que ela propõe como formação do aluno enquanto missão institucional (mundo interior da escola). “A tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar” (DUBET, 1998, p.28). A escola ainda persiste em conduzir os alunos a se encaixarem em processos pedagógicos que são desconectados e/ou assimétricos em relação a cultura relevante do domínio do conhecimento. Essa cultura escolar não tem como ensinar/transmitir como usar as ferramentas conceituais como elas são usadas na prática autêntica. Para uma aprendizagem significativa, os alunos

precisam estar engajados na utilização de ferramentas conceituais da forma como elas são utilizadas na prática autêntica. A escola deveria estimular o aluno a desenvolver aprendizagens através do uso de conceitos e de ferramentas do que é inerente às suas expectativas socioculturais implicando numa mudança na visão de mundo do aluno, uma mudança na visão do que a escola representa para ele.

Em nosso campo de estudo, através das observações, análises e interpretações, percebemos que nas práticas pedagógicas da Rádio Mania aconteciam pontos de interseção e de tensão entre a cultura da escola (oficial), a cultura dos jovens (popular) e a cibercultura. Atentamos mais detalhadamente em contextos onde se desenvolviam as dinâmicas de elaboração de textos radiofônicos. Emergiam tramas de significados construídos pelos alunos em relação ao uso da linguagem enquanto elemento de interação social. Os alunos conduziam as atividades com uma facilidade de comunicação e interlocução entre os pares do grupo que denotava um sentimento de liberdade de criação pela dinâmica nos diálogos de maneira diferenciada, intercambiando idéias. Eles exerciam uma participação efetiva e ativa expressando e defendendo posições de maneira aberta, representativa, próprias em relação aos formatos e conteúdos dos textos. Eram situações de intensas interações que a nós cabíamos registrar e posteriormente questionar em nossas análises. Como expressavam sentimentos de liberdade e autonomia negociando sentidos! Como eram possíveis tais atitudes no ambiente pedagógico?

Em nossas reflexões percebemos a questão do desenvolvimento de um processo de transformação das experiências do contexto em textos que seriam expressados e veiculados na Rádio Mania. A construção se dava à medida do desenvolvimento dos diálogos entre os participantes mediante intensas negociações sobre os temas acordados. A produção dos textos acontecia através de trocas linguísticas como práticas discursivas imbuídas de discursos e significados sobre eles em si, dos outros, da rádio e do contexto. Uma dinâmica estranha em relação aos ambientes convencionais da escola, sem conexões com modelos de construção linguística estruturados canonicamente como acontece nas aulas formais de língua portuguesa sob a égide do plano curricular da escola, ainda mais voltados fortemente para fazer frente às avaliações externas. As práticas de linguagens na produção dos textos e a linguagem

corporal expressada nas locuções e gravações dos programas revelaram espontaneamente não elementos linguísticos concretos, mas sim, interações significativas canalizando e expressando todo um contexto com suas múltiplas subjetividades através de criações autênticas ancoradas em práticas socioculturais resultando em autonomia e legitimação própria.

Considerando a linguagem como sendo socialmente constituída, como elemento de interação social, buscamos referenciais teóricos que embasassem nossas observações e interpretações. Na teoria dialógica do discurso, Bakhtin (1990, 2004) nos aponta para o estudo das particularidades da linguagem através do enfoque dialógico. Para o autor, a análise da linguagem deve ser entendida no plano do discurso a partir de relações dialógicas como relações de sentido. No contexto da Rádio Mania, os alunos e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais através das relações com o outro, desenvolvendo uma melhor escuta reflexiva, uma maior capacidade criativa. A importância que nós destacamos é o contexto sociohistórico onde acontecem as interações, as discussões, os diferentes pontos de vista, as diferentes visões de mundo. “Preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). É nesse terreno fértil que emergem as comunidades de aprendizagem. É nesse contexto que cada participante projeta suas perspectivas no coletivo interagindo e emergindo construções de conhecimentos, em movimentos espontâneos e potencialmente significativos.

Encontramos também nos pressupostos da teoria do interacionismo sociodiscursivo - ISD de Jean Paul Bronckart (1999, 2006) que tem influências da psicologia da linguagem e do interacionismo social, embasamentos que sustentam nossos questionamentos sobre as atividades de linguagem serem construídas interativamente através de diferentes ações em redes de significação dando sentido às aprendizagens. Essa teoria consiste no estudo das ações humanas nas dimensões sociais e discursivas tendo a linguagem como principal elemento da atividade social humana e que através das interações verbais, o aluno ativo dispõe de informações por ele mesmo acessadas dando-lhes formas comunicativas através de gêneros textuais e tipos de discursos, sensíveis aos fenômenos culturais, portadores de sentidos, situados e

construídos sócio-historicamente. É por meio de produções de linguagem, que o aluno interagindo com os demais, desenvolve capacidades cognitivas desencadeando aprendizagens situadas em um contexto sócio histórico cultural.

Em contextos onde se desenvolve um interacionismo pela ação da linguagem buscamos nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1994) na direção de um interacionismo sócio-discursivo, proposições que respaldam as atividades e ações de linguagem, pensamento e consciência como elementos constitutivos na construção de conhecimentos através de processos interativos, colaborativos e cooperativos mediados por signos culturais tais como: linguagem, tecnologias, que pelo interacionismo vão se modificando e modificam a consciência dos alunos no âmbito das relações de aprendizagem. “A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação em compreensão” (VYGOTSKY, 2000, p. 11). A noção de mediação através da colaboração e cooperação é relacionada com os aspectos sociais da aprendizagem. Quando o aluno é estimulado em um ambiente contextualizado, cooperativo, interagindo com o professor e demais colegas, estabelece-se uma experiência de aprendizagem colaborativa que vai influenciar em seu desenvolvimento. Esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento nos é bastante esclarecida por Vygotsky que problematiza a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal.

(...) é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p.112).

O autor contempla em seus estudos que uma aprendizagem com interação possibilita que o desenvolvimento evolua, pois na produção do conhecimento as interações sociais têm merecido destaque. É a aprendizagem influenciando o desenvolvimento. O aluno constrói conhecimentos em um ambiente estimulante, participa e compartilha com os demais, desenvolve maiores capacidades de compreensão de sua criticidade, expande suas habilidades e estratégias desencadeando novos processos de aprendizagem que por sua vez ensinará novas competências através da interação e maior comunicação.

Corroboramos com Fino (2001, p.10), quando ele relata que:

Esta síntese pretende chamar a atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores. Um desses aspectos é o que se refere à importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo), medeia a interação entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento (Wertsch, 1993), sendo dessas interações que se formam os processos sociais e psicológicos humanos. Pretende, finalmente, reflectir sobre o postulado da zona de desenvolvimento proximal, considerado como espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, ou dá novo sentido e novo *élan*, à acção do professor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interação horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos.

Apesar de o aluno trazer como bagagem cultural todo um conhecimento experienciado na família e comunidade acreditamos que é na escola que as interações se intensificam, pois, pela constância dos encontros, os alunos se mostram mais susceptíveis a formarem grupos que coabitam no ambiente pedagógico que consideramos como um espaço legítimo para construção e partilhamento de conhecimentos. Para Vygotsky (1994) as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e cultural. Os significados e símbolos construídos de forma colaborativa são frutos de uma aprendizagem situada. São construções sócio históricas e culturais que não estão disponíveis em contextos de aprendizagem individualizada. O partilhamento de conhecimentos e modelos mentais impulsiona a compreensão de mundo e de ser no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O jovem não pode ser espectador de sua aprendizagem”

(FINO, 2012)

A presente investigação de natureza etnográfica nos permitiu observar e analisar uma ordem particular de organização sociocultural em um dado contexto escolar como modo de compreender as práticas pedagógicas enredadas por uma trama social na busca de um “fazer sentido”, diante dos significados do comportamento humano do grupo de pessoas envolvido no contexto objeto da pesquisa. Uma experiência rica ao exercitar relações interpretativas de todo um conjunto de significações, atitudes, formas de falar, palavras, canais de conversas, gestos, valores, expressões corporais, dinâmicas afetivas, como também na captação de elementos invisíveis e não conscientes que permearam nas relações sociais no contexto sociocultural observado. Esse exercício nos proporcionou a desvelar novos caminhos de entendimento da realidade escolar como fonte de transformação social.

Desse modo, nos detivemos a transitar nos espaços da escola e mais especificamente no interior da oficina Rádio Escola para conhecer e registrar uma infinidade de interações com narrativas, identidades e significados marcados por práticas culturais distintas que nos subsidiou na compreensão de como os participantes significaram as atividades pedagógicas da oficina, bem como a visão dos professores e da gestão escolar e de que maneira essas atividades afetaram o cotidiano deles e da escola. Foram necessários vários movimentos de aproximação e afastamento para apreender o ritmo próprio da escola, buscando especificidades nos processos culturais do contexto escolar e uma infinidade de significados que alimentam todo um território cultural com muitas linguagens e percepções intrínsecas às construções identitárias dos atores sociais participantes do estudo.

O estudo de natureza etnográfica consistiu em caracterizar uma cultura emergente num espaço escolar que suscitou o estudo sobre as particularidades de natureza social e cultural que diferenciam os espaços escolares. Diante do percurso

metodológico constituído construimos reflexões que perpassaram em três momentos principais do estudo, a saber:

- 1) Revisão e análise da produção científica pertinente ao campo da sociologia da educação, inovação pedagógica, tecnologias da informação e comunicação, cultura escolar, cultura juvenil e etnografia, tendo como referências teóricas autores como: Adler & Adler, André, Apple, Bauman, Bogdan & Biklen, Boumard, Bourdieu, Brasão, Erickson, Ezpeleta, Fino, Geertz, Genzuk, Giddens, Gimeno Sacristán, Giroux, Hall, Hargreaves, Harvey, Hobsbawm, Kuhn, Lapassade, Lyotard, Papert, Passeron, Rockwell, Sousa, Spradley, Toffler, Touraine, Vygotsky, dentre outros.
- 2) Desenvolvimento da investigação empírica no território escolar que possibilitou captar por meio de fontes de dados, informações, documentos, percepções, comportamentos, posturas, linguagens e situações referentes ao contexto do estudo e culturas da escola. Este momento teve por base um trabalho de campo pelo desenvolvimento da observação participante, que nos permitiu uma interação mais estreita com os sujeitos participantes no intuito de apropriar-nos de experiências decorrentes das relações sociais e culturais do grupo estudado no contexto da oficina Rádio Escola, para dele extrairmos sob uma dimensão subjetiva, fenômenos, manifestações e significados com base na ótica e universo dos participantes da pesquisa com o objetivo de compreender de forma mais densa as variáveis existentes das compreensões de vida de cada sujeito participante. Mantivemos um nível de distanciamento das atividades centrais do grupo estudado com o objetivo de essencialmente nos concentrarmos na observação das situações mais significativas em que os participantes estavam em constante interação.
- 3) Organização e análise documental, através do inventariamento dos dados materiais e comportamentais colhidos no trabalho de campo, com todas

as observações e notas compiladas e organizadas no diário etnográfico, pelo registro dos dados colhidos e acréscimo de novas observações pormenorizadas. Os relatos escritos foram produzidos a cada observação, a cada escuta, a cada reflexão e indagações nossas, sobre as idéias, estratégias, de como elas emergiram, tudo enfim, teve uma importância para a compreensão dos valores, dos sentidos e significados culturais que de forma organizada e inteligível à luz dos pressupostos teóricos foram dando forma ao texto etnográfico. No entendimento de um condicionamento mútuo entre o que foi observado, apreendido e confrontado através dos balizamentos teóricos, produzimos reflexões e considerações que delineamos como aspectos mais relevantes do estudo:

- a) Constata-se que a escola pública brasileira permanece como o único espaço formal de educação destinado às classes menos favorecidas. Há uma massificação vertiginosa de alunos por obra da ampliação e universalização do acesso à escola pública e gratuita que persiste gerando problemas estruturais de grave monta, pois historicamente as políticas públicas implementadas não conseguem efetivamente reverberar em uma boa qualidade na aprendizagem dos alunos por inúmeros fatores. Dentre eles destacamos a insistência em homogeneizar o atendimento educacional a todos indistintamente apesar das diferenças sociais e culturais entre alunos, professores e gestão escolar através de um currículo que implícita e/ou explicitamente revela mecanismos conservadores da perpetuação das desigualdades sociais e culturais tão reais em nossa sociedade.
- b) Nessa perspectiva, temos também a considerar o impacto das TIC e da cultura digital nos processos socioculturais e educativos impulsionando transformações radicais, demandando da sociedade e da escola mais especificamente, ressignificações sobre acessos à informação, tempos, espaços, relações e construções que sinalizam novos desenhos pedagógicos em relação à escolarização mirando novos cenários educativos em consonância com as atuais demandas

sociais, culturais e econômicas. Estas transformações implicam na necessidade da escola reconfigurar-se, renovar seus propósitos, funções e sentidos, assumindo sua responsabilidade social para poder dar conta das necessidades dessas gerações de crianças e jovens que adentram na escola com alta disponibilidade tecnológica.

- c) Constatamos que a escola objeto do estudo, ainda não superou a dicotomia codificação / transmissão com relação aos conhecimentos veiculados no ambiente educacional extraídos de uma cultura global e que estão encarcerados em um processo eminentemente didático. O sistema educacional impõe às escolas convenções metodológicas dirigidas ao corpo docente enquadrando e reduzindo os saberes a produtos memorizáveis, cabendo aos alunos passiva e mecanicamente assimilá-los em maior ou menor grau. Percebemos mais claramente tal constatação quando evidenciamos práticas pedagógicas de letramento centradas em atividades intensivas e extensivas, com provas simuladas seguindo os mesmos padrões das avaliações internas e externas com o objetivo de treinar o aluno para que ele se sinta familiarizado com o nível de provas das avaliações do sistema público de ensino.
- d) O estudo revela que se configura uma desconexão entre o que a escola quer como formação social através do estabelecimento de uma matriz educativa e formativa direcionada ao sujeito aluno, e o que o jovem significa diante de suas experiências de vida familiar e em comunidade, sua subjetividade. Percebemos que a escola cada vez mais apresenta dificuldades em administrar as relações entre o que o mundo juvenil (exterior à escola) traz como acervo sociocultural e o que ela propõe como formação do aluno enquanto missão institucional (mundo interior da escola).
- e) Analogicamente se considerássemos a escola como uma ferramenta ou um mecanismo a produzir um produto, certamente verificaríamos

que esta ferramenta ou mecanismo está se apresentando incompatível ou obsoleta para dar conta de transformar a principal matéria prima que são os alunos de hoje, imersos em uma cultura digital, mais intuitivos, em produtos de acordo com as especificações que a escola quer. São muitas as variáveis que estão a influenciar para esta incompatibilidade. Como exemplo, citamos os novos modos de ser e estar no mundo, pelos jovens, com configurações subjetivas extemporâneas à escola, potencializados pela popularização dos aparatos móveis para o acesso a redes digitais de informação que nos mostra que a escola vive um dilema: permitir, resistir, proibir ou integrar as TIC à cultura da escola? Em nosso estudo, a escola adotou a proibição do uso de aparatos móveis pelos alunos no interior da mesma como política restritiva e como forma de controlar a dispersão dos alunos em relação às aulas e aos componentes curriculares oficiais da escola. Acreditamos que agindo dessa forma a escola está fomentando uma desconexão entre o ensino e a vida cotidiana dos alunos, desconsiderando as perspectivas deles quanto às dimensões emocionais e experienciais, restringindo canais de acesso ao mundo de conhecimentos aumentando o descontentamento do jovem em relação a escola.

- f) Com o foco voltado para a descrição e interpretação da cultura emergente no interior da oficina Rádio Escola, o estudo revelou que o grupo de alunos participantes se configura como uma comunidade de prática. O desenvolvimento das atividades revelou um conjunto de maneiras de agir acordadas rotineiramente no coletivo e relativas aos conhecimentos específicos da oficina, emergindo domínio no desenvolvimento das atividades e compartilhamento de idéias, situações vividas, sentimentos, significados e sentidos intrinsecamente revelados pelas interações observadas e fortalecidas pela participação demonstrando um sentimento de comunidade, de pertencimento, legitimando a existência de cada membro no grupo, formando uma identidade própria. Por muitas vezes, eles relatavam

conhecimentos compreendidos fora dos muros da escola, que compartilhavam com os outros membros, como subsídios para melhor desenvolver as atividades da oficina conformando assim um conjunto de recursos de negociação de significados. Presenciamos situações de forte engajamento e empenhamento mútuo na realização das práticas como se fosse um bem do grupo. Eles se sentiam à vontade nas atividades, livres no sentido de não estarem “confinados” em sala de aula formal com seus ritos pedagógicos. Se mostravam bastante produtivos, trabalhando juntos na construção dos textos e produtos radiofônicos encontrando meios e caminhos para melhor desenvolverem as atividades, discutidos coletivamente. Esse contexto contribui e muito em seus mecanismos de aprendizagem emergindo um processo de aprendizado coletivo através da construção de relacionamentos que lhes permitem aprender entre si, revelando conhecimentos novos, autênticos, significativos e legitimados pelo grupo.

- g) Evidenciamos pelas observações que a aprendizagem é produzida pelos próprios alunos, que o foco principal do contexto observado é o envolvimento e a contribuição de cada aluno perante o grupo fluindo aí uma aprendizagem espontânea, e daí vai se gerando um repertório compartilhado de experiências, de ferramentas sustentado pelas relações que estabelecem entre si nas mais variadas formas de participação e negociação em múltiplos contextos. Os alunos compartilham compreensões sobre as atividades que estão a realizar, são novos entendimentos do que representam tais atividades para eles e para o grupo. Nos passa um sentido que eles estão aprendendo fazendo, experimentando, agindo, interagindo e expressando-se de forma intuitiva. Não acreditamos na concepção de ensino e aprendizagem que as escolas ainda hoje persistem ao trabalhar com modelos de gerenciamento de conhecimentos através de manipulação de conteúdos pedagógicos já formatados e prontos a

serem transmitidos aos alunos, denominando esse processo de ensino e aprendizagem.

- h) Considerando esse contexto, constatamos que a escola, hegemonicamente não pode mais se auto intitular como o lugar privilegiado em que o aluno aprende algo para ser utilizado fora da escola. Ela representa mais um espaço de um sistema amplo e complexo onde acontecem aprendizagens. Consideramos que a escola deve estar ao serviço de, oferecendo seus espaços para que múltiplas aprendizagens ocorram e se tornem conhecimentos construídos e compartilhados considerando a diversidade de identidades socioculturais que se cruzam na escola com diferentes formas de pensar, de se expressarem e de comportamentos próprios.
- i) As observações e os discursos dos alunos revelaram um processo interessante de produção de textos radiofônicos através de trocas linguísticas como práticas discursivas imbuídas de discursos e significados sobre si, dos outros, da rádio e do contexto. Eram dinâmicas que se mostravam estranhas aos ritos curriculares oficiais da escola e seus mecanismos de normalização. Não se caracterizavam como construções linguísticas estruturadas canonicamente e engendradas em salas de aula, como componentes da cultura curricular da escola, e sim como práticas de linguagens reveladoras de expressões espontâneas, canalizadas por interações significativas emergindo um contexto de múltiplas subjetividades através de criações autênticas ancoradas em práticas socioculturais resultando em redes de significação dando sentido às aprendizagens.
- j) Percebemos que a linguagem no contexto da oficina Rádio Escola se apresenta com uma dupla natureza: social e cognitiva. Social porque é a partir das interações sociais que os alunos se apropriam de espaços de diálogos onde os sentidos e significados são provocados, mobilizados e negociados através da linguagem propiciando

sensibilidades e aprendizagens que resultam em conhecimentos e produções culturais contextualizadas. Cognitiva porque é pelas relações sociais e pela linguagem que os papéis e as funções sociais dos participantes do contexto vão se internalizando constituindo significações, despertando processos internos, caracterizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas que geram mobilizações de recursos cognitivos para atingir os objetivos das atividades do grupo.

- k) Verificamos que experiências com práticas educomunicativas trazem para o território escolar potencialidades de construção de conhecimentos que tendem a aproximar ou pelo menos atenuar a distância entre a cultura da escola que desenvolve uma cultura sistêmica e homogênea objetivando configurar novos sujeitos sociais com uma subjetividade particular e a cultura do jovem que representa um universo cultural com suas linguagens e atitudes que caracterizam vidas coletivas independentes da escola. O estudo da cultura no interior da oficina Rádio Escola nos proporcionou uma compreensão de que para aprendermos, temos que interagir. Que a linguagem como instrumento de mediação e as influências culturais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, sendo a aprendizagem significativa a força motriz desse desenvolvimento.
- l) Constatamos que as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola favorecem o diálogo com outras áreas de conhecimento com configurações mais abertas, criativas e participativas oportunizando ecossistemas comunicativos diante de relações dialógicas com um novo agir comunicacional, espontâneo, agregando múltiplas linguagens no território escolar expressando uma cultura significativa e tendo a Rádio Mania como um vetor de aproximação entre e para os alunos através das interações e que influenciam diretamente na aprendizagem. Compreendemos que quando os

alunos desenvolvem atividades autênticas, protagonizando-as, e particularmente na oficina Rádio Escola, as linguagens próprias dos alunos emergem com maior intensidade, ganham força e causam desequilíbrios e impactos no grupo, na escola e na comunidade.

Esse estudo nos proporcionou uma vivência no interior de uma cultura, com um certo grau de implicação, em um dado contexto, dentro de uma escola, que nos foi possível descrever, discutir, analisar e compreender fenômenos e situações que provocaram em nós, indagações sobre como se configuram relações, práticas e experiências com suas particularidades e singularidades de um grupo de alunos. Debruçamo-nos em observar situações e comportamentos para que pudéssemos interpretar e compreender as especificidades dos processos culturais da Oficina Rádio Escola, envolvendo questões como: os estilos e as preferências dos participantes; as ações desempenhadas pelo grupo; a maneira como se organizavam e como se identificavam no contexto. Verificamos que os alunos, pelas práticas, se percebiam como protagonistas, conscientes de que aquelas práticas tinham conexão com os seus mundos, que o processo de conduzi-las empoderava-os, gerando motivações e interesse em continuar a desenvolvê-las prazerosamente, repercutindo nos seus modos de ver, ser e estar no mundo. E foi com o olhar minucioso e atento para pequenos desenvolvimentos, quase invisíveis, que percebemos rupturas em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, caracterizando um movimento de inovação pedagógica.

É nessa perspectiva que nosso estudo compreendeu que as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola constituíram como um processo comunicativo de caráter sócio-cultural que proporcionou ao grupo de alunos se relacionarem culturalmente com os conhecimentos, construindo representações de si mesmos e dos outros, aprendendo a reconhecer-se e a respeitar e considerar outros mundos através da integração de seus conhecimentos historicamente constituídos com outros saberes, explorando possibilidades e potencialidades através de atividades autênticas e significativas. Este cenário é um desafio para os sistemas públicos de ensino, porque permite um movimento catalizador de transgressão da cultura curricular, linearmente categorizada e transmitida aos jovens, podendo transformá-los de alunos a aprendizes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMAN, E. Constructing knowledge and transforming the world. In: TOKORO, M; STEELS, L. (Eds.). A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments. Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington, DC. Part 1. Chapt 2. pp. 15-37. IOS Press, 2004.

ADLER, P; ADLER, P. Membership Roles in Field Research. New York: Sage, 1987.

ALMEIDA, M. E. B; IANNONE, L. R; VALENTE, J. A. Pesquisa TIC educação: da inclusão para a cultura digital. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. Comitê gestor da internet no Brasil, São Paulo: 2016. Disponível em [www.cetic.br](http://www.cetic.br). Acesso em 10 de maio de 2017.

ALONSO, K, M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 12 de junho de 2017.

AMARO, S. C. C; RAMOS, A; OSÓRIO, A. J. Os meninos à volta do computador: a aprendizagem colaborativa na era digital. Eduser: Revista de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. 2009.

ANDERY, M. A. et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo Ltda., 1988.

ANDRE, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. 1997. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 27 de janeiro de 2017.

APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. Third Edition. London: Routledge Falmer, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cultural politics and the text. Official Knowledge. Democratic education in a conservative age*. 2ª ed. London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ATKINSON, P; HAMMERSLEY, M. *What is ethnography? Ethnography, Principles in practice* (3rd ed., pp. 1-19). New York, NY: Routledge, 2007.

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. (V. N. VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós, 1987.

BARROSO, J. *Políticas Educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BEHRENS, M. C. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRENS, Marilda; MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5a ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.80. n.196 Brasília: DF, 1999.

BEHRENS, M. C; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. Revista Diálogo Educacional. v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. Curitiba, 2007.

BENEDICT, R. Padrões de Cultura. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2000.

BERGER, P; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNHEIM, C. T; CHAUI, M. S. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília-DF: UNESCO, 2008.

BLASE, J. As micropolíticas da mudança educativa. Profesorado, Granada, n. 6, 2002.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUMARD, P. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional* V1. N2 – Nov/1999. Disponível em: <http://www2.ccb/psicologia/revista/texto1v1n22.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento; Reprodução cultural e reprodução social In: *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. Ed. London: Sage Publications, 1990.

BRASÃO, P. O diário de um diário etnográfico eletrônico. In SOUSA, J. M; FINO, C. N. (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Edições ASA, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Programa Mais Educação 2014. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias na Escola*. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. *Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola*. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Programa Mais Educação 2013. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Programa Mais Educação 2011. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico de 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 02 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

\_\_\_\_\_. Apresentação do Ideb e sua conceituação. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). 2007. Acesso em: 02 de maio de 2017.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Cultura, mente e educação. (1996). In: ILLERIS, K. (Org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. p. 187-198. Porto Alegre: Penso, 2013.

BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. Desafios das palavras. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <http://vecam.orgqarticle699.html> Acesso em: 18 de outubro de 2016.

CÁCERES, L. J. G. Técnicas de investigación em sociedad, cultura y comunicación. México: CNCA/Addison Wesley Longman, 1998.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CAMPANÁRIO, M. A. Tecnologia, Inovação e Sociedade. Seminário VI Módulo de la Cátedra CTS I Colombia, llamado “Innovación Tecnológica, Economía y Sociedad”, patrocinado pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología de Colombia (Colciencias), Setembro, 2002.

CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(org.) Reinventar a Escola. P. 61 A 78. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARDOSO. A. P. O. Educação e inovação. In: Revista Millenium on line Nº 6. 1997. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm). Acesso em: 02/11/2016.

CARDOSO, T. M. A cultura da escola e a profissão docente: inter-relações. Belo Horizonte, 2001.145 f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. *Mimeo*.

CARVALHO, A. V. Aprendizagem Organizacional em Tempos de Mudança. São Paulo: Pioneira, 1999.

CARVALHO, D. C. Da violência como anátema a educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, L. M. P; ABBUD, M. L. P. (orgs.). Violência, indisciplina e educação. [on line]. Londrina: EDUEL, 2010.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. Revista Iberoamericana de Educación – RIE. n.39.2. 2006.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1. La sociedad red. Vol. 2: El Poder de la Identidad. Madrid. Alianza, 1997.

CCE. Comissão das Comunidades Europeias. Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas, 2000.

CHARTERS, W. W; JONES, J. E. On the neglect of the independent variable in program evaluation (Occasional paper). Eugene: University of Oregon, 1973.

CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. Relatório de pesquisa. 2011. Disponível em: [www.cenpec.org.br](http://www.cenpec.org.br). Acesso em 04 de maio de 2017.

CORIAT, B; WEINSTEIN, O. Organizations, firms and institutions in the generation of innovation. Research Policy 31, pp. 273 – 290. 2002.

COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: PD&A, 1999.

COSTA, M. V; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. In: Revista Brasileira de Educação. v.14 n.42 set/dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

COUTINHO, C; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. Revista de Educação, vol. XVIII, n.1. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Revista Informática Educativa, vol.12, n.1, 1999.

DAUSTER, T. Relativização e educação – usos da antropologia na educação. In XIII Encontro Anual da Anpocs, 1989. Disponível em: [www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br). Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação Sociedade. Vol. 28, n. 100 – Especial. p.1105-1128, Campinas: 2007.

\_\_\_\_\_. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DRENOYIANNI, H. As TIC na educação: a oportunidade para escolas democráticas? Revista Européia de Formação Profissional, n.39. 2006.

DRUCKER, P. F. Sociedade pós-capitalista. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Campus, 208 p., 1999.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, v.3, p.27-33. 1998.

EACEA - EURYDICE – Rede de Informação sobre Educação na Europa. – Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e a Cultura. Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2011.

EAGLETON, T. A ideia de cultura. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

\_\_\_\_\_. As Ilusões do Pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ECHEVERRÍA, J. Tecnologías, espacios de interacción y valores. In: CERESO, J. A. L.; LUJÁN, J. L.; PALÁCIOS, E. M. G. (eds). pp. 15-29. Filosofía de la tecnología.

Madrid: Organización dos Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2001.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. (1987). In: ILLERIS, K. (Org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. p. 68-90. Porto Alegre: Penso, 2013.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock. La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. Ethnographic description. In U. Ammon, N. Dittmar, and K. Mathier (Eds.) An international handbook of the science of language and society. Vol. 2 pp 1081-1095. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988.

\_\_\_\_\_. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, v.15, s/n, p.51-66, 1984.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez, 2007. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 30 de janeiro de 2017.

FERNANDES, M. Mudança e inovação na pós-modernidade. *Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, A. G. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista brasileira de história da educação* n° 9 jan./jun. São Paulo: SBHE/USP, 2005.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.9, n.18, p. 13-22. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). Doi: 10.20952/revtee.2016v19iss17pp13-22. 2016.

\_\_\_\_\_. O futuro da escola é o futuro. In: MENDONÇA, A. (Ed.) O Futuro da Escola Pública. (pp. 63-71). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa, 2013.

\_\_\_\_\_. Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v1, n4, p.45-54, ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, C. N. & SOUSA, J. M. Pesquisar para mudar (a educação). (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMa, 2011.

\_\_\_\_\_. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, C. N. & SOUSA, J. M. Pesquisar para mudar (a educação). (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMa, 2011.

\_\_\_\_\_. Inovação e invariante (cultural). In: RODRIGUES, L. & BRASÃO, P. (Org.). Políticas Educativas: discursos e práticas. (pp. 192-209). Funchal: GrafiMadeira, 2009.

\_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine. e VERÍSSIMO, Nelson (Org.). Educação e Cultura. (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

\_\_\_\_\_. O futuro da escola no passado. In: J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). A escola sob suspeita. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. O lugar das tecnologias na formação inicial dos professores: o caso da Universidade da Madeira. In: ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (Editores). A Formação dos Professores à Luz da Investigação. Actas do XII Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF. (pp.) Lisboa: Universidade de Lisboa. 2003.

\_\_\_\_\_. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In: SEE – Revista Européia de Etnografia da Educação. 3. pp. 95-105, 2003.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, n.2. pp. 271-291. 2001.

\_\_\_\_\_. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. In: FORUM, *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2, 2001.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

FINO, C. N; SOUSA, J. M. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. In: *Revista Educação & Cultura Contemporânea*. 3(2), 53-66. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2005.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, Jean-Claude. (Org.). *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

FREIRE, F. M. P; PRADO, M. E. B. B; MARTINS, M. C; SIDERICOUDES, O. A implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo. *Revista Brasileira de Informática na Educação – Número 3 – 1998*.

FREIRE, P; PAPERT, S. *O futuro da escola*. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIDMAN, L. C. Post-modernity: society of images, and society of knowledge. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos* VI (2), 353-75, 1999.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FULLAN, M. El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 6, núm. 1-2, p. 2-4. Universidad de Granada, Granada, España, 2002.

\_\_\_\_\_. El Cambio educativo: guía de planeación para maestros. México: Trilhas, 2000.

FULLAN, M; STIEGELBAUER, S. El Cambio Educativo: guía de planeación para maestros. México: Editorial Trilhas, 2009.

GARCIA, A. V; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. Revista Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017

GARDNER, H. Abordagens múltiplas à inteligência. ILLERIS, K. (Org.). p. 127-137. Porto Alegre: Penso, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GEERTZ, C. From the natives's point of view: on the nature of anthropological understanding. In: P. Rabinou and Sullivan (Eds.). Interpretive Social Science. Berkeley: University of California Press, 1979.

\_\_\_\_\_. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GENZUK, M. A Synthesis of Ethnographic Research. Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.). Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California, 2003.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

\_\_\_\_\_. As consequências da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1995.

GILES, T. História da Educação. S. Paulo: E. P. U, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. La pedagogía por objetivos: obsesión, 1985.

GIROUX, H. A. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. Harvard Educational Review, 53(3), 257-293, 1983.

GIROUX, H. A; SIMON, R. Jovens, Diferença e Educação Pós-moderna. In: CASTELLS, M. et al. Novas Perspectivas Críticas da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOETZ, J; LECOMPTE, M. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Orlando, FL: Academic Press, 1984.

GOMEZ, G. O. Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação. Revista Matrizes (on line). Nº 1, p.209-216, out. 2007.

GOODLAD, J; KLEIN, M. y asociados. Behind the classroom door. Worthington, OH: Charles A. Jones, 1970.

GROSS, *et al.* Implementing organizational innovations. A sociological analysis of planned educational change. Open University-Harper. Londres, 1971.

HALL, S. A identidade cultural na pós-Modernidade. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p.5, 1997.

HAMMOUTI, N. Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional. *Revista europeia de etnografia da educação* (2), pp. 9-20, 2002.

HARGREAVES, A. Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 2000.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERON, J. Ciclos da vida e ciclos de aprendizagem. (1992). In: ILLERIS, K. (Org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. p. 153-173. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOBBSAWM, E. J. *A era do capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

IPECE. *Perfil Socioeconômico de Fortaleza*. 2ª ed. Fortaleza: Ipece, 2012.

IPHOFEN, R. *Research Ethics in Ethnography/Anthropology*. European Commission, DG Research and Innovation. Brussels – Belgium, 2015.

ITU. International Telecommunication Union. *Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

JAMESON, F. *Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Ática, 1996.

JAPIASSÚ, H & MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARVES, P. *Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu*. (2006). In: ILLERIS, K. (Org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. p. 31-45. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, V. M. Tecnologias de ensino presencial e a distância. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

KERBAUY, M. T. M. Parte I – Cultura, diversidade, tecnologias. Políticas de informação, construção de redes e diversidade cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press. 1962.

KURZ, R. Os últimos combates. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAPASSADE, G. As microssociologias. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. L'observation Participante. Revista Européia de Etnografia da Educação, 1, 9-26, 2001.

\_\_\_\_\_. La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école), 1992. Disponível em: <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr3.htm>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. L'Éthnosociologie. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LAVE, J. La Cognición en la Práctica. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

\_\_\_\_\_. A prática da aprendizagem. (1993). In: ILLERIS, K. (Org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. p. 235-245. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S; LAVE, J. (Ed.). Understanding practice: Perspectives on activity and context (pp. 3-32). Cambridge MA: Cambridge University Press. 1993.

LAVE, J; WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVIILE, C; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEININGER, M. Qualitative research methods in Nursing. Orlando: Grune & Stratton, 1995. Disponível em: [www.nsq.sagepub.com](http://www.nsq.sagepub.com). Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. A inteligência coletiva. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LITTO, F. M. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnológicas e o advento de novas formas de comunicação. In: 3er. Congresso Ibero-americano de Informática Educativa. Memorias. Barranquilla: RIBIE, 1996.

LOPES, A. Gestão escolar e parcerias em educação no município de Votuporanga. Tese de Doutorado. Universidade Estadual paulista. UNESP. Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em [www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?down=4089](http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?down=4089). Acesso em 27/04/17.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LYOTARD, J. F. O pós-modernismo explicado às crianças. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. O pós-moderno. 3ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1988.

MAEHR, M; MIDGLEY, C. Transforming school cultures. Boulder, Colorado: Westview Press, 1996.

MALINOWSKI, B. Os argonautas do pacífico ocidental. São Paulo: Abril, 1984. Coleção Os Pensadores.

MANACORDA, M. A. História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias. 6ª Ed. São Paulo: Cortez: 1997.

MARCUSCHI, L. A. Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTÍN BARBERO, J. Jóvenes: comunicación y identidad. Pensar Iberoamérica. *Revista de Cultura*, n. 0, fev. 2002. Disponível em: [www.oei.es/historico/barbero.htm](http://www.oei.es/historico/barbero.htm). Acesso em 15 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Desafios culturais da comunicação à educação. *Revista univerciência.org*. Disponível em: [www.revistas.univerciencia.org.htm](http://www.revistas.univerciencia.org.htm). Acesso em 14 de agosto de 2017.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.30 n.2 São Paulo: Maio/Agosto, 2004.

MARTINS, E. B. C; ALMEIDA, N. L. T. A expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século 21. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 129-143, maio/ago. 2017.

MASUDA. Y. A sociedade da informação. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

MATOS, J. F. Aprendizagem e prática social. In: PONTE, J. P. e SERRAZINA, L. (orgs.). *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália*. Actas da Escola de Verão. Lisboa, SEM-SPCE, pp. 65-92. 1999. Disponível em: [www.sem.spce.org.pt/9900%20Matos.pdf](http://www.sem.spce.org.pt/9900%20Matos.pdf). Acesso em 12 de dezembro de 2016.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica, 2001. Disponível em: [www.ines.org.br/paginas/revista.htm](http://www.ines.org.br/paginas/revista.htm). Acesso em 19 de janeiro de 2017.

MAYOR ZARAGOZA, F. The World Ahead: our future in the making. Paris: Zed, UNESCO, 2001.

MEIRA, L. Inovação e pedagogias inovadoras para hackear a escola. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. Comitê gestor da internet no Brasil, São Paulo: 2016. Disponível em [www.cetic.br](http://www.cetic.br). Acesso em 10 de maio de 2017.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Cadernos de pesquisa, n.114, p.225-233, nov. São Paulo, 2001.

MEZIROW, J. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. (1978). In: ILLERIS, K. (Org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. p. 109-126. Porto Alegre: Penso, 2013.

MIALARET, G. e VIAL, J. Histoire Mondiale de l'Éducation. Paris: P. U. F, 1981.

MOSER, A; SCHNEIDER, E. I; MEDEIROS, L. F. A Aprendizagem Situada nas Comunidades de Prática: Uma Aproximação Fenomenológica. Revista de Informática Aplicada, vol. 9, nº 1, São Caetano do Sul: São Paulo, 2013.

MORAES, M. C. O Paradigma educacional emergente. 13 ed. Campinas: Papirus Editora, 1997.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M; MASETTO, M; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura: construindo caminhos. (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23. 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVIKOFF, C; GASPAR, J. C. G. Teoria colaborativa na perspectiva sócio-histórica: um constructo a ser feito para o ensino da matemática. In IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras-SE, Brasil, 2010. Disponível em: [www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo\\_05/E5-006.pdf](http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_05/E5-006.pdf). Acesso em 28 de novembro de 2016.

OCDE. The measurement of scientific and technological activities. Proposed guidelines for collecting and interpreting technological innovation data. *Oslo Manual*. European Commission Eurostat, 1997.

OEI – Organização dos Estados Íbero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Metas Educativas – A educação que queremos para a geração dos bicentenários. A integração das TIC nas escolas. São Paulo: Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa, 2010.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura escolar: revisando conceitos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*. vol.19, n.2, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.

PAPERT, S. A máquina das crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

\_\_\_\_\_. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1980.

PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo, T. A. 4. Ed. Queroz Editor, 1996.

PEDRÓ, F. Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos. Ruta maestra, ed. 9. 2014. Disponível em [www.santillana.com](http://www.santillana.com). Acesso em 12 de maio de 2017

PEREIRA, M. E. M; GIOIA, S. C. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo Ltda, 1988.

PEREIRA, S; ENI, F. N. Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. Aconchego-DF, 2013. (Mimeo.) Disponível em: [www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf](http://www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf). Acesso em: 28 de abril de 2017.

PEREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. A cultura escolar na sociedade neoliberal, Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINAR, W. Curriculum Theorizing: the Reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975.

PORCHEDDU, A. Zigmunt Bauman: entrevista sobre educação, desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de pesquisa, v.39, n.137, p.661-684, mai/ago, 2009.

PORTUGAL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Missão para a Sociedade da Informação. Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal / Dados Textuais – Lisboa: M. S. I., D. L. 1997.

REES, D. K. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. Revista Signótica V. 20, n.2, p.253-274, jul/dez 2008. UFG. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/6095/4788](http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/6095/4788). Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.

SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación. Revista Europea de Etnografía da Educação. 2001. pp. 27 – 42.

SANTANA, T. P. Paradigmas Educacionais: uma perspectiva capitalista do sistema de produção. In: Revista Partes, ISSN 1678-8419, 2009.

SANTILLANA, F. Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas na América Latina. São Paulo, 2014. Disponível em: [www.fundacaosantillana.org.br](http://www.fundacaosantillana.org.br). Acesso em 13 de julho de 2017.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 15 ed. Porto: 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, R. A. N. As origens da educação escolar e a “construção social” da organização “escola”. Revista Máthesis n. 8. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 1999.

SARASON, S. The culture of the school and the problem of change. Boston: Allyn & Bacon, 1971.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, vol. 7, nº 19, p.33-48. 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12. n.34. p. 152-165. São Paulo: Anped, 2007.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUMPETER, J. A. Capitalismo, Socialismo e Democracia. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SCHUTZ, A. Quality and the social meaning structure. In: Schutz A. *Collected Papers: Studies in social theory*. vol. 2 The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

SCHWARTZMAN, S. Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium Editora, 2004.

SELAIMEN, G; LIMA, P. H. Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação: um tema de todos. UIT-ONU. Fundação Heinrich Böll - América Latina. Rio de Janeiro: 2004.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*. v.32, n.3, p. 619-634, set/dez. São Paulo: USP, 2006.

SIBILIA, P. Entre redes y paredes: enseñar y aprender em la cultura digital. In: LUGO, M. T. (Coord.). *Entornos digitales y políticas educativas – dilemas y certezas*. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2016

SILVA, E. A.; CAVALCANTI, S. M. A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. In: CINTEDI- Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014.

SILVA, T. T. da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Plataforma de Recursos Digitais. 2016. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

SMITH, L; KEITH, P. Anatomy of educational innovations: An organization analysis of an elementary school. Nueva York. Wiley, 1971.

SPRADLEY, J. Ethnography and culture. In: SPRADLEY, J e MCCURDY, D. (Eds), Conformity and Conflit. Boston: Little, Brown and Company, 1987.

\_\_\_\_\_. Participant Observation. Orlando-Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

SOUSA, J. M. Repensar o currículo como emancipador. In: Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 111-120, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online): 10.20952/revtee.2016v19iss17pp 111-120.

\_\_\_\_\_. O currículo e a identidade cultural. In: MORGADO, J. C; MOREIRA, A. F; PACHECO, J. A. (Ed.). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. Vol. 1. P.171-178. Santo Tirso: De Facto Editores. 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo-como-vida. In: PARAÍSO, M. A; VILELA, R. A. V; SALES, S. R. (Org.). Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In SOUSA, J. M; FINO, C. N. (Org.). A escola sob suspeita. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. A etnografia a serviço do currículo. In Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) “Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares”. Braga: Universidade do Minho, 2007.

\_\_\_\_\_. Um currículo a serviço do poder. Tribuna da Madeira. Educação. I-IV. 2004.

\_\_\_\_\_. O professor como pessoa. Porto: Edições ASA, 2000.

\_\_\_\_\_. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. PSI. Revista de Psicologia Social e Institucional, 2 (1), pp. 107-120, 2000.

SOUSA, J. M; FINO, C. N. L'innovation pédagogique vue de l'intérieur. REEE n° 6. Hommage à Georges Lapassade, pp. 189-194. 2010.

\_\_\_\_\_. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: Revista Educação & Cultura Contemporânea. 5(10), 11-26. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

\_\_\_\_\_. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. In: Actas do VII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes”. 2007.

SOUSA, S. Z. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. Revista Roteiro. V. 36. n. 2 p.309-314, jul/dez. Joaçaba: 2011.

SUNKEL, G. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en la educación. Desafíos para las políticas públicas en América Latina División de Desarrollo Social, CEPAL, 2003.

\_\_\_\_\_. A tecnologia de informação e comunicações (TIC) na educação na América Latina. Uma exploração de indicadores, as políticas sociais, N. 126, CEPAL, 2006.

TEDESCO, J. C. Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In: PARRA, R. *et al.* Innovación escolar y cambio social, tomo I. Bogotá: FES-Colciencias, 1997.

TILLIO CLARO, P. Sociedade da informação, demandas educacionais e gestão da comunicação no ensino-aprendizagem: algumas considerações. III Congreso Online Del Observatorio para La CiberSociedad. Barcelona, 2004. Disponível em: [http://www.cibersociedad.net/congres2004/index\\_es.html](http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html). Acesso em 08 de dezembro de 2016.

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

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

TOURAINÉ, A. Crítica da Modernidade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Editora Piaget, 1996.

UNESCO. Padrões de Competência em TIC para Professores. Diretrizes para implantação versão 1.0. ICT competency standards for teachers: implementation guidelines, version 1.0. Paris: UNESCO, 2009.

USHER, R. Experiência, pedagogia e práticas sociais. (1997). In: ILLERIS, K. (Org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. p. 199-216. Porto Alegre: Penso, 2013.

VALENTE, J. A. Informática na educação: instrucionismo x construcionismo. Manuscrito não publicado, NIED: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Diferentes usos do computador na educação. Revista Em Aberto, Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993.

\_\_\_\_\_. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. Revista Perspectiva. UFSC/CED, NUP, n.24, p.41-49. Florianópolis: 1995.

VÁZQUEZ, G. G. Dificultades y compromisos de la Teoría de la Educación ante la ‘desregulación’ educativa. In. Revista de Ciencias de la Educación. n.157, enero/marzo, p. 141-155, 1994.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação. Diálogos Possíveis, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan/jun. 2007.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. (1998). In: ILLERIS, K. (Org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. p. 246-257. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). Social learning systems and communities of practices (179- 198). London: Springer, 2010.

\_\_\_\_\_. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E; MCDERMOTT, R; SNYDER, W. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Harvard Business School Press, 2002.

WERTHEIM, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/agosto 2000.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

YOUNG, M. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 24 de março de 2017.

YÚDICE, G. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, L. H; BUJES, M. I. (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 11-21.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZALUAR, A. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: Ruth Cardoso. *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

ZIEHE, T. Problemas normais de aprendizagem em jovens: no contexto de convicções culturais subjacentes. (1982). In: ILLERIS, K. (Org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. p. 217-234. Porto Alegre: Penso, 2013.

**ANEXOS****CD-ROM**

**A – DIÁRIO DE CAMPO – FICHAS DE OBSERVAÇÃO**

**B – REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA**

**C – PROGRAMAS RADIOFÔNICOS OFICINA RÁDIO ESCOLA**