



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**  
**Faculdade de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação Especialidade de Inovação Pedagógica**

**Maria José da Silva**

**O PROGRAMA PAULO FREIRE: ENTRE O ESCRITO, O DITO E O FEITO  
EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONSTRUTORA  
DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2018**



**Maria José da Silva**

**O PROGRAMA PAULO FREIRE: ENTRE O ESCRITO, O DITO E O FEITO  
EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONSTRUTORA  
DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

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

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Professora Doutora Maria Sandra Montenegro Souza Leão

**FUNCHAL – 2018**



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria e persistência para enfrentar os obstáculos de cabeça erguida e não desistir jamais. Em segundo lugar ao meu amado e saudoso pai, João Vicente da Silva (in memoriam), a minha mãe Rita Maria da Silva, mulher guerreira e de fé, a meu esposo Benedito Henrique da Silva e minha querida filha Rita Marianne Henrique da Silva pela paciência e compreensão na minha ausência em alguns momentos, aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas e em especial a minha irmã mestra, Maria do Carmo da Silva Souza, pelo incentivo e apoio durante todo o curso.

Aos professores dos seminários que nos proveram de embasamento teórico, incentivando-me a prosseguir na busca incessante pelo conhecimento epistemológico, entendendo-o como uma riqueza incontestável. Principalmente aos professores Portugueses: Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa, pelo despertar para a importância da ruptura paradigmática e adesão às teorias emergentes: construtivista, construcionista e a inovação pedagógica.

A professora alfabetizadora, Iracema Maria da Conceição que com humildade soube me receber em seu espaço aula e assim contribuir para o sucesso do meu trabalho.

A professora Doutora, Sandra Montenegro da Universidade Federal de Pernambuco-Brasil, pela orientação e incentivo durante todo processo, que com sua riqueza de conhecimentos sempre contribuiu com a pesquisa, dotando-me de embasamento para concluir em tempo hábil.

Ao orientador português, Professor Doutor José Paulo Brazão por suas contribuições e sínteses de todo o texto na busca de construirmos um trabalho de qualidade nos parâmetros da Universidade da Madeira - UMa.



## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo central analisar os impactos e contribuições do Programa Educacional Paulo Freire para o desenvolvimento da Inovação Pedagógica e da aprendizagem significativa a partir da ótica de seus atores, nos apoiando, primordialmente na pesquisa etnográfica. A pesquisa abordou as seguintes categorias: o programa Paulo Freire apresentando os princípios para uma educação de qualidade social para o AJAI, contribuindo para a erradicação do analfabetismo no Brasil; A educação popular como proposta educacional voltada para a construção dos direitos sociais, culturais e políticos, entendida como ferramenta que incentiva essas mudanças; a inovação pedagógica como paradigma emergente na contemporaneidade e a aprendizagem significativa expressando uma educação com funcionalidade social. O campo de estudo foi um espaço não formal em Nazaré da Mata - PE, Brasil. Os sujeitos da pesquisa foram doze jovens, adultos e idosos e a alfabetizadora voluntária. A metodologia foi de cunho qualitativo e de caráter etnográfico, justificada pela natureza do estudo. Desenvolveu-se no ambiente natural dos sujeitos com o acompanhamento da investigadora, visando à descrição nos pormenores dos fenômenos estudados, buscando a compreensão dos aspectos culturais vivenciados na turma pesquisada. Para coleta dos dados utilizamos: observações participantes, diário etnográfico, entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa demonstram que o Programa Paulo Freire aponta para indícios de inovação pedagógica, proporcionando aprendizagem significativa, desenvolvendo no alfabetizando a criticidade, a curiosidade, a criatividade, o protagonismo e a resolução de problemas do cotidiano.

**Palavras-chave:** Programa Paulo Freire, Educação Popular, Construtivismo e Inovação Pedagógica, Aprendizagem Significativa.

## ABSTRACT

Screen research aimed to analyze the impacts and contributions Center of Paulo Freire's educational program for the development of pedagogical innovation and meaningful learning from the perspective of his actors, supporting us, primarily in ethnographic research. The survey addressed the following categories: the Paulo Freire program showing the principles for social quality education to EJAI, contributing to the eradication of illiteracy in Brazil; The popular education as an educational proposal directed to the construction of the social, cultural and political rights, understood as a tool which encourages these changes; the pedagogical innovation as emerging paradigm in contemporary times and significant learning expressing an education with social functionality. The field of study was a non-formal space in Nazaré da Mata-PE, Brazil. The subjects of the research were twelve young people, adults and the elderly and school volunteer. The methodology was qualitative and ethnographic character imprint, justified by the nature of the study. Developed in the natural environment of the subject with the accompaniment of a researcher, aimed at in the detail description of the phenomena studied, seeking the understanding of the cultural aspects experienced in class. To use data collection: participating observations, semi-structured interviews, ethnographic journal. The survey results show that the program Paulo Freire points to evidence of pedagogical innovation, providing meaningful learning, developing on teaching the criticality, curiosity, creativity, the role and the solving problems of everyday life.

**Keywords:** Paulo Freire, Popular education, Constructivism and pedagogical innovation, meaningful learning.

## RÉSUMÉ

Écran de recherche vise à analyser le programme éducatif de l'impact et les contributions Centre de Paulo Freire pour le développement de l'innovation pédagogique et significative d'apprentissage du point de vue de ses acteurs, nous soutenir, principalement dans la recherche ethnographique. L'enquête adressée aux catégories suivantes : le programme de Paulo Freire, montrant les principes d'une éducation de qualité sociale à ELMON, contribuant à l'éradication de l'analphabétisme au Brésil ; L'éducation populaire comme une proposition pédagogique réalisée pour la construction des droits sociaux, culturels et politiques, comprise comme un outil qui encourage ces changements ; l'innovation pédagogique comme nouveau paradigme dans l'époque contemporaine et apprentissage significatif, exprimant une éducation avec des fonctionnalités sociales. Le domaine d'étude est un espace non formel à Nazaré da Mata-PE, Brésil. Les sujets de la recherche étaient douze jeunes, adultes et les personnes âgées et les bénévoles de l'école. La méthodologie a été empreinte de caractère qualitative et ethnographique, justifiée par la nature de l'étude. Développé dans le milieu naturel du sujet avec l'accompagnement d'un chercheur, vue dans la description détaillée des phénomènes étudiés, qui cherchent à comprendre les aspects culturels, expérimenté dans la classe. Utilisation de collecte des données : observations participantes, des entrevues semi-structurées, journal ethnographique. Les résultats du sondage montrent que le programme de Paulo Freire pointe sur preuve d'innovation pédagogique, fournissant l'apprentissage significatif, développer sur l'enseignement de la criticité, créativité, curiosité, le rôle et la résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

**Mots clés :** Paulo Freire, l'éducation populaire, constructivisme et l'innovation pédagogique, véritable apprentissage.

## RESUMEN

Pantalla de investigación dirigida a analizar el programa educativo del impacto y las contribuciones centro de Freire para el desarrollo de la innovación pedagógica y aprendizaje desde la perspectiva de sus actores, apoyando sobre todo significativo en la investigación etnográfica. La encuesta dirigida a las categorías siguientes: el programa de Paulo Freire, mostrando los principios de una educación de calidad social a EJAI, contribuyendo a la erradicación del analfabetismo en Brasil; La educación popular como una propuesta educativa dirigida a la construcción de los derechos sociales, culturales y políticos, entendida como una herramienta que fomenta estos cambios; la innovación pedagógica como paradigma emergente en la época contemporánea y el aprendizaje significativo expresando una educación con funcionalidad social. El campo de estudio era un espacio no formal en Nazaré da Mata-PE, Brasil. Los sujetos de la investigación fueron doce jóvenes, adultos y ancianos y voluntarios de la escuela. La metodología fue la impronta de carácter cualitativo y etnográfico, justificada por la naturaleza del estudio. Desarrollado en el ambiente natural del sujeto con el acompañamiento de un investigador, dirigido en la descripción del detalle de los fenómenos estudiados, buscando la comprensión de los aspectos culturales en clase. Con recolección de datos: observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, diario etnográfico. Resultados de la encuesta muestran que el programa de Paulo Freire señala evidencia de innovación pedagógica, proporcionando un aprendizaje significativo, desarrollo de la criticidad, creatividad, curiosidad, el papel de la enseñanza y el solución de problemas de la vida cotidiana.

**Palabras clave:** Paulo Freire y Educación Popular, constructivismo, innovación pedagógica, significativo aprendizaje.

## SUMÁRIO

### ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMÉ.....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTA DE IMAGENS.....</b>	<b>xiv</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>

### PARTE I

#### CAMINHOS TEÓRICOS

<b>1. INTRODUZINDO O PROGRAMA PAULO FREIRE – PERNAMBUCO ESCOLARIZADO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS PRINCÍPIOS FREIREANOS .....</b>	<b>12</b>
2.1. Educação Bancária X Educação Problematicadora.....	12
2.2. Educação Popular: diversas interpretações de Freire (1987), Brandão (1993), Souza (2001) e Gadotti (2011).....	18
2.3. Educação de Jovens e Adultos: Algumas Reflexões.....	22
2.4. A Educação de Jovens e Adultos na Atualidade.....	27
<b>3 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>30</b>
3.1. Historicidade da inovação pedagógica .....	30
3.2. Campo conceitual da inovação pedagógica.....	40
<b>4. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....</b>	<b>48</b>
4.1. Elementos constitutivos.....	48

<b>4.2. Contribuições teóricas de Ausubel, e Novak para a aprendizagem significativa.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2.1. A teoria de David Ausubel.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2.2. A teoria de Joseph Novak im Moreira (2011).....</b>	<b>56</b>
<b>4.3. A criticidade na aprendizagem significativa.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3.1. A criticidade em Paulo Freire.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3.2. A criticidade em David Ausubel.....</b>	<b>62</b>

## **PARTE II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1. Relevância da pesquisa qualitativa neste trabalho.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2. Razões para escolha da Etnografia.....</b>	<b>72</b>
<b>5.2.1. As técnicas utilizadas para a coleta dos dados.....</b>	<b>75</b>
<b>5.2.1.1. Observação participante.....</b>	<b>75</b>
<b>5.2.1.2. Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>77</b>
<b>5.2.1.3. O diário etnográfico.....</b>	<b>78</b>
<b>5.3. Participantes e descrição do ambiente.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4. Objetivos e pressupostos da pesquisa.....</b>	<b>81</b>
<b>6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>81</b>
<b>6.1. Reflexões sobre o educador popular na concepção de Paulo Freire.....</b>	<b>84</b>
<b>6.2. Análise das atividades realizadas com alfabetizandos(as).....</b>	<b>86</b>
<b>6.3. Entrevista realizada com alfabetizandos(as) no dia 05 de outubro de 2015.....</b>	<b>87</b>
<b>6.4. Análise da entrevista com a alfabetizadora.....</b>	<b>91</b>
<b>6.5. Análise da produção de texto dos(as) alfabetizandos(as).....</b>	<b>94</b>
<b>6.6. Análise das atividades realizadas com alfabetizandos(as).....</b>	<b>95</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>103</b>

**LISTA DE SIGLAS**

**ABC-** Ação Básica Cristã;

**ABC-** Ação Básica Cristã;

**AJAI-** Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos;

**CIE-UMa** - Centro de Investigação da Universidade da Madeira;

**CONFINTEA V-** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos;

**CPC-** Centro de Educação Popular;

**DCE** - Departamento de Ciências da Educação;

**EC-** Emenda Constitucional;

**EJA-** Educação de Jovens e Adultos;

**EJAI** - Educação de Jovens, Adultos e Idosos;

**FNDE-**Fundo Nacional de Desenvolvimento;

**IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

**IDH-** Índice de Desenvolvimento Humano;

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

**MC-** Mapa Conceitual;

**MCP-** Movimento de Cultura Popular;

**MCP-** Movimento de Cultura Popular;

**MCs-** Mapas conceituais;

**MEB-** Movimento de Educação de Base;

**MEC-** Ministério da Educação e Cultura;

**MOBRAL-** Movimento Brasileiro de Alfabetização;

**MOVA-SP-** Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo;

**PE-** Pernambuco;

**PEE-** Plano Estadual de Educação;

**PEE-** Plano Estadual de Educação;

**PIB-** Produto Interno Bruto;

**PNAC-** Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania;

**PNAC-** Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania;

**PNE-** Plano Nacional de Educação;

**PNE-** Plano Nacional de Educação;

**S/P-** São Paulo;

**SBA** - Sistema Brasileiro de Alfabetização;

**SECADI**- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;

**SGB** - Sistema de Geração de Bolsas.

**TIC** - Tecnologia de Informação e da Comunicação;

**Uma** - Universidade de Madeira;

**UNESCO**- União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal;

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – 1ª questão da entrevista com os alfabetizandos (as).....	87
<b>Quadro 02</b> – 2º questão da entrevista com os alfabetizandos (as).....	88
<b>Quadro 03</b> – 3ª questão da entrevista com os alfabetizandos (as).....	88
<b>Quadro 04</b> – 4ª questão da entrevista com os alfabetizandos (as).....	89
<b>Quadro 05</b> – 5ª questão da entrevista com os alfabetizandos (as).....	90
<b>Quadro 06</b> – Entrevista com a alfabetizadora.....	91

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01</b> - Pesquisa sobre plantas medicinais.....	84
<b>Imagem 02</b> - Produção de texto: documento pessoal e reciclagem.....	84
<b>Imagem 03</b> – Trabalhando com embalagens.....	95
<b>Imagem 04</b> – Cartaz da atividade com rótulos.....	95

## INTRODUÇÃO

Nesse ritmo acelerado de mudanças tecnológicas e científicas por que passa a sociedade, a escola não pode continuar estagnada e presa a paradigmas behavioristas. A educação necessita ser repensada em sua totalidade. A sociedade caracterizada no século XX como “Sociedade de produção em Massa” passa, no final do século a ser designada como “Sociedade do conhecimento” (TOFFLER, 1970).

De acordo com Freire (2000), a escola deve ser democrática que pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, porém uma seriedade que jamais torne-se sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo, numa perspectiva crítica e autônoma, fazendo com que os envolvidos se tornem sujeitos na construção do conhecimento e críticos capazes de intervir e interagir na sociedade.

No pressuposto de que o conhecimento é o principal recurso para a formação do cidadão, o Brasil precisa enfrentar o desafio de erradicar o analfabetismo de nossa sociedade e o programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado vem corroborar com essa luta, visando promover uma educação de qualidade social para a população jovem, adulta e idosa não alfabetizada, assegurando seu ingresso e permanência no processo educativo.

Constatamos que a educação embasada no paradigma tradicional negligenciou o desenvolvimento humano e reproduziu um grande contingente de seres passivos, despersonalizados, promovendo atraso cultural e contribuindo para um grande número de jovens e adultos analfabetos. Por isso Freire defendia “uma educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico, educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização” (FREIRE, 1983, p. 66).

É inconcebível que em pleno século XXI, na era da tecnologia e da informação, o mundo tendo uma população aproximada de 7,6 bilhões de habitantes, o Brasil com cerca de 208,5 milhões de habitantes, segundo informações do IBGE em 2018, ainda temos no país cerca de 11,5 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. O Brasil é o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, de acordo com os dados do 11º

Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Compromisso Educação para Todos elenca seis metas que integram o Acordo de Dacar, assinado em 2000, enfatiza que até 2015, os países devem expandir cuidados na primeira infância e educação, universalizar o ensino primário, promover as competências de aprendizagem e de vida para jovens e adultos, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a paridade e igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação.

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1999/ 2000), dentre as Unidades Federativas do Brasil por taxa de analfabetismo Pernambuco ocupa o 20º lugar com 16,73%. Entre as regiões, a Região Sul se destaca positivamente como a região com menor percentual de analfabetos, calculada em 4,7% de sua população, em contrapartida, aparece a Região Nordeste com mais de 17% de sua população sendo analfabeta em 2010.

Diante da problemática concordamos com Freire (2006), a educação precisa promover a libertação dos sujeitos e não alienação, essa libertação só será possível quando o ato educativo vier acompanhado da formação crítica.

Nesse pressuposto:

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais de que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade (FREIRE, 2006, p.70).

Na perspectiva apresentada pelo autor a educação libertadora cumpriria a sua função social, formando seres capazes de ler, escrever e interpretar com consciência de seus direitos e deveres sendo construtores de uma sociedade mais justa e igualitária, humanizando os seres.

A educação, imprescindível nesse contexto necessita ser emancipatória para que supere a educação bancária e que pense os sujeitos da AJAI como sujeitos de cultura, de leitura de mundo, de forma que esteja associada as suas relações com o seu contexto. De

acordo com (SOUZA, 2004) a educação deve repensar seus objetivos, o currículo deve projetar o futuro para formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Nessa perspectiva Pozo (1996 apud POZO, 2009) enfatiza que é preciso adotar o enfoque construtivista que objetiva que aprender e ensinar não são processos de repetição e acumulação de conhecimentos, mas implicam em transformar a mente de quem aprende reconstruindo em nível pessoal os produtos e processos culturais com a finalidade de se apropriar deles.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo: O Programa Paulo Freire: entre o escrito, o dito e o feito em busca de uma aprendizagem significativa construtora da inovação pedagógica. É compreensível a necessidade de pesquisas que contribuam para cidadania, possibilitando aos educandos e as educandas conseguirem a metacognição, proporcionando aos mesmos reorganizar seus saberes com autonomia e com argumentos lógicos, sem perder a sensibilidade para com as questões humanas. Portanto, subsidiando mudanças de concepções e de paradigmas que promovam inovação da prática pedagógica de forma crítica, alfabetizar partindo dos conhecimentos de mundo dos aprendizes numa perspectiva de aprendizagem significativa.

Objetivando contribuir para inovação pedagógica e para a humanização dos sujeitos, surge o objeto de investigação: O Programa Paulo Freire: Entre o escrito, o dito e o feito em busca de uma aprendizagem significativa construtora da inovação pedagógica.

O interesse por essa problemática surgiu a partir de leituras dos grandes pesquisadores construtivistas como Freire (2002), Piaget (1949), Vygotsky (1978), Ausubel (1980), Sousa (2000), Lapassade (2005), Papert (2008), Fino (2008), entre outros, e experiências vividas como coordenadora e educadora de ensino fundamental, médio, superior e formadora do Programa Paulo Freire. Entendemos que são possíveis mudanças na prática pedagógica que proporcione aprendizagem significativa e que estão acontecendo de forma isolada em muitas escolas públicas, tanto no Brasil como em muitos países da Europa, mas é preciso ser sabedores que a inovação pedagógica é importante e deve partir de dentro de cada educador e tomar uma amplitude maior no âmbito educacional para garantir uma construção de conhecimento com significado para quem aprende.

O campo de investigação foi uma turma da AJAI (Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos), no município de Nazaré da Mata - PE, Brasil. Tínhamos como objetivo geral: investigar se as práticas dos sujeitos na AJAI do Programa Paulo Freire contribuem para inovação pedagógica e para aprendizagem significativa e os seguintes objetivos específicos: identificar se os alfabetizandos estão construindo aprendizagem significativa; analisar se a dinâmica do programa promove inovação pedagógica; compreender como os alfabetizandos elaboram o senso crítico (a leitura de mundo).

Salientamos que a pesquisa investigou os sujeitos da AJAI no intuito de observar, conhecer, compreender e interpretar os fenômenos que aconteceram no campo de estudo, visando contribuir para mudança de paradigma que resultaria em inovação pedagógica numa perspectiva de aprendizagem significativa. No intuito de responder a seguinte questão de investigação: Que conhecimentos e saberes socialmente construídos pelos alfabetizandos receberam os contributos do Programa Paulo Freire?

A pesquisa foi estruturada em duas partes: Na parte I, apresentamos caminhos teóricos e na parte II, o estudo empírico.

A parte I é composta dos seguintes capítulos:

No capítulo I, introduzimos o Programa Paulo Freire- Pernambuco Escolarizado, seu objetivo, sua ideologia a partir dos pressupostos presentes na Pedagogia de Freire, educador brasileiro que mais contribuiu e idealizou projetos de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No capítulo II, abordamos os caminhos teóricos: educação bancária x educação problematizadora; a educação popular segundo a interpretação de: Freire (1987), Brandão (1993), Souza (2001) e Gadotti (2011); Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões e a Educação de Jovens e Adultos na atualidade.

No capítulo III, abrangemos a Inovação Pedagógica, trajetória e perspectivas; historicidade e campo conceitual.

No capítulo IV, abordamos a aprendizagem significativa: Elementos Constitutivos; Contribuições Teóricas de Ausubel e Novak para a Aprendizagem Significativa; As teorias de David Ausubel e Novak; A Críticidade na Aprendizagem Significativa em Freire e Ausubel.

A parte II é composta dos seguintes capítulos: Procedimentos Metodológicos e as Considerações finais.

No capítulo V, adotamos a metodologia qualitativa - etnográfica, as técnicas usadas para a recolha dos dados: observação participante, que nos permitiu conhecer e participar do cotidiano dos sujeitos como se fosse um membro do grupo; o diário etnográfico, no intuito de registrar todos os acontecimentos com a riqueza de detalhes; as entrevistas, como instrumento principal de coleta de informações imprescindíveis que foram essenciais no momento das análises dos dados.

No capítulo VI, apresentamos os dados da pesquisa e análise crítica da mesma, em constante diálogo com o referencial teórico e metodológico que a pesquisa defendeu: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Inovação Pedagógica e Aprendizagem Significativa.

Apresentamos as considerações finais, por tratar-se de um estudo localizado, nossas conclusões não foram generalizadas. Enfocamos as descobertas científicas, o conhecimento da cultura da turma pesquisada, em seguida foram feitas algumas considerações. Finalmente apresentamos, os anexos, o apêndice, CD-ROM, organizado pela subsequência temporal da ocorrência e construção.

#### **ANEXOS:**

- . Elementos produzidos contextualmente – atividades dos alfabetizandos;
- . Instrumentos construídos e utilizados pelo alfabetizador da turma foco da pesquisa.

#### **APÊNDICES:**

Instrumentos construídos e utilizados pelo pesquisador, na recolha de dados da observação participante do trabalho empírico.



## **PARTE I**

# **CAMINHOS TEÓRICOS**



## **1. INTRODUZINDO O PROGRAMA PAULO FREIRE - PERNAMBUCO ESCOLARIZADO**

O Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado, desenvolvido no marco do Programa Brasil Alfabetizado, MEC/SECADI, constituiu iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco em seu compromisso com o Plano Nacional de Educação, destinando-se a alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos e tem como área de abrangência municípios de Pernambuco que apresentam elevada taxa de analfabetismo, destacando-se como prioridade os 101 municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) abaixo da média estadual. Há que se observar que o investimento no fortalecimento das políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, tem sido importante instrumento de desenvolvimento econômico e social e fator primordial para o processo de inclusão social.

O programa tem como objetivo promover uma educação de qualidade social para a população jovem, adulta e idosa não alfabetizada, assegurando seu ingresso e permanência no processo educativo, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação do conhecimento formal, exercício da cidadania ativa e seguridade social.

Foi idealizado a partir dos pressupostos presentes na Pedagogia de Paulo Freire, educador brasileiro que mais contribuiu e idealizou projetos de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Este defendia uma educação popular que partisse da consciência ingênua para a crítica, a partir do respeito e da valorização do conhecimento prévio do educando para inserir os conhecimentos científicos necessários à sua formação de forma prazerosa e significativa, partindo da cultura local.

Em sua obra Pedagogia da Autonomia o mesmo enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Segundo Freire (1996, p.30):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O educador não deve transferir conhecimentos sem contextualizá-los com o momento histórico, a cultura local, as problemáticas sociais, partindo do local ao global, resgatando os conhecimentos do senso comum e a partir deles inserir os conhecimentos científicos.

Está estruturado em dois Eixos de Ação: Eixo – Educação- tem como objetivo promover alfabetização de qualidade social compromissada com a cidadania ativa, eixo – Seguridade Social- tem como objetivo promover a efetividade de direitos dos alfabetizando em vulnerabilidade social.

Possui um Projeto Político Pedagógico: fundamentado nos princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos; trabalho como princípio educativo, unificado para todo o estado; currículo integrado; jovens, adultos e idosos como sujeitos da aprendizagem; avaliação contínua e espaços e tempos de aprendizagem flexíveis e diversificados.

O Currículo Integrado possui um eixo integrador: Mundo do Trabalho, os 04 complexos representam as unidades compostas por 02 meses de duração e possuem temáticas próprias. 1º complexo: Identidade e Diversidade Cultural; 2º complexo: Memória e Luta por Direitos; 3º complexo: Direitos e Cidadania Ativa; 4º complexo: Ação Cidadã e Consolidação da Aprendizagem.

Possui uma matriz de referência com conteúdos básicos de Língua Portuguesa, Matemática e Direitos Humanos que permeiam as duas áreas, contemplando competências de língua portuguesa e matemática a serem desenvolvidas durante todo o curso.

O Programa traz instrumentos de avaliação diagnóstica: como o teste cognitivo de entrada que deve ser aplicado ao alfabetizando até o 15º dia após o início das aulas e o teste cognitivo de saída que deve ser aplicado nos últimos 10 dias de aula. O alfabetizador avalia seu aluno de forma contínua e processual (avaliação formativa). O erro é visto como fonte de reconstrução de conhecimento e momento de replanejar as novas atividades.

No que concerne à relação entre educação e alfabetização de jovens, adultos e idosos, a missão do Programa Paulo Freire deve orientar-se pelos seguintes objetivos: **a)**

Educação pública de qualidade para todos; **b)** Superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos no estado de Pernambuco; **c)** Oferta de turmas de alfabetização a jovens, adultos e idosos no Estado de Pernambuco, enquanto princípio constitucional da universalização do ensino, respeitando as especificidades de cada município, instituições penitenciárias e secretarias do governo.

Tendo como base os Direitos Humanos, o Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado define a educação para cidadania como princípio norteador do conjunto da política educacional, tendo como desafios a redução do analfabetismo e elevação da escolaridade.

O propósito deste Programa é promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, favorecendo seu ingresso e permanência na escola e garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita, criando as condições objetivas para a sua evolução social, política, econômica e cultural.

A Secretaria de Educação, através do Programa promove a alfabetização e seguridade social por meio de ações intersetoriais, tendo como objetivo consolidar a aprendizagem da leitura, da escrita, dos cálculos aritméticos e promover a cultura de direitos humanos, numa perspectiva que articule o mundo do trabalho à prática social.

As ações do Programa são regidas pela resolução FNDE/CD Nº 44, de 05 de setembro de 2012, a mesma estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos municípios (o regime de parceria) e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no programa em cada ciclo.

A fundamentação legal do Programa está embasada em vários documentos e leis importantes como: a LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais, no Plano Nacional de EDH/2006, Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Constituição Federal de 1988, entre outros.

Em seu artigo Nº 37 da LBD, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O mesmo visa reduzir o analfabetismo, assegurar seguridade social, estruturar a rede pernambucana de alfabetização, fomentar a leitura, promover os direitos humanos e integrar os concluintes à educação básica e no mundo do trabalho.

O público-alvo são jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na idade propícia, visando promover a efetividade de direitos aos alfabetizados em vulnerabilidade social. São pessoas de classe média baixa que por algum motivo tiveram que trabalhar cedo para ajudar os pais, ficando sem acesso à educação.

É importante salientar que o analfabetismo está presente em escala relevante no país desde o período colonial, quando as poucas escolas existentes eram privadas para filhos das famílias ricas. Atualmente um dos principais fatores para o alto índice de analfabetismo é a falta de incentivo à população analfabeta de procurar auxílio, agravando outros índices como a taxa de desemprego, renda e fome.

## **2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS PRINCÍPIOS FREIRIANOS**

### **2.1. Educação Bancária X Educação Problematicadora**

Segundo Freire (1987) a concepção bancária de educação é o ato de depositar, de transferir valores, conhecimentos, no qual os educandos são os depositários e o educador o depositante:

- a) O educador é o que educa e os educandos os que são educados;
- b) O educador é o que sabe e os educandos os que não sabem;
- c) O educador é o que diz a palavra e os educandos os que escutam docilmente;
- d) O educador é o que disciplina e os educandos os disciplinados;
- e) O educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição;
- f) O educador é o atua e os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

- g) O educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- h) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos devendo adapta-se às determinações daquele;
- i) O educador, facilmente é o sujeito do processo e os educandos meros objetos.

Nessa perspectiva percebe-se que a escola nega todos os princípios de humanização, a democracia e o diálogo tão defendidos pelo autor, e que o saber é uma doação dos que se julgam sábios para aqueles que supostamente nada sabem. Nessa concepção de educação não são valorizados os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos, não utiliza-se a pedagogia da pergunta e não se problematiza, o currículo é fragmentado e sem conexão com a cultura do povo, prega-se a cultura do silêncio. Para Freire “O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores” (1987, p. 97).

O autor chama atenção para essa forma de ensino seguindo só os meios burocráticos, no qual fazemos um repasse de conteúdos programáticos, sem questionar sua função na vida dos educandos e isso causou tantos problemas de desinteresse e reprovação nas escolas brasileiras.

A educação bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, ao invés de sua criatividade estimula sua ingenuidade, contribuindo para satisfazer os interesses dos opressores para os quais o fundamental não é o desnudamento do mundo e sim a sua transformação. Prega o humanitarismo e não humanismo, visando preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita manter sua falsa generosidade. Na realidade os opressores pretendem é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação opressora, visando domesticá-los.

Para Freire (1987) a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, pretende manter a imersão, assistencializa, nega aos homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se, dá ênfase à permanência, nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica.

Nesse contexto, Freire afirma:

Não é de se estranhar, pois, que nessa visão bancária, os homens sejam vistos como seres em adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 60).

O autor critica a memorização dos conteúdos e a passividade do educando, pois não o leva a tornar-se um ser crítico capaz de transformar a realidade na qual está inserido. Para que isso aconteça o educando precisa deixar de ser objeto e passar a sujeito na construção do conhecimento.

Discordamos da educação bancária porque ela é fundamentada no paradigma positivista no qual estudar é um ato isolado, com memorização, sem significados, anula o poder criador dos educandos e das educandas, estimula sua ingenuidade e o interesse dos opressores. Portanto defendemos a educação libertadora pautada no diálogo na qual estudar exige apropriação dos conteúdos com significados, procurando interação entre os conteúdos e entre eles e os aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento. Requer que o educando e as educandas adotem uma postura crítica e sistemática na construção de conhecimento (FREIRE, 1987).

Considerando Freire a concepção bancária era vista como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não proporciona formação crítica e a autonomia dos educandos. Pelo contrário mantém a cultura do silêncio imposta pela sociedade dominante (FREIRE, 1987). Nessa concepção que Freire afirma que “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2002, p. 139).

É outra ideologia educacional, defende que devemos partir da leitura de mundo dos educandos e das educandas numa perspectiva de dar sentido ao ensino-aprendizagem como um processo construído na interação sujeito-objeto.

Diferentemente da educação bancária, a educação libertadora- problematizadora é um ato cognoscente.

De acordo com Freire (1987) é uma situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível deixa de ser o término do ato cognoscente de um sujeito e passa a mediatizador de sujeitos cognoscentes: educador e educandos, nesse sentido a educação problematizadora exige a superação da contradição educador-educandos, pois assim será possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores, críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987).

O antagonismo entre as duas concepções, a bancária que serve à dominação e a problematizadora à libertação. Enquanto a primeira, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1987).

Salientamos que a concepção bancária serve a memorização e domesticação do educando, é antidialógica e nela há sempre a preponderância do educador sobre os educandos, ao contrário da problematizadora que liberta o educando para que seja o sujeito construtor do próprio conhecimento numa relação de parceria com o educador, de forma dialógica, numa situação gnosiológica.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1987, p.34). O autor destaca a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, não discriminando quem aprende de quem ensina, mas valorizando os dois, portanto, devemos ter uma prática pedagógica condizente com esses princípios.

Nesse pressuposto a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realiza-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos, como também fazê-lo fora do diálogo. É através do diálogo que resulta um novo termo: educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987).

Percebemos claramente a importância da dialogicidade que irá permear a relação educador-educando, sem autoritarismo, sem impor poder e sim numa relação de reciprocidade na qual quem ensina aprende e vice-versa. Tanto o educador quanto o educando se tornam sujeitos do processo de crescimento recíproco. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O respeito aos saberes dos educandos é necessário para que a construção do conhecimento tenha significado.

Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, a escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, chegar a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também como mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 33).

Nessa concepção defendida pelo autor supracitado, nos remete novamente a questão fundamental do respeito aos saberes dos educandos, na perspectiva de dar sentido ao ensino que aprendemos para a vida, para saber agir de forma consciente, crítica, mas também ética, no sentido de nos sentirmos parte do mundo e responsáveis na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A prática educativa libertadora constitui-se em uma situação gnosiológica na qual o papel do educador - problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições de superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento que se dá no nível do ‘logos’; possui caráter autenticamente reflexivo; implica um constante ato de desvelamento da realidade; busca a inserção crítica da realidade. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 1987, p.68).

Corroborando com Freire a prática educativa libertadora parte dos fundamentos do conhecimento e o educador problematizador precisa fazer com que esses conhecimentos façam sentido, ou seja, partam da realidade do educando e possam contribuir para solucionar problemas na vida cotidiana, de forma crítica, reflexiva, podendo assim inserir-se na sociedade. É imprescindível que ele sintam-se instigado, curioso e motivado para aprender de forma significativa e prazerosa. Na perspectiva de Freire: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela prática da dominação, implica a negação do abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 70).

Nesse pressuposto por ser autêntica propõe uma reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo. Relação em que consciência e mundo se dão simultaneamente, pois não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Na prática da educação problematizadora o espaço escolar adquire uma nova dimensão, não mais um ambiente sem vida, sem interação, mas um ambiente que deve contribuir para a construção de aprendizagem. O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito e reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista mais entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2002).

Com isso percebemos claramente a importância de resgatar dos educandos seus conhecimentos socialmente construídos para a partir daí na relação dialógica educador-educando se dar a construção do saber na reflexão sobre si e sobre o mundo. Para Sartre (1965) in Freire (1987. p. 71) “Consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”.

Na prática problematizadora os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo como realmente aparece, vendo-o não mais como uma realidade estática, mas em transformação, em processo e que eles podem participar dessa transformação.

## **2.2. Educação Popular: diversas interpretações de Freire (1987), Brandão (1993), Souza (2001) e Gadotti (2011)**

Para Paulo Freire (1987), a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é política e a atividade política educa e contém uma pedagogia. A prática e a teoria educativa não contêm apenas aspectos políticos, ela se revela política e integralmente em todos os seus mínimos instantes e detalhes. Enfatizando que os conteúdos escolares, por exemplo, revelam ou escondem escolhas, opções e preferências sociais, culturais e ideológicas, etc. Os professores trabalham os conteúdos conforme as suas visões de mundo, suas ideologias, suas práticas, suas representações sociais, seus símbolos e seus signos. E os alunos recebem o conhecimento, filtrando-o ou não, também conforme suas escolhas e preferências.

Considerando Fávero (2002) a educação popular acentua o político presente no pedagógico, a educação política, porque toda ação pedagógica é política. O político se faz presente no pedagógico por isso a ação pedagógica não se dá na neutralidade. O mundo, o terceiro mundo deve ser visto como o nosso podendo ser transformado pelos homens. O perfil do mundo de todos pode ser diferente: mais solidariedade, igualdade e justiça.

De acordo com Gadotti e Romão (2011), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma tem a ver com a compreensão crítica dos educadores/as do que vem acontecendo no cotidiano dos alfabetizados, no meio em que os mesmos estão inseridos, no campo, nas periferias das cidades, trabalhadores urbanos e rurais, entre outros. Os conteúdos e procedimentos pedagógicos não podem ser abordados alheios aos saberes do cotidiano dos grupos populares.

“A educação popular é uma modalidade de trabalho pedagógico destinado a formar pessoas críticas, criativas e politicamente participantes os/nos, através dos movimentos sociais de vocação popular” (FÁVERO, 2002, p. 115). Essa pedagogia é centrada nos movimentos sociais, envolvendo qualquer modalidade do ensino-aprendizagem, tem uma visão mais ampla de uma prática pedagógica mais aberta que valorize a cultura.

A escola nessa concepção precisa assumir a sua função social que na visão de Freire (2000) sendo uma escola democrática em que se pratique a pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensinem também a pensar certo.

A educação popular surgiu a partir de 1960, idealizada por Paulo Freire e representava uma de suas primeiras iniciativas de conscientização política do povo buscando a emancipação social, cultural e política das classes menos favorecidas. Nesse sentido a Educação Popular era dirigida às vítimas das desigualdades sociais e culturais.

Nos ideais de Freire, os princípios da educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Apresentando a educação de corte progressista democrático, superando a educação bancária, tendo o educando como um sujeito cognoscente, que se assume como sujeito em busca de, e não pura incidência da ação do educador (FREIRE, 1987).

Considerando Gadotti e Romão (2011), a dimensão global da educação popular contribui também para a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência.

A metodologia usada por Freire era a dialógica. Realizava “círculo de cultura”, nos quais a alfabetização acontecia de forma natural a partir da “leitura de mundo” dos indivíduos. Esse método foi aplicado em várias cidades brasileiras. Conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias. Esse acontecimento impressionou o Governo Federal da época que era João Goulart, e a ideia foi adotada a nível nacional.

Freire a partir de 1960 coordenou o Movimento de Cultura Popular (MCP), um movimento de alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras. Uma pesquisa sobre a educação de jovens e adultos em Poço da Panela, em Recife-PE. Idealizou um método de alfabetização baseado nas suas experiências que garantisse a apropriação dos conhecimentos da leitura e da escrita. Método de alfabetização de adultos coordenado por Freire no início de 1963, em Angicos, Rio de Grande do Norte. O pensamento de Freire tem sido muito fecundo (SOUZA, 2001).

De 1963 a início de 1964 foram concretizados vários cursos de formação de coordenadores em diversos estados brasileiros para a efetivação do plano de ação que tinha como meta alfabetizar 2 milhões de alunos. Mas infelizmente com o golpe militar em março de 1964, a campanha nacional de alfabetização foi considerada “perigosamente subversiva”. Assim todas as ideias foram condenadas e Freire foi exilado (BRANDÃO, 1993).

Durante o regime militar, o educador Paulo Freire trabalhou fora do país. Nesse período escreveu vários livros sobre a educação, conscientização e liberdade. Voltando ao Brasil em 1980 retomou suas ideologias. Assumiu em 1989 a Secretaria de Educação de São Paulo, durante a administração de Luiza Erundina. Destacando que nesse trabalho, Freire teve a oportunidade de experimentar suas ideias no contexto complexo da educação escolar.

Vale salientar que nessa década o país apresentava uma mudança no padrão de acumulação do capital, repercutindo na educação que volta a ter valor indiscutível vestido de um discurso democrático. Iniciando a luta por um tipo de democracia e de educação que atendesse os interesses das classes populares (ARROYO, 1986).

A administração de Paulo Freire no Estado de São Paulo apresentou respostas positivas, por um lado, diminuiu a repetência escolar e não porque tenha diminuído, ou rebaixado, ou relaxado os padrões educacionais, mas enfatizando que essa melhoria nos resultados com a criação do movimento de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação, tendo como base a ideia de formação permanente do professorado. Criou os Conselhos Escolares numa perspectiva de devolver o poder à escola e que a mesma permitisse a participação da comunidade. Destacamos também o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo), apresentava uma ideia de parceria entre os movimentos sociais que lutavam pela defesa da mulher, defesa da Alfabetização, moradia, por todos os problemas das terras públicas, entre outros em comum, em acordo firmado, legal, estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (TORRES apud GADOTTI e ROMÃO, 2011).

A educação popular na concepção defendida por Gadotti (2011),

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2011, p. 36).

Essa concepção apresentada por Gadotti é verdadeiramente uma educação popular fundamentada em outro paradigma educacional, não mais uma concepção de educação impulsionada pela educação estatal, sem levar em conta a forma total dos sujeitos, partindo dos seus próprios conhecimentos do senso comum, saberes oriundos dos diferentes contextos que podem ser: rurais, urbanos, indígenas, africanos, entre outros, partindo dos mesmos através de problematizações se ampliem ou transformem em saberes sistematizados.

Não podemos esquecer a importância das lutas sociais para mudar os princípios que fundamentavam a educação de jovens e adultos. Necessitava de outro modelo paradigmático para orientar uma nova educação popular, oposta a que mantinha a reprodução do poder dominante.

Na concepção de Paulo Freire, o paradigma da educação que ele defende é o emergente - construtivista o qual tem como foco a construção de conhecimento com a participação ativa do sujeito que aprende, o mesmo apresenta o professor como o mediador que encaminha o ensino mediante experiências de vida dos alunos, onde ele afirma que: “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Através do paradigma emergente - construtivista é possível desenvolver uma prática pedagógica inovadora.

Trazemos no texto as contribuições sobre educação popular de Gadotti (2000), a educação pode ser encontrada em todos os continentes como prática pedagógica e educacional, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A educação popular passou por vários momentos, várias fases de organização, convergências e divergências, buscando acertar por meio de apoio teórico sem fugir da prática e sim inovando para se obter uma aprendizagem significativa.

A educação popular é uma proposta educacional voltada para a construção dos direitos sociais, culturais e políticos, é uma ferramenta que incentiva as mudanças sociais,

um método libertador baseado nas propostas emancipatórias do método de Paulo Freire, fundamentada no referencial teórico-metodológico freireano, como uma concepção de educação, realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intenção de transformar a realidade partindo do protagonismo dos sujeitos.

Como percebemos, sua perspectiva emancipatória busca a formação crítica do cidadão, com vista a um processo de conscientização (FREIRE, 1987, p. 45), na tentativa de fazer renascer um novo projeto de sociedade, onde o ‘eu e o nós’ sejam realmente vivenciados.

Na busca de sanar desequilíbrios sociais ela direciona as vítimas das desigualdades sociais e culturais, daí surge o termo popular que visa atender todas as camadas da população, com a intenção de ser uma educação para todos. Visando, no entanto, uma Educação Popular que estimule as potencialidades do povo através da conscientização e da ampla participação social, que proporcione um espaço de troca de saberes, onde a administração seja participativa buscando integrar comunidade e movimentos populares na construção de sua identidade. Um espaço que não valorize o interesse da sociedade dominante e sim que forme cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, um lugar onde a pessoa possa exercer a autonomia, ou seja, uma escola cidadã.

### **2.3. Educação de Jovens e Adultos: Algumas Reflexões.**

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil tem uma trajetória marcada pela marginalização, por programas sazonais de alfabetização pela reposição do tempo perdido através de cursos de supletivos (PAIVA, 1977 apud SOUZA, 2006).

Nessa mesma linha de pensamento. Apresentamos as concepções de Cury (2000 in SOUZA, 2006), no Brasil se mantinha a concepção de EJA como um projeto educativo que se propõe a reparar o caráter subalterno que as elites dirigentes atribuíram à educação escolar para atender os índios, africanos e seus descendentes, caboclos migrantes, trabalhadores e trabalhadoras braçais.

De acordo com Weber (1999), do ponto de vista das políticas públicas, ainda não constitui, no Brasil, a EJA como um projeto de Estado. O autor referenciado afirma que:

A EJA pode ser considerada como projeto de governo, ou seja, constitui, ao longo de sua história, quando patrocinada por alguma instância governamental, proposta forjada em determinada conjuntura política, recebendo a marca de interesses sociais e políticos dos grupos eleitos democraticamente para gerirem a coisa pública, em uma instância de poder-União, Estado e Município (WEBER, 1999, p.3).

O autor reflete que a EJA sendo considerada como um projeto de governo apresenta de forma visível uma descontinuidade das ações educativas. Assim as ações não incluem processos de escolarização.

Continuando a defesa de um projeto de Alfabetização e de Escolarização, Souza (2003, in SOUZA, 2006) defende que não podemos reduzir a um mero trabalho de alfabetização ou de simples suplementação. Também não se trata apenas de decodificação ou de expressão na linguagem escrita. Mas, sim, de proporcionar, com a aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita no código alfabético, o início da ampliação do desenvolvimento da compreensão, interpretação, explicação, proposição e intervenção nas realidades dos educadores/as e dos educandos/as. Bem como inserir os mesmos como responsáveis de sua transformação e construção de saberes.

Concordamos com as concepções de Souza (2003 apud SOUZA, 2006), a importância de entender a EJA não apenas do ponto de vista da alfabetização, mas também da escolarização, é que além de ser uma questão de justiça em relação a amplos setores sociais de nossos países, pode possibilitar a luta pela efetivação de uma sociedade democrática na qual se respeitem e promovam os Direitos Humanos de todas as pessoas na pós-modernidade.

Considerando Gadotti (2011), pensar numa educação básica para a EJA, devemos levar em consideração algumas particularidades:

Primeiro - como estamos falando de uma clientela que na sua maioria são trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida, como podemos citar: moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.

Segundo - ter um educador do próprio meio, lembrando que nem sempre é possível. Precisamos de educadores e educadoras: que respeitem as condições culturais

do jovem e do adulto analfabeto, conheça profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos tenham sentido, valorize a cultura dos alfabetizandos, abordem os conteúdos não apenas teoricamente, intelectual e formal, mas no contexto do meio onde vivem os indivíduos.

Terceiro – um programa de adultos, não pode ser avaliado apenas pelo rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. Portanto, a educação de adultos deve estar condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

Apresentamos historicamente a evolução do conceito da Educação de Adultos nas concepções de Gadotti (2011, p. 41): “A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral”. Era vista como uma educação paralela, fora da escola, com o objetivo de contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradora, que seria uma educação para jovens e adultos mesmo depois da escola.

Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de adultos, realizada em Montreal (1963), apareceram dois enfoques diferentes: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, a educação de base comunitária.

Depois da III Conferência Internacional sobre educação de adultos em Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental. Apresentando como objetivo reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo, no sistema formal de educação.

Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos na cidade de Paris, que se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Tais como: alfabetização de Adultos, pós-alfabetização de adultos, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação cooperativa, educação em saúde e nutrição, educação vocacional, educação técnica.

Em julho de 1997, a UNESCO realizou em Hamburgo (Alemanha) a CONFINTEA V (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) da qual participaram mais de 1500 inscitos de 130 países. A mesma aprovou a declaração de Hamburgo e adotou uma agenda para o futuro que inclui a Década da Alfabetização Paulo Freire.

A Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos estabelece a declaração de adultos como direito de todos, destacando a necessidade de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Enfatizando a importância da diversidade cultural, da equidade, dos temas da cultura e da paz e da educação para a cidadania e para a democracia, do desenvolvimento sustentável e da transformação da economia. Entre os temas já citados foram discutidos a questão da terceira idade, a educação para o trabalho, o papel da comunicação e a parceria entre o Estado e a sociedade civil.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria a primeira etapa da educação básica. Assim consagrou que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, separada das necessidades básicas de aprendizagem.

No contexto latino-americano, foram surgindo diversas concepções e se dividiram em múltiplas correntes e tendências que se fazem presentes até os dias atuais. Como apresentamos no texto: até os anos 1940 a educação de jovens e adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente na zona rural; na década de 1950, era entendida como educação de base, com desenvolvimento comunitário, no final da mesma década, duas tendências foram mais significativas, a concepção de educação libertadora com Paulo Freire e educação funcional-profissional.

Continuamos a apresentar o percurso histórico de educação de adultos, com Gadotti (2011), na década de 1970 as duas tendências citadas acima continuam. A primeira- educação libertadora entendida como educação não formal, alternativa à escola e a segunda- educação funcional-profissional como suplência da educação formal. No Brasil tivemos infelizmente o MOBREAL com os princípios opostos aos de Paulo Freire.

No Brasil, a educação de adultos teve dois momentos um até a Segunda Guerra Mundial foi integrada à educação popular e depois da Segunda Guerra, seguindo

tendências mundiais, foi concebida basicamente como independente da educação elementar muitas vezes com objetivos políticos.

Continuando a relatar a educação de adultos no Brasil, percebemos que foi dividida em três períodos:

1 - De 1946 a 1958, foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, as conhecidas cruzadas, numa perspectiva de erradicar o analfabetismo.

2 - De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2 Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu assim a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que resultou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire que foi extinto pelo golpe militar de 1964. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar e o MEB (Movimento de Educação de Base).

3 - O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O movimento Brasileiro de Alfabetização foi concebido como um sistema que visava basicamente o controle da população, principalmente a rural. Em seguida, com a redemocratização de 1985 na Nova República foi extinto o MOBRAL e nesse período é criada a Fundação Educar, apresentava objetivos mais democráticos, mas infelizmente não contou com os recursos do programa anterior. Assim não teve êxito sendo enterrada em 1990.

O país não conseguiu dar continuidade a nenhum programa de alfabetização como podemos citar o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado em 1990 e extinto no ano seguinte.

Numa perspectiva de preparar o Ano Internacional de Alfabetização que aconteceria em 1990, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Até hoje estas ideias continuam presentes no país na elaboração das diretrizes para a formulação das políticas de alfabetização.

## 2.4. A Educação de Jovens e Adultos na Atualidade

Tomando como parâmetro a relação entre Estado e educação popular, podemos dividir a educação de adultos, enquanto concepção particular da educação popular, em duas grandes tendências teórico-práticas:

1ª tendência: a maniqueísta, não admite o Estado como parceiro da educação popular. Opõe mecanicamente Estado e sociedade civil, o oficial e o alternativo. Para essa tendência, o Estado visa sempre à manipulação e à cooptação ao passo que a educação popular visa sempre a participação e a emancipação. Por isso elas seriam inconciliáveis.

2ª tendência: a integracionista que propõe a colaboração entre o Estado, igreja, empresariado, sociedade civil etc. Divide-se em duas vertentes: a vertente que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população (PAIVA, 1970, p.39) e outra que defende uma nova qualidade da escola pública, com caráter popular (DUARTE, 1992).

Para Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 196-197) o que se nota hoje no Brasil é:

- 1- Uma retratação do Estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil;
- 2- Uma ampliação e diferenciação de programas;
- 3- Acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados;
- 4- Continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da igreja;
- 5- Aumento de agências civis de trabalho pedagógico;
- 6- Aumento de iniciativas populares como educação sindical, educação política etc.

Com a retratação do Estado, sobretudo após a extinção do MOBREAL, multiplicaram-se as iniciativas da sociedade civil, porém surgiu o problema da pulverização dessas iniciativas e de duplicação de esforços que até hoje não foi resolvido, apesar das várias tentativas dos centros de assessoria dos movimentos populares. A criação de uma Central de Movimentos Populares poderá ser um caminho de superação desse problema.

A falta de vontade política do governo para honrar os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para todos (Jomtien, Tailândia, 1990) quando assinou a “Declaração Mundial sobre educação para Todos” e o “Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem”. Enfrenta também o problema da sua legitimidade diante da população pelos escândalos nos quais está envolvido.

Em contrapartida sofremos todos da crise de paradigmas da educação em geral, exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do Terceiro Mundo.

Segundo a UNESCO (1991), o número de analfabetos no mundo tem aumentado: 742 milhões em 1970, 814 milhões em 1980 e 884 milhões em 1990. O Brasil engrossa essas estatísticas com uma gorda contribuição: ainda que a taxa de analfabetismo tenha caído de 26% em 1980 para 18,8% em 1989, o número de analfabetos com 15 ou mais anos de idade aumentou de 1983 até hoje de 17.204.041 para 17.587.580 (IBGE, 1988).

Esse fracasso pode ser explicado por vários fatores:

- 1- Problemas de concepção pedagógica- alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa, depende do contexto. A alfabetização por si só não liberta. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo;
- 2- Problemas metodológicos não resolvidos pela maioria dos programas implantados. Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto do processo de apropriação do conhecimento. Como dizia Piaget, é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) que passou de disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação com precisão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. O PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e

municipais, que ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

O PNE contempla metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Dentre essas apresenta as específicas para a educação de adultos.

Meta10, oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 09, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Com a aprovação do PEE (Plano Estadual de Educação) as metas voltadas a Educação de Jovens e Adultos, EJA tende a ficar mais fortalecido, pois já são contempladas no PNE. No artigo 1º fica aprovado o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do dispositivo no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8: da Lei Federal nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 95,6% (noventa e cinco vírgula seis por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste Plano Estadual de Educação – PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir para 15,1% (quinze vírgula um por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 36,3% (trinta e seis vírgula três por cento) das matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

É preciso salientar algumas medidas que podem contribuir para eficácia da educação de jovens e adultos (EJA) como: a integração da educação profissional com a EJA aumentando a eficácia de ambas; a associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego com a formação de EJA; as políticas dirigidas para as mulheres cuja escolarização tem um grande impacto na nova geração, auxiliando na diminuição do

surgimento de novos analfabetos; o incentivo à cultura, com a criação de oportunidades de convivência em um ambiente cultural enriquecedor possibilitando acesso a um universo novo, ampliando a visão de mundo do educando (Ribeiro, 2001).

### **3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS**

#### **3.1. Historicidade da Inovação Pedagógica**

Considerando Fino (2001) a escola pública surgiu no auge da Revolução Industrial, visando atender as necessidades relacionadas com a produção emergente. Destacando que nesse momento histórico de trabalhos desumanos, salários baixos, uma excessiva jornada de trabalho, desperta uma consciência de classe capaz de comparar a riqueza e o poder ostensivos com a condição dos que trabalhavam e recebiam salários miseráveis que mal dava para se alimentar. Esse fato proporcionou uma consciência da classe dirigente para o fato que mesmo havendo um perigo eminente de subversão latente, mas era necessário e oferecia vantagens e retorno imediato em produtividade o acesso à escola tanto para as crianças como para os adultos.

Além das vantagens que a escolaridade proporcionava aos trabalhadores da época, a industrialização precisava de um novo perfil de homem exigindo novas habilidades que o seu trabalho braçal anterior não lhe oferecia e que nem a família e nem a igreja conseguiriam sem uma instrução programada.

Nesse pressuposto, “Trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol - lua, [fosse] regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (TOFFLER, 1970 apud FINO, 2001, p.1).

Essa visão apresentava o sujeito como um ser passivo seguidor de regras, horários, sem direitos, o que interessava para os patrões era a produtividade.

Nesse contexto, tornava-se necessário vislumbrar uma escola que atendesse a essa nova exigência industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do modelo de produção, mas que desarmasse os argumentos dos que eram contrários a ideia de uma educação para todos (FINO, 2001).

Uma educação para atender as necessidades da era industrial seria segundo Toffler (1970, p. 322), “a solução era um sistema educacional que, em sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Esse sistema não surgiu instantaneamente. Ainda hoje ele guarda elementos passadistas da sociedade industrial”.

Em meados do século XX, aconteceram alguns fatores que despertaram a humanidade para o relacionamento entre a escola e a sociedade, tais como: a guerra fria, a corrida espacial, o fim da II Guerra Mundial, entre outros. Destacando a década de cinquenta, primeira pós-guerra, caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico, bem como o recrudescer da guerra fria, incremento da paranoia da corrida e armamentos nucleares e a corrida espacial. Porém um fato essencial foi o lançamento do primeiro Sputnik pela União Soviética em 1957, deixando atônitos os políticos norte-americanos, que por sua vez responsabilizaram a inadequação dos currículos escolares, principalmente matemática e ciência (FINO, 2001).

Percebemos a inadequação dos sistemas escolares, a questão do controle, o currículo, entre outros. Sendo que na segunda metade da década de cinquenta surgiram as primeiras obras de referência que propunham novas ferramentas científicas de avaliação com o formato de taxonomias dos objetivos pedagógicos. Enfatizando que o sistema de avaliação pomposamente intitulado de pedagogia dos objetivos apresentava uma pedagogia que se orientava por um sistema de valores e que não se resumia a um mero somatório de técnicas burocráticas (FINO, 2001).

Diante de toda evolução tecnológica e científica tornou-se urgente a superação do paradigma fabril fundamentado no paradigma newtoniano-cartesiano, que apresentava a educação com uma visão racional, fragmentada e reducionista do conhecimento.

Numa sociedade em rápida e constante mutação, na era da informação e impulsionada pela evolução tecnológica a escola sente-se desafiada a buscar estratégias para sair do imobilismo para a inovação da prática pedagógica, visando tornar-se apta a construção de seres criativos, pensantes e capazes de enfrentar o mundo do trabalho,

diminuindo a exclusão e a marginalização. De acordo com Sousa (2001, p.2), “As mudanças na sociedade têm a ver, entre outros fatores, com a globalização, aceleração de conhecimento, exploração da sociedade da informação, e a crescente diversidade cultural”.

Durante décadas a prática tradicional negou uma educação que atendesse a pluralidade de ideias, a autonomia dos sujeitos, a criticidade, entre outros. Pautou-se no instrucionismo não possibilitando a participação ativa dos sujeitos na construção da aprendizagem com função social.

Como afirma Moraes (2006):

O paradigma tradicional parte do pressuposto que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo, e o currículo é estabelecido antecipadamente, de modo linear, seqüencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rígidos e estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas (MORAES, 2006, p.146).

Nesse entendimento, o educando não interagiu no processo de ensino, pois esse paradigma educacional pregava uma concepção que aprendíamos melhor de forma passiva, ouvindo o professor que apresentava um perfil autoritário de dono do saber, com uma metodologia de aulas expositivas e exercícios repetitivos.

Numa perspectiva de superar os atrasos de décadas causados por concepções conservadoras, com as mudanças ocorridas nas ciências e com a ruptura paradigmática surge o paradigma inovador emergente trazendo como objetivo estimular a reflexão do aluno, despertando o espírito investigativo, valorizando suas inteligências múltiplas, favorecendo uma relação de dialogicidade com o professor, os colegas, a escola e o ambiente profissional, respeitando as diferenças individuais e considerando um ser único, ativo e com talento próprio.

O fim da modernidade deixou 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 ordem (MORIN, 2002). Despertando para um novo modelo de paradigma que atendesse as novas exigências desse momento histórico.

Estamos no século XXI com poucas certezas, muitos problemas e muitos desafios, inúmeros dilemas que trouxeram angústias e desconforto, também são desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento, levando-nos a refletir e situar a Escola nessa era da complexidade (MORIN, 1990).

De acordo com Fino (V Colóquio CIE-UMa), na primeira metade do século XIX, os sistemas de ensino passaram por grandes transformações, das quais, conduziram à taylorização isto foi considerada uma descontinuidade em relação ao modelo fabril.

Alvin Toffler (1970) já previa que a humanidade passaria por mudanças, que levaria à fragmentação e a diversidade, não apenas na produção material, mas na arte, na educação e na cultura de massa. E que os estudantes se queixavam que não eram tratados como indivíduos. Ressaltando que a diferença é que, enquanto a indústria era altamente receptiva as demandas do consumidor, a educação se mantinha indiferente as necessidades do estudante, assim, o consumidor- estudante se via forçado a lutar para fazer com que a indústria da educação se tornasse receptiva à sua exigência de diversidade. O fracasso em diversificar a educação dentro do sistema iria levar simplesmente ao crescimento das oportunidades de uma educação alternativa fora do sistema.

A escola no modelo fabril baseada num ciclo de racionalidade, sincronização e relativa estabilidade, governada pela burocracia industrial, foi se tornando insuficiente. Pois na era contemporânea “o *kit* de sobrevivência requer outras habilidades obrigatórias, como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver as mudanças, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente” (FINO, 2011, p.104). Nesse contexto, de acordo com o autor supracitado, os ambientes de aprendizagem, sendo escolas ou não, devem proporcionar a aquisição dessas novas habilidades. Precisamos romper com os contextos do passado e criar novos contextos exigidos para um futuro sustentável. Redefinindo o papel do educador e dos aprendizes, evidenciando a função da inovação pedagógica, construída por práticas qualitativamente novas.

De acordo com Sousa (2001), na Europa, os sistemas de ensino estão sempre sendo revistos. Tendo em conta as mudanças que ocorrem na sociedade, assim impondo a educação e a formação de professores sentirem-se forçados a se adaptarem às novas

circunstâncias, não acompanhando muitas vezes as mudanças operadas fora da escola, por se centrarem ainda nos problemas de hoje ou de ontem.

Em Portugal a Universidade da Madeira-UMa, no departamento de Ciências da Educação criou o curso de mestrado em Inovação Pedagógica, que se expandiu para algumas cidades brasileiras como São Luís, no estado do Maranhão, em Brasília, capital Federal, em Recife, no estado de Pernambuco, Fortaleza, no estado do Ceará, entre outras.

Esse curso de mestrado em Ciências da Educação com a linha de pesquisa Inovação Pedagógica, ressaltando que as mesmas não estão separadas dos aspectos sociais e ideológicos. As disciplinas abordadas nos seminários preparatórios, possibilitaram aos educadores importantes reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Por exemplo: a inadequação da escola; os paradigmas educativos; as teorias de aprendizagem e seus principais precursores como: Piaget (1949), Vygotsky (1984), Ausubel (1980), entre outros; reflexões críticas sobre o currículo; a importância das tecnologias fundamentadas no construcionismo com Fino (2011), Sousa (2000), Toffler (1970) e Papert (2008) entre outras. Essas temáticas deram aos educadores embasamentos teóricos para reverem a sua função de mediador, no entendimento que a mudança deverá partir de dentro de cada um.

Mudanças de concepções, de paradigmas que orientavam a educação escolar e, conseqüentemente as escolas e as práticas pedagógicas. No primeiro momento vamos refletir o conceito de paradigma, segundo Morin (2002): “O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia”. Nesse entendimento o paradigma é inconsciente, mas rega o pensamento consciente, controlando e tornando-o supra consciente.

No Brasil, a partir do século XX, surgem as novas teorias nas áreas da psicologia educacional. Destacando Piaget e Vygotsky, como pais da psicologia cognitiva contemporânea, propondo que o conhecimento seja construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Emergindo assim o construtivismo.

Para Piaget o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos e sim é construído na interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica é caracterizada como interacionista do desenvolvimento. “o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é uma relação entre objeto e meio.”

(1997, p.61). Ressaltando nesta teoria que o indivíduo constrói conhecimento desde seu nascimento, essa teoria é conhecida como concepção construtivista da formação da inteligência.

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1949, p. 39 apud MUNARI, 2010, p.18).

Nessa concepção o autor enfatiza que a aprendizagem não se dá mecanicamente tendo o educando apenas como depósito do conhecimento e sim quando participa ativamente como sujeito na construção do seu conhecimento, por isso, como professores e mediadores, devemos criar situações que envolvam os educandos, possibilitando-os fazer parte do processo de aprendizagem.

“Não existe estrutura sem gênese, nem gênese sem estrutura” Piaget (1982), ou seja, a estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético e a gênese depende de uma estrutura de maturação. Segundo essa teoria o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo e não existe um conhecimento sem que o organismo já tenha sido preparado para poder assimilá-lo e transformá-lo. Nessa perspectiva apresenta dois polos da atividade inteligente: a assimilação e a acomodação.

A concepção construtivista, colhendo contribuições de uma série de teorias psicológicas, valoriza os conhecimentos prévios dos aprendizes e compreende como um ser holístico, dotado de múltiplas inteligências.

Percebemos que o paradigma emergente apresenta uma visão sistêmica ou holística, a qual busca a superação da fragmentação do conhecimento, com abordagem progressista que tem como conjectura central a transformação social e o ensino com pesquisa que considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtos dos seus próprios conhecimentos.

De acordo com Fino (2008, p. 11): “O construtivismo indica o sujeito como construtor ativo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem, um ponto de vista construcionista avança um pouco mais, ao enfatizar as construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas. ”

Nesse contexto o educando é sujeito ativo e participativo, aprende pela descoberta com liberdade, participando dos momentos de aprendizagem ativamente, pois sabemos que a construção da aprendizagem é uma ação particular do indivíduo e realiza-se melhor em cooperação com os outros.

A luz da abordagem construtivista o aprendiz com a mediação do educador torna-se o construtor do próprio conhecimento Coll (1999, p.164):

De forma muito sintética, esses princípios estabelecem que a aprendizagem é uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda que recebe de outras pessoas. Essa construção, por meio da qual pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e suas experiências.

O autor referenciado chama a atenção para o fato que o aprendiz ao chegar a escola já traz conhecimentos socialmente construídos e toda aprendizagem deve partir do resgate dos mesmos, antes de complementar com os científicos. É importante que o professor como mediador parta sempre da realidade do estudante para que ele se sinta valorizado e possa contribuir para a construção do seu próprio conhecimento.

Na teoria construtivista o indivíduo é visto e compreendido como:

Uma totalidade integrada, indivisível que compreende o diálogo existente entre a mente e o próprio corpo, que constrói o conhecimento usando não apenas o seu lado racional, mas também as sensações e as emoções, vivendo um processo integrado que combina diferentes funções relacionadas com a lógica, com a sequência, bem como funções mais globais, que envolvem a intuição, a orientação espacial e as aptidões musicais (MORAES, 2006, p. 138).

Nessa aventura, o professor também é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, articulador do ensino com pesquisa, constante investigador sobre o aluno, seu nível de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, sua forma de linguagem, expectativas e necessidades, seu estilo de escrita, seu contexto e cultura. É um artista que busca projetar as bases de um currículo motivador para o aluno tornar-se construtor de seu próprio conhecimento.

A globalização e os avanços tecnológicos passaram a exigir que as pessoas estejam conectadas com o mundo, forçando a educação a assumir sua função social, que a mesma promova saberes relevantes para a vida pessoal e profissional neste novo cenário, porque o mercado de trabalho apresenta-se mais seletivo e competitivo,

determinando que os futuros profissionais sejam criativos, reflexivos, líderes e aptos às relações interpessoais. Para FINO (2001, p. 3): “A sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que para prosseguir, tem que mudar de paradigma”.

O autor referenciado nos leva a refletir sobre essa nova realidade tecnológica, veloz. Na qual o conhecimento é a maior riqueza, mutável e inacabado, precisamos aprender a todo momento, pois, caso contrário, ficaremos esquecidos e fora do mundo do trabalho por falta de qualificação profissional. Por isso que se faz urgente que a escola se adeque aos novos tempos.

Para Morin (2002, p.47) “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. É necessário aprender a estar aqui no planeta, ou seja, aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar por meio de culturas singulares. Ao invés de só depredar e destruir devemos aprender a ser terrenos, adotando três tipos de consciência: a antropológica, a ecológica, a cívica terrena e a espiritual da condição humana. Devemos contribuir para a era planetária.

A situação é paradoxal sobre a terra. Embora a comunicação triunfe e o planeta seja atravessado por redes, fase, telefones celulares, modems, internet, a incompreensão permanece geral. O homem faz uso da tecnologia apenas para o lucro e não visando o crescimento intelectual do ser. É imprescindível salientar que o problema da compreensão se tornou crucial para a humanidade, que por isso torna-se uma das finalidades da educação do futuro.

A escola pós-moderna não conseguiu utilizar as tecnologias de forma condizente com a era da comunicação e da informação, ou seja, utilizá-las para facilitar a construção da aprendizagem de forma dinâmica e prazerosa para quem aprende, ressaltando que as máquinas devem ser usadas em favor do ser humano, assim estariam sendo empregadas como máquinas para ser ensinadas como afirma Papert na sua obra “A Máquina das Crianças”. Objetivando a inovação pedagógica.

Na teoria construcionista as crianças aprendem de acordo com suas necessidades buscando o que querem aprender. Portanto, “o construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão o melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento

específico de que precisa” (PAPERT, 2008, p.135). Nessa concepção o educador necessita preparar o ambiente de aprendizagem com os ingredientes cognitivos com o objetivo de despertar o interesse das crianças.

Em sùmula a teoria construcionista na concepção de Almeida (1999, p. 29):

A teoria construcionista é uma forma de conceber e utilizar o computador na educação, envolvendo o aluno, o professor e os recursos computacionais, constituindo um ambiente de aprendizagem no qual o computador se torna um elemento de interação que propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno, não direcionando a sua ação, mas auxiliando-o na construção de conhecimentos de distintas áreas do saber.

Como defende a autora, na concepção construcionista, o educando não necessita seguir instruções, regras formais, pois o importante é proporcionar que o mesmo se desenvolva cognitivamente, aprenda a pensar certo, analisar as possibilidades que tem para resolver problemas, ou inventar novas regras, fazer conexões, programar entre outros.

Percebemos que a chegada do século XX, trouxe muitas mudanças e inovações tecnológicas, interligando instantaneamente o planeta de um ponto a outro. Como podemos destacar o avião a jato, meios de comunicação - televisão, fax, telefones, internet entre outros.

Nesse contexto:

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo (MORIN, 2002, p.67).

O autor supracitado chama atenção para as transformações impostas pela mundialização porque tudo está interligado e conectado. Podemos estar no Brasil e obter informações de diversos países da Europa, do mundo, fazer compras de livros, roupas, eletrodomésticos sem sair de casa, pagamentos bancários, entre outros, porque as mídias interligaram o mundo, as informações, o conhecimento, mas temos consciência que os países em desenvolvimento precisam adotar uma política que oportunize o desenvolvimento humano, a sustentabilidade, a igualdade social, principalmente uma

educação condizente, pois, caso contrário, ficarão cada vez mais à margem do desenvolvimento.

Na perspectiva de repensar a educação Toffler (1970, p. 330), previa que:

A sociedade está se diferenciando. Mais ainda, nós nunca, não importa quão refinados se tornem nossos instrumentos de precisão, seremos capazes de prever a seqüência exata dos estados futuros da sociedade. Nestas circunstâncias, é do maior bom senso refrear nossos palpites no que se refere à educação. Assim como a diversidade genética favorece a sobrevivência das espécies, a diversidade educacional aumenta as possibilidades de sobrevivência das sociedades.

No trecho exposto, o autor previa essas mudanças na sociedade desde 1930, como chegamos a esse século com tantos atrasos na educação escolar? Concluímos que a luta por poder e pela riqueza de poucos, causaram os atrasos e a pobreza de milhares. No Brasil temos consciência da presença do neoliberalismo e políticas educacionais de gabinete que se perdem quando muda de partido político de direita ou de esquerda. Necessitamos urgente de mudanças bem estruturadas que visem o bem comum, o desenvolvimento humano e percebemos que essas transformações precisam chegar as escolas públicas, pois é nas mesmas que estudam os menos favorecidos, os filhos dos trabalhadores, os excluídos da sociedade.

Conjeturar uma educação que atenda as exigências do presente e do futuro desconhecido, trazemos no texto as considerações de Freire.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” [...] (FREIRE, 2002, p.140).

O autor reflete a necessidade de ver a escola não apenas como espaço de produção de conhecimento, mas sim de diálogo numa perspectiva de um encontro de interlocutores e de trocas de conhecimentos. Devemos fazer uma leitura do mundo dos aprendizes para entendê-los melhor, e assim trabalhar os conteúdos científicos partindo dos saberes do currículo comum para facilitar a compreensão dos mesmos. Destaca que uma das funções essenciais da escola é desenvolver a criticidade no sentido de integrar os aprendizes no contexto dos problemas locais e globais, para que eles compreendam historicamente os fatos e reflitam sobre algumas questões, tais como: as desigualdades sociais, as questões econômicas, sustentabilidade, destruição do meio ambiente, entre outros.

### 3.2. Campo conceitual da inovação pedagógica

Apresentamos no texto o paradigma da inovação pedagógica, enfatizando principais características, fundamentos e como a mesma influencia positivamente a atuação do professor e redimensiona a escola como instituição de formação científica e humana.

É nesse contexto que Fino (2006, p. 14):

Inovar [...] não se trata de procurar paliativas para uma instituição [ou para o sistema educacional] à beira do declínio. Trata-se de olhar além dela, imaginando outra deixando de ter os pés tolhidos pelas as forças que conduzem inexoravelmente em direção ao passado.

As instituições permanecem atreladas a mudanças meramente tecnológicas sem se preocupar com a inovação da prática pedagógica, desenvolvendo ações paliativas que na verdade não contribuem para a emancipação dos sujeitos, reproduzindo ainda na era da comunicação e da informação uma pedagogia arcaica, tradicional, mantendo-se na imobilidade e privando-se de lançar-se em busca do paradigma da complexidade mais apropriado para a era contemporânea.

De acordo com Fino (2011), a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, nessa concepção para ser um professor inovador é preciso ser reflexivo, criativo, pesquisador e crítico da sua prática.

Continuamos apresentando os conceitos e fundamentos da inovação pedagógica com Fino:

[...] Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão (FINO, 2011, p.p.104-105).

Nesse contexto apresentado pelo autor, para abraçar a inovação pedagógica precisamos romper definitivamente com a prática tradicional de ensino, com as teorias e os paradigmas que fundamentam essa prática. A inovação pedagógica deverá apresentar essa ruptura de natureza cultural numa perspectiva de redefinir o papel do educador e dos

educandos, pois sabemos que o educador passa a ser mediador, parceiro e aprendiz também, visando uma construção e reconstrução de aprendizagem com participação ativa dos educandos. O autor também se refere ao currículo no sentido de que quando o mesmo é bem estruturado também facilitaria, mas enfatiza que a inovação pedagógica é mudança qualitativa na prática pedagógica e não mudanças curriculares.

Para Vygotsky (2003, p. 283):

A educação nunca se inicia em um termo vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca se realiza no primeiro impulso. Ao contrário, sempre a partir de formas de comportamento já dados e preparados e se refere às modificações, sempre tende a se modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido a educação e a reeducação do que é realizado. Por isso a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamentos herdados, pois sobre ele exigirá a esfera pessoal da experiência. E aqui surge com força especial o conhecimento das diferenças individuais.

O autor referenciado afirma que não aprendemos algo totalmente novo, precisamos de conhecimentos anteriores que servirão de elo para construirmos ou ampliarmos outros saberes, daí a importância de uma educação escolar que contemple esses princípios. Ressaltando que temos também tendências e inteligências múltiplas que são herdadas que são refinadas e modificadas por seu meio social.

Concordamos com Vygotsky (1984) que existe uma significativa importância na dimensão social, não ignorando as influências biológicas da espécie humana, a qual fornece instrumentos e símbolos que funcionam como mediadores na relação do indivíduo com o mundo, fornecendo também mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. Portanto, afirma que: “o aprendizado é um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

Compreendemos que a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social é caracterizado por “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY, 2009, p.73).

Nesse contexto, Vygotsky (2009, p. 97) define:

A Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo 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 um colaborador com companheiros mais capazes.

Nas considerações apresentadas pelo autor, a criança pode realizar uma atividade quando tem a colaboração de um adulto mais capaz, de um colega, que tenha um desenvolvimento cognitivo maior do que o seu, especialmente com a mediação do educador incentivando, provocando, buscando situações de aprendizagens condizentes com as necessidades e competências das crianças, sem perder de vista o meio social que estão inseridas.

De acordo com ele a Zona de Desenvolvimento Proximal determina aquelas funções que ainda estão em processo de maturação, ou seja, são funções que amadurecerão, mas que se encontram no período embrionário. Destacando que essas funções podem ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento.

Existem três implicações da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, segundo Vygotsky (1978):

**Primeira implicação:** a ideia da ZDP sugere a existência de uma ‘janela de aprendizagem’ em cada momento do desenvolvimento cognitivo do educando, deve ser vista individualmente e que dependendo dele pode ser mais larga ou estreita, destacando que podem existir várias ‘janelas de aprendizagem’. Se considerarmos essa implicação no contexto de aprendizagem teremos que entender que existe a necessidade de garantir aos educandos um leque de atividades que contemple os conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem. Ressaltando a função do educador considerando uma ZDP, implica dar assistência individual ao educando para proporcionar apoio e recursos, para que o mesmo torne-se capaz de atingir um nível de conhecimento maior do que ele conseguiria sozinho sem a mediação do educador.

**Segunda implicação:** o tutor como metacognitivo – a teoria de Vygotsky destaca a interiorização não constitui em si embasamento para uma pedagogia completa. Enfatizando que o educando deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e

valores que foram internalizados, completando esta atividade de identificação, portanto, o educando está habilitado a iniciar uma nova sucessão de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado.

**Terceira implicação:** a importância do trabalho aos pares, como mediadores da aprendizagem- a auto- regulação é precedida por uma regulação exterior. Nessa implicação reportamo-nos as concepções já apresentadas pela teoria construcionista que adverte que as aprendizagens são construções particulares, externas e partilhadas, acontecendo mais facilmente quando contamos com a ajuda de pessoas mais aptas no assunto.

Vislumbrar uma prática pedagógica que atenda os pré-requisitos construcionistas precisamos incentivar os educandos a buscarem conhecimentos relevantes por si mesmos. Por isso apresentaremos no texto as concepções de Papert.

Para Papert (2008, p.134) “A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, disponível por ser minimalista - a meta é ensinar de forma a produzir maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”. Nessa perspectiva não significa reduzir a quantidade de ensino e deixar o resto inalterado, mas oferecer um ensino que instigue os educandos a buscar por si só suas próprias necessidades, ou seja, desafiar-los e não dar respostas prontas.

A inovação pedagógica sugere antes de tudo mudanças de concepções de todos os envolvidos na educação quer seja familiar ou nos espaços escolares, aprendemos nos diversos ambientes e com outras pessoas, contando com a mediação e a organização do educador nessas aprendizagens. “Os inovadores educacionais devem estar cientes de que para serem bem sucedidos eles devem ser sensíveis ao que acontece na cultura circundante e usar tendências como meio de atingir suas intervenções educacionais” (PAPERT, 1986, p.215).

A educação auxiliada pelo computador, através da instrução programada e outras técnicas do gênero, aumentam radicalmente as possibilidades de diversidade na sala de aula. Com relação ao estudante permite a cada um avançar no seu ritmo próprio, puramente pessoal, seguir um caminho traçado de acordo com a sua vontade, ao invés de um programa escolar rígido como na sala de aula tradicional da era industrial.

A interação criança-computador, de acordo com os resultados das pesquisas desenvolvidas no Brasil, vem possibilitando maior compreensão da questão da aprendizagem, considerada o ponto mais nevrálgico da problemática educacional brasileira. A relação aluno-computador-professor permite observar como a criança constrói o conhecimento, como manipula a representação simbólica e organiza o seu raciocínio, mediante a análise, por parte do professor, dos procedimentos adotados pela criança e que ficam armazenados na tela do computador (MORAES, 2006, p.195).

Mediante o exposto, o computador pode ser utilizado como ferramenta que vai auxiliar o trabalho do professor para que o aluno construa conhecimentos significativos. Possibilita ao professor observar como o aluno progride na sua aprendizagem, como desenvolve-se cognitivamente, emocionalmente e os procedimentos utilizados. Nesse contexto o computador está sendo usado como máquina a ser ensinada e assim contribuirá para inovação pedagógica.

Segundo Perrenoud (2000, p. 128):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação em rede, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Nesses pressupostos para estarmos hábeis a incluir as tecnologias no ambiente educativo não basta equipar as escolas com computadores, internet, data show, é essencial que os professores se integrem criticamente no processo de informatização, entendendo as mudanças que as tecnologias podem propiciar a sua prática pedagógica, enfatizando a coerência que deve existir entre a prática pedagógica e a base teórica, favorecendo mais segurança nos procedimentos e estratégias utilizadas nas situações didáticas. Possibilitando a criatividade, o raciocínio lógico, as habilidades de resolver problemas, a leitura, a interpretação de diferentes textos e imagens.

Papert (2008) reflete que um dos grandes obstáculos na progressão da educação é a tendência de supervalorizar a questão abstrata e defende a concepção de que aprender pode tornar-se muito diferente se fizermos uma inversão epistemológica das ideias tradicionais e que o progresso intelectual consiste em passar do concreto para o abstrato.

“O fim da educação, se identifica com seus meios, do modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não estou preparado para viver e daqui a pouco vivendo”. (DEWEY, 1967, p.17). Nessa perspectiva de mudanças,

de inovação não podemos deixar de abordar o currículo escolar que precisará também ser revisto, pois não se faz inovação pedagógica com um currículo compartimentado em disciplinas estanques que só têm contribuído para alienação e desumanização do ser.

Considerando Fino (2011), encontramos vários obstáculos quando decidimos inovar como, por exemplo, a questão do currículo oficial que determina como devem ser organizados os alunos por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos.

Apresentamos algumas considerações de Sousa (2011) sobre as questões curriculares:

[...] Ao longo de séculos, o Currículo foi encarado como um repertório organizado de conteúdos a serem transmitidos às gerações mais jovens, aos quais se juntaram, na transição romântica do século XIX para o século XX, sob a égide da Escola Nova, alguns métodos, e mais tarde, os objectivos e formas de avaliação, de inspiração taylorista, característica da escola pública industrial (SOUSA, 2011, p.p.47-48).

Nessa concepção currículo era na verdade um conjunto de regras a serem seguidas sem questionamentos, visando atender as expectativas da era industrial. Mas com a evolução da sociedade essas ideias foram sendo superadas.

Concordamos com a autora que a melhor forma de conceber o Currículo é com “abordagem micro, enquanto política propriamente dita, uma prática de construção social de identidades, uma acção colectivamente construída e diferenciada de escola para escola no seu comprometimento com os seus sujeitos, a sua história, a sociedade e a cultura” (p.53).

O currículo pode ser construído de uma forma democrática que não deixará de abordar os conhecimentos científicos, mas o fará com respeito aos valores culturais de cada povo.

Para Saul (1988, p. 142), “A construção de um currículo em abordagem democrática onde a produção do conhecimento pode e deve fazer-se rigorosa, porém solidária e fundamentalmente comprometida com valores legítimos da sociedade brasileira”. Nesse contexto o currículo deve ser emancipatório, dialógico, democrático, resgatando os conhecimentos socialmente construídos, valorizando a diversidade cultural, sem fragmentação de disciplina e banalização dos conhecimentos científicos.

Precisamos conceber o currículo, num sentido democrático, não apenas como uma sequência de conteúdos. Para Freire (1987, p. 97):

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

Nesse contexto entendemos que o ensino tradicional e tudo que se relaciona ao mesmo precisa ser superado, pois se a sociedade evoluiu, as concepções, as necessidades de sobrevivência e transcendência exige um novo paradigma que seja capaz de oferecer bases para se sustentar no novo cenário educacional. E na educação do campo almejamos um modelo de paradigma que promova uma aprendizagem significativa com funcionalidade nos diferentes espaços que seja rural ou não, que acabe com a exclusão dos indivíduos, porque muitos deles saem dos espaços rurais para os grandes centros urbanos e aumentam as suas dificuldades e permanecem à margem da sociedade.

Concordamos com Fino (2001) quando faz uma análise sobre a situação presente que reflete o futuro da instituição escolar; “a escola se encontra irremediavelmente ferida”, daí a necessidade cada vez mais de se buscar uma prática pedagógica inovadora, mesmo sabendo que talvez o futuro não precise de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança do que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente das suas características e das suas necessidades.

Vale ressaltar, segundo Fino (2006, p.14), que:

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

Diante do exposto, a inovação só acontecerá quando for quebrado o paradigma tradicional, as concepções arraigadas nos indivíduos. Ressaltando que a mudança deve partir inicialmente do interior de cada educador e posteriormente redefinir sua prática pedagógica.

No percurso teórico podemos afirmar que mudanças de técnicas e/ou de ambientes, mudanças propostas pelas políticas públicas educativas são importantes, mas não são consideradas inovações pedagógicas se não houver uma quebra de paradigma.

É nesse sentido, que Fino (2011) faz algumas considerações sobre diferença e mudança, as mesmas são componentes importantes para a inovação pedagógica, mas devemos refletir que a maioria delas são de natureza quantitativa, tecnológica, que podem ser mais rápidas e eficazes, mas não propriamente inovação. Destaca que para ser inovação precisa apresentar critérios de natureza qualitativa e de natureza cultural, lembrando que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares. E que envolve o educador que necessita “ser um conhecedor da doxa de sua profissão e capaz de conhecer possíveis heterodoxias” (FINO, 2011, p.p.103-104).

Para Gadotti (2000), a gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente, precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Nesse pressuposto, devemos implementar o projeto político pedagógico que é de suma importância para contribuir para inovação pedagógica. Por muitos anos a escola construiu seu PPP apenas como documento burocrático que era engavetado e sem função. Atualmente partindo de uma concepção de planejamento participativo em uma gestão democrática o PPP constitui-se em instrumento de intervenção na realidade escolar. É instrumento de comunicação, interação entre a comunidade escolar e extra-escolar, visando proporcionar a organização do trabalho pedagógico, a utilização dos tempos e espaços escolares, identificando e valorizando aspirações, ideais e anseios, permitindo que a comunidade escolar possa refletir, definir, construir coletivamente os pilares de sua trajetória histórico-social.

## **4. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A teoria da aprendizagem significativa contribui para a compreensão da teoria de inovação pedagógica, uma vez que ambas destacam a relevância do conhecimento prévio dos estudantes. Ambas oferecem uma contribuição de grande valia ao reconhecimento do papel do aluno enquanto sujeito ativo na construção de seu conhecimento, assim como enfatizam o aprendizado escolar com capacidade para atenuar as desigualdades sociais, culturais e cognitivas, desde que seja proporcionado aos estudantes uma aprendizagem significativa. Portanto, apresentaremos neste capítulo a teoria da aprendizagem significativa construindo um elo com a teoria da inovação pedagógica.

### **4.1. Elementos constitutivos**

Apresentaremos os elementos que constituem a aprendizagem significativa na concepção de Moreira (2011) e Ausubel (1980). Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (AUSUBEL apud MOREIRA, 2011).

Neste processo há uma interação entre a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, definida por ele como conceito subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva significativa uma estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo.

Nesta concepção é de suma importância que na prática o educador parta do resgate dos conhecimentos socialmente construídos trazidos pelos educandos em sua estrutura cognitiva para inserir novos conhecimentos que venham a complementar sua aprendizagem de forma significativa.

De acordo com Ausubel in Moreira (2010), em contrapartida, este apresenta a aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. A nova informação é armazenada de maneira arbitrária, não há interação entre a nova informação com a armazenada. Não estabelece distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo opostas e sim como um continuum. Na aprendizagem por recepção o que

deve ser aprendido e apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto na aprendizagem por descoberta o próprio aprendiz é quem faz a descoberta do conteúdo principal a ser aprendido, porém a aprendizagem só será significativa se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. A aprendizagem por recepção ou por descoberta só será significativa se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva.

Compreendemos que a escola tradicional incorpora-se nesse modelo de aprendizagem mecânica e arbitrária, na qual o currículo já vem pronto e acabado para ser inserido em todas as escolas, sem observar a clientela e as especificidades da mesma. As disciplinas são fragmentadas e estanques não há interação entre os conhecimentos socialmente construídos e a informação. Notadamente essa aprendizagem não poderá ser significativa.

Dando continuidade as ideias do autor supracitado, este recomenda o uso de organizadores prévios, como estratégia para manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa, objetivando servir de âncora para a nova aprendizagem e que propicie o desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente. São materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido.

Segundo Ausubel (1980) apud Moreira (2001, p. 21)

[...] a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. Ou seja, os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”.

Nesse contexto a função principal dos organizadores prévios é superar o limite entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada. Podemos salientar dois tipos de organizadores prévios: o explicativo, quando o material é totalmente não-familiar, é usado para prover subsunçores relevantes aproximados e o comparativo quando o material de aprendizagem é relativamente familiar, é usado novas ideias similares aos existentes na estrutura cognitiva, bem como para aumentar a discriminabilidade entre as ideias novas e as já existentes, evitando confusão (AUSUBEL apud MOREIRA, 2001).

Visando maior eficiência é importante que os organizadores sejam apresentados no início das tarefas de aprendizagem e não introduzidos simultaneamente com o material apreendido, pois assim suas propriedades integrativas ficam salientadas. Para serem úteis e facilitar a aprendizagem é preciso que sejam formulados em termos do cotidiano dos alunos, sendo imprescindível uma boa organização do material de aprendizagem para terem valor de ordem pedagógica.

Para Ausubel (1978, pp. 37-41) apud Moreira (2001, p. 23):

A essência do processo de aprendizagem significativa está em que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não-arbitrária e substantiva (não-litera) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento (isto é, um subsunçor que pode ser, por exemplo, conceito ou proposição já significativo).

Nessa concepção apresentada pelo autor a substantividade é uma condição que pressupõe que ao se aprender de forma significativa, retêm-se a substância das novas ideias, não as palavras precisas usadas para sua expressão. O material é dito potencialmente significativo quando apresenta a propriedade de ser relacionável com a estrutura cognitiva preestabelecida do sujeito.

Continuaremos apresentando alguns pressupostos para que a aprendizagem significativa aconteça de acordo com o autor acima citado:

- 1- O material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não arbitrária e não literal (substantiva);
- 2- O aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não arbitrária a sua estrutura cognitiva.

Há dois fatores principais para que a primeira dessas condições aconteça: a natureza do material a ser aprendido e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz. Quanto à natureza do material, deve ser logicamente significativa, não arbitrária e não aleatória em si, podendo ser relacionada, de forma substantiva e não arbitrária, a ideias relevantes situadas dentro do domínio da capacidade humana de aprender. Quanto à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, devem estar disponíveis os conceitos subsunçores específicos tendo relação com o novo material.

A outra condição traz implícito que mesmo que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo se a intenção do aprendiz for meramente memorizá-lo de

forma arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado.

Confirmamos as concepções acima:

Diz-se que o material simbólico é potencialmente significativo quando pode ser relacionado, de forma substantiva e não arbitrária, a uma estrutura hipotética que possui antecedente, isto é, conteúdo ideacional e maturidade intelectual. Desde que o significado seja fenomenológico, o material aprendido deverá ser relacionado com a estrutura cognitiva particular do ser que aprende (MOREIRA & MASINI, 1982, p.5).

Nessa concepção apresentada pelos autores a importância imposta ao material potencialmente significativo é que o educador consiga despertar essa aprendizagem que é essencialmente bem planejada para atingir esse fim. O papel do educador é de um mediador que estimula esse equilíbrio entre o que o aluno já tem armazenado na sua estrutura cognitiva e o novo conhecimento que se pretende que o mesmo construa significativamente.

Podemos distinguir três tipos de aprendizagem significativa (representacional, de conceitos, proposicional (AUSUBEL 1980, p.39).

- 1 - **A aprendizagem representacional** - é o tipo mais básico de aprendizagem significativa e do qual os outros dois dependem. Envolve a atribuição de significados a símbolos arbitrários (tipicamente palavras), símbolos são identificados, em significado, com seus referentes (objetos, eventos, conceitos) e significam para o indivíduo aquilo que seus referentes significam.
- 2 **A aprendizagem de conceitos** - é de certa forma, uma aprendizagem representacional, pois conceitos são, também, representados por símbolos arbitrários, porém, genéricos ou categorias; representam abstrações dos atributos criteriais dos referentes; representam regularidades em eventos ou objetivos.
- 3 **A aprendizagem proposicional**- em contraposição à representacional sua tarefa não é aprender significativamente o que palavras isoladas ou combinadas representam e sim aprender o significado de ideias expressas em forma de proposição. Sua tarefa não é aprender o significado dos conceitos e sim o significado das ideias expressas verbalmente por meio desses conceitos,

sobre forma de uma proposição, ou seja, aprender o significado que está além da soma dos significados ou conceitos que compõem a proposição.

De acordo com Ausubel in Moreira (2011) propõe a teoria da assimilação visando tornar mais claro e preciso o processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva. A hipótese da assimilação ajuda a explicar como o conhecimento é organizado na estrutura cognitiva, assim, a “[...] a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição *a*, potencialmente significativo, é assimilado sob uma idéia ou conceito mais incluso, já existente na estrutura cognitiva”(MOREIRA, 2011, p.166). A assimilação é compreendida como uma interação entre os aspectos relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva com a nova informação havendo a modificação da preexistente.

Para o autor anteriormente citado há três formas de aprendizagem significativa: subordinada, superordenada e combinatória.

**A aprendizagem subordinada** – a nova informação adquire significado por meio da interação com os subsunçores refletindo uma relação de subordinação do novo material em relação a estrutura cognitiva preexistente.

**A aprendizagem superordenada** - é a que se dá quando um conceito ou proposição potencialmente significativo, mais geral e inclusivo do que ideias ou conceitos já estabelecidos na estrutura cognitiva é adquirido a partir destes e passa a assimilá-los.

**A aprendizagem combinatória** - é a aprendizagem de proposições e de conceitos que não guardam uma relação de subordinação ou supeordenação com proposições de conceitos específicos e sim com conteúdo amplo, relevante e existente na estrutura cognitiva, ou seja, a nova proposição não pode ser assimilada por outras já estabelecidas na estrutura cognitiva, nem é capaz de assimilá-las.

Considerando Freire (1993), chama a atenção para o fato de que não podemos ignorar ou desprezar como algo imprestável, o que os aprendizes, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de experiência na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo [...]. Nesse contexto: “a priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento de que o

educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores” (FREIRE, 2000, p.82).

De acordo com Coll (1999), os conhecimentos prévios dos alunos e dos seres humanos em geral são compreendidos em termos de esquemas de conhecimentos. E define um esquema de conhecimento como sendo a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade. Portanto, “os esquemas de conhecimento não são de material da experiência, mas simbólicos: mas são uma cópia da realidade, mas uma construção na qual intervieram outras idéias que já possuíamos e que estavam armazenadas em nossa mente” ( COLL, 1999, p. 95).

É nessa compreensão que Freinet afirma que:

As crianças antes de chegarem à escola têm seus conhecimentos de mundo que aprendem em ambientes vividos. A função educativa deve proporcionar aos alunos um ambiente estimulador, tendo também a obrigação de respeitar e valorizar o conhecimento que a criança carrega consigo, pois, a função educativa não está de modo algum confinada as paredes da escola (FREINET, 1966, p. 296).

Nessa concepção apresentada pelo autor referenciado a função educativa é algo bem mais amplo que oferece um repasse de conteúdos organizados em disciplinas fragmentadas, compartimentadas cada uma com competências específicas como se o indivíduo fosse um amontoado de compartimentos sem nenhuma relação entre si. A ação educativa é algo maior e extremamente complexa, pois aprendemos a todo momento, que somos seres pensantes, singulares, com sentimentos e habilidades diferentes.

Para Coll (2002, p. 149),

[...] a significância da aprendizagem não é a questão de tudo ou nada e sim de grau; em consequência, em vez de propormo-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível. [...].

Nessa perspectiva, se faz necessário a mudança na forma de lidar com os aprendizes para que a aprendizagem deixe de ser um ato mecânico para ter uma intencionalidade. Aprendizagem escolar coloca o problema da direção ou direções nas quais o ensino deve ser feito para aprimorar e ampliar os significados que são construídos mediante a participação nas atividades realizadas.

## **4.2. Contribuições Teóricas de Ausubel e Novak para a aprendizagem significativa**

### **4.2.1. A teoria de David Ausubel**

David Ausubel foi professor Emérito da Universidade de Columbia, em Nova York. Médico-psiquiatra de formação, dedicou sua carreira acadêmica a psicologia educacional. Ao aposentar-se, depois de muitos anos, voltou à psiquiatria, passando para Novak a elaboração, refinamento e divulgação da teoria de aprendizagem significativa! Faleceu em 2008 aos noventa anos. Abordaremos a seguir algumas contribuições de Ausubel segundo Moreira (2011).

Ausubel em sua teoria focaliza primordialmente a aprendizagem cognitiva. Distingue três tipos gerais de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora.

É um representante do cognitivismo e propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem segundo o ponto de vista cognitivista, porém reconhece a importância da experiência afetiva. Para o mesmo, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Entende estrutura cognitiva como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização, ou conteúdo e organização de suas ideias, em uma área particular de conhecimentos. Sua atenção está voltada a aprendizagem tal como ocorre na sala de aula. Enfatizando que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, cabendo ao professor identificar isso e ensinar de acordo.

O conceito central de sua teoria é o de aprendizagem significativa a qual conceitua como um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, envolve a interação da nova informação com uma estrutura do conhecimento específica definida por Ausubel como conceito subsunçor. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Recomenda o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores facilitando a aprendizagem subsequente. O uso de organizadores prévios é uma estratégia para manipular a estrutura cognitiva, visando facilitar a aprendizagem significativa. O mesmo

tem como principal função servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber. É útil para facilitar a aprendizagem e funciona como ponte cognitiva.

Em sua teoria investiga e descreve o processo de cognição segundo uma perspectiva construtivista, a mesma ficou conhecida como Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, porque privilegiava o papel da linguagem verbal, em seguida o próprio psicólogo a renomeia de Teoria da Aprendizagem Significativa- TAS. Tem como princípio norteador a ideia de que para que ocorra a aprendizagem é imprescindível partir do que o aluno já sabe, ou seja, do resgate dos seus conhecimentos prévios e preconiza que professores/educadores devem a partir disso criar situações didáticas visando contribuir para a aprendizagem de forma significativa.

Os conhecimentos prévios seriam os suportes em que o novo conhecimento se apoiaria. Esse processo, ele próprio designou de ancoragem. Essa ideia foi expressa pelo pesquisador na seguinte frase: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL, 1980).

A TAS tem como objetivo elucidar os mecanismos internos que ocorrem na estrutura cognitiva humana em relação ao processo de aprendizagem, embora anteriormente tenha sido denominada teoria conducionista. O autor focalizava principalmente a aprendizagem escolar e propôs uma teoria baseada na premissa de que a mente humana possui uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimentos.

Considerava que a aprendizagem significativa pudesse ocorrer por recepção ou descoberta. Na aprendizagem receptiva, a informação é apresentada ao aluno em sua forma final, enquanto na aprendizagem por descoberta, o conteúdo a ser aprendido necessita ser descoberto pelo aluno.

A abordagem da descoberta não oferece vantagens flagrantes, exceto no caso muito limitado de uma tarefa de uma aprendizagem mais difícil, quando o aprendiz ou está no estágio concreto do desenvolvimento ou se, geralmente no estágio abstrato ele carece de uma sofisticação mínima num campo determinado de conhecimento (AUSUBEL, 1980, p.448).

Nesse pressuposto o autor afirma que a aprendizagem por descoberta não oferece muita vantagem, pois se o aluno for descobrir o conhecimento o tempo todo não haveria tempo para isso em sua trajetória estudantil sem falar no alto custo para implementação

de situações para que isso ocorra! Enfatiza que é possível recorrer a esse tipo de aprendizagem como apoio didático para determinadas aprendizagens.

Para Ausubel (1980) as aprendizagens por recepção e por descoberta situam-se ao longo de um continuum de aprendizagens significativa e mecânica. Nessa concepção a aula expositiva não gera necessariamente uma aprendizagem mecânica, assim como a aprendizagem por descoberta não gerará sempre aprendizagem significativa, o importante são as diversas formas de combinação desses elementos, ou seja, podemos ter aprendizagem por recepção (aula expositiva) e a aprendizagem ser significativa como também à aprendizagem por descoberta (aprendizagem dirigida, induzida por problemas) gerando aprendizagem mecânica se restringir apenas à aplicação de fórmulas.

O autor enfatiza que o ideal seria que a aprendizagem significativa ficasse situada no extremo dos dois contínuos, ou seja, aquela que resulta da pesquisa científica, que provém da combinação entre aprendizagem por descoberta autônoma e aprendizagem significativa.

Salienta que a escola nos dias atuais apesar das críticas ainda privilegia as aulas expositivas, entretanto o mesmo não descarta a possibilidade de ocorrência de aprendizagem significativa, desde que obedçam alguns pressupostos como a identificação de conhecimentos relevantes que sirvam de âncoras à nova aprendizagem na mente do aluno.

Ressalta que a aprendizagem receptiva - significativa é o mecanismo humano, por excelência, de aquisição e armazenamento de uma vasta quantidade de ideias e informações e que é importante para a educação.

#### **4.2.2. A teoria de Joseph Novak in Moreira (2011)**

Joseph D. Novak, Professor da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, é coautor da segunda edição do livro básico sobre a teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel (AUSUBEL et al., 1980). A colaboração entre ambos é antiga e desde que Ausubel praticamente abandonou a psicologia educacional, que todo trabalho de refinamento e testagem da teoria tem sido feito por Novak e seus colaboradores entre os quais se inclui Moreira.

Novak tem uma proposta mais ampla da qual a aprendizagem significativa é parte integrante. Partindo da ideia de que educação é o conjunto de experiências (cognitivas, afetivas e psicomotoras) que contribuem para o engrandecimento (empowerment) do indivíduo para lidar com a vida diária, ele chega ao que chama de uma teoria de educação (NOVAK, 1981).

Sua teoria tem como premissa básica que os seres humanos fazem três coisas: pensam, sentem e atuam. Segundo ele, uma teoria de educação deve considerar cada um desses elementos e ajudar a explicar como os seres humanos podem melhorar nessas três vertentes anteriormente citadas. Qualquer evento educativo é uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre o aprendiz e o professor.

Em sua concepção há cinco elementos importantes: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação, que são os constituintes básicos de um número infinito de eventos educativos. Um ser humano adquire um conhecimento, em um certo contexto interagindo com um professor, a avaliação se insere no processo ensino-aprendizagem-conhecimento-contexto e muito do que acontece na vida das pessoas depende dela. A partir dos cinco elementos propostos como fundamental em sua teoria, vem a ideia de que qualquer evento educativo implica uma ação para trocar significados e sentimentos entre professor e aluno.

Segundo Ausubel e Novak uma das condições para aprendizagem significativa é que o aprendiz apresente uma predisposição para aprender, a outra é que o material seja potencialmente significativo. A hipótese de Novak é que a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão. Predisposição para aprender e aprendizagem significativa guardam entre si uma relação praticamente circular: requer predisposição para aprender e gera experiência afetiva.

A ideia central da teoria de educação: “A aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre: pensamentos, sentimentos e ações que conduzem ao engrandecimento (empowerment) humano” (NOVAK apud MOREIRA, 2011, p. 179). Dedicou grande parte de sua teoria ao conceito de aprendizagem significativa e à facilitação desta aprendizagem por meio de duas estratégias instrucionais: o mapeamento conceitual e o vê epistemológico de Gowin.

Dando prosseguimento a apresentação da teoria do autor supracitado, a técnica de mapeamento conceitual foi desenvolvida na Universidade de Cornell, em 1960. O

trabalho com mapas conceituais foi fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. O MC constitui um código de representação cognitiva de cada sujeito, ou grupos de sujeitos. A abordagem dos MCs está fundamentada na Teoria Construtivista, entendendo que o indivíduo constrói seu conhecimento e seus significados a partir de sua predisposição para realizar essa construção, que serve como instrumento para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz. A construção de mapas conceituais valoriza, sobretudo, o processo de construção e reestruturação do conhecimento pelo próprio sujeito.

Nesse contexto:

Em sua essência, os MCs dispõem as representações gráficas de conceitos em um domínio específico de conhecimento, construídas de tal forma que as interações entre os conceitos sejam evidenciadas. Como recursos para o ensino e a aprendizagem, os mapas conceituais servem para tornar claro aos professores e alunos as relações entre os conceitos de um conteúdo, aos quais deve ser dada a maior ênfase (NOVAK, 1996, p. 33).

Nessa concepção o autor salienta que os mapas conceituais são representações gráficas de conceitos relevantes, construídas de forma que haja interação entre os mesmos, visando tornar claro aos professores e alunos conceitos essenciais de cada conteúdo.

Abordaremos a seguir os princípios norteadores da teoria de Novak apud Moreira (2011, p. 179):

- 1- Todo evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação;
- 2- Pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, positiva ou negativamente;
- 3- Aprendizagem significativa requer: a) disposição para aprender; b) material potencialmente significativo: e ser algum conhecimento relevante.
- 4- Atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa têm suas raízes na aprendizagem significativa e, por sua vez, a facilitam.
- 5- O conhecimento humano é construído; aprendizagem significativa subjaz a essa construção.
- 6- O conhecimento prévio do aprendiz tem grande influência sobre a aprendizagem significativa de novos conhecimentos.

- 7- Significados são contextuais: aprendizagem significativa não implica aquisição de significados “corretos”.
- 8- Conhecimentos adquiridos por aprendizagem significativa são muito resistentes à mudança.
- 9- O ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e a ensejar experiências afetivas positivas.
- 10- A avaliação da aprendizagem deve procurar evidências de aprendizagem significativa.
- 11- O ensino, o currículo e o contexto também devem ser avaliados.
- 12- Mapas conceituais podem ser representações válidas da estrutura conceitual/proposicional de conhecimento de um indivíduo; podem ser instrumentos de meta-aprendizagem.
- 13- O Vê epistemológico pode ser útil para compreender a estrutura do conhecimento e da produção do conhecimento; pode ser instrumento de metac conhecimento.
- 14- Mapas conceituais e diagramas Vê podem ser instrumentos afetivos de avaliação da aprendizagem.

Novak (1998) destaca que os MCs podem ser utilizados como recursos auxiliares para a aprendizagem do aluno como para o ensino do professor como uma ferramenta de aprendizagem. O Mapa Conceitual possibilita ao aluno: resolver problemas, planejar o estudo, preparar-se para avaliação, perceber as relações entre as ideias de um dado conteúdo e fazer anotações. Para os professores podem auxiliar em atividades rotineiras como: ensinar um novo tópico, reforçar a compreensão, verificar a aprendizagem e identificar conceitos mal compreendidos, avaliar, analisar anormalidades cognitivas e formar hábitos de estudo no aluno.

Na medida em que o processo de construção de MC enfatiza o sentido de unidade, articulação, subordinação e hierarquização dos saberes disciplinares, propiciando a visão integrada e compreensiva dos diversos conteúdos das disciplinas, bem como suas relações, acredita-se favorecer a aprendizagem significativa.

Os mapas conceituais podem ser usados para mostrar relações significativas entre conceitos ensinados em uma única aula, em uma unidade de estudo ou em um curso inteiro. São representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e, como tal, provavelmente facilitam a aprendizagem dessas estruturas. Entretanto, diferentemente de outros materiais didáticos, mapas conceituais não são autoinstrutivos: devem ser explicados pelo professor. Além disso, embora possam ser usados para dar uma visão geral do tema em estudo, é preferível usá-los quando os alunos já têm certa familiaridade com o assunto, de modo que sejam potencialmente significativos e permitam a integração, reconciliação e diferenciação de significados de conceitos (MOREIRA, 2010, p. 17).

Nesse pressuposto o professor deve utilizar os mapas conceituais para resumir conceitos chaves do conteúdo a ser estudado, explicando detalhadamente sua estrutura, visando facilitar a aprendizagem dos educandos. Embora possam ser usados para dar uma visão geral do conteúdo é preferível usá-los quando os educandos já estão familiarizados com o mesmo tornando-o potencialmente significativo, permitindo a integração, reconciliação e diferenciação de significados dos conceitos.

Novak (1998) considera a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem como um elemento-chave. Defende o uso de mapas conceituais no processo de avaliação do aluno, porém enfatiza que não seja o único, uma vez que a aprendizagem humana é uma realidade que apresenta muitas dimensões. Concebe três formas de aprendizagem: cognitiva-aquisição de conhecimentos; afetiva-alterações das emoções ou sentimentos; psicomotora-aumento das ações físicas ou do desempenho.

A preocupação central com relação à aprendizagem cognitiva deveria ser quanto a capacidade que o instrumento tem para avaliar os quadros conceituais e proposicionais que o indivíduo possui ou até que ponto o conhecimento é aprendido de forma substantiva ou não-arbitrária, que é o caso de aprendizagem significativa (NOVAK, 1998, p. 182).

Nesse contexto há uma preocupação em como a avaliação da aprendizagem deve ser utilizada como instrumento, partindo dos conceitos já existentes na estrutura cognitiva, relacionando-os as proposições, observando até que ponto o conhecimento é aprendido de forma significativa.

### **4.3. A criticidade na Aprendizagem Significativa**

#### **4.3.1. A criticidade em Paulo Freire**

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* saberes necessários à prática educativa aborda temas essenciais a autonomia de ser e de saber dos docentes e discentes: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Na introdução resalta questões essenciais: a formação do aluno, a inconclusão do ser humano e a ética universal. Enfatiza a questão da inconclusão do ser humano e sua inserção no movimento de procura que rediscute a curiosidade ingênua e a crítica, visando a epistemológica, a educação bancária como uma prática mecânica de treinar alunos e alunas ou meramente fazer-lhes de depósitos de conteúdos, que só aliena o ser e não contribui para formar seres críticos, reflexivos capazes de interagir na sociedade e lutar por seus direitos como cidadãos e sim um mundo fundado na prática “educativo progressista” ou crítica, onde nenhuma consciência crítica é formada através do treinamento, mas da valorização dos saberes socialmente construídos dos alunos e alunas.

Salienta a importância do papel do educador em não apenas ensinar os conteúdos, mas sim a pensar certo, utilizando em sua prática docente a pedagogia da pergunta, despertando a curiosidade, incentivando a pesquisa, resgatando e respeitando os conhecimentos prévios dos educandos de forma democrática e dialógica, contribuindo para saírem da consciência ingênua para a crítica ou epistemológica. O educador precisa fazer uma reflexão crítica sobre a sua prática, procurando fazer a interação teoria/prática e estar em constante formação e consciente de que “ Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.25).

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com o que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

Conforme o autor uma educação com rigorosidade metódica visa reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, com o intuito de que educadores e educandos tornem-se criadores, instigadores, curiosos, inquietos, persistentes e humildes

contribuindo para uma aprendizagem de forma crítica-constructiva na qual os educandos vão se transformando em reais sujeitos na construção e reconstrução do saber ensinado e o educador igualmente sujeito do processo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar (FREIRE, 1996, p.46).

Nesse contexto enfatiza a questão da identidade cultural cujo respeito é fundamental na prática educativa progressista é a assunção de si mesmo e seus valores culturais. É preciso que o educador promova esse resgate de valores para que os educandos conheçam e valorizem suas raízes e não se envergonhem de sua cultura local, mas sim aprendam a partir dela e sejam multiplicadores da mesma.

#### **4.3.2. A criticidade em David Ausubel**

O princípio norteador da teoria de Ausubel baseia-se na ideia de que, para que ocorra a aprendizagem é necessário partir daquilo que o aluno já sabe, ou seja, dos conhecimentos prévios e preconiza que os professores devem criar situações didáticas com a finalidade de descobri-los. Os conhecimentos prévios seriam os suportes em que o novo conhecimento se apoiaria, esse processo foi designado de ancoragem. Essa ideia foi expressa pelo pesquisador na seguinte frase: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL, 1980).

O autor enfatiza que é imprescindível que o professor / mediador parta do resgate do conhecimento prévio do educando antes de inserir novos conhecimentos, pois assim o mesmo descobrirá sentido na aprendizagem que acontecerá de forma significativa, levando-o a refletir, a criticar, a opinar, a questionar e contribuir para a construção ou produção de conhecimento.

De acordo com ele, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, definida como subsunção existente na estrutura cognitiva do

indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Vê o armazenamento de informações na mente humana como altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual os elementos mais específicos de conhecimentos são relacionados a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos. Salienta que estrutura cognitiva significa uma estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo.

Contrastando com a aprendizagem significativa, o autor define aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sendo a nova informação armazenada de maneira arbitrária, ou seja, não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada.

Continuamos apresentando as concepções de Ausubel, a aprendizagem significativa pressupõe que:

- a) O material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não - arbitrária e não - literal (substantiva).
- b) O aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não arbitrária a sua estrutura cognitiva.

A primeira dessas condições depende de pelo menos dois fatores principais: a natureza do material a ser aprendido e a natureza cognitiva do aprendiz. Quanto à natureza do material, é imprescindível que seja “logicamente significativa” suficientemente não arbitrária e não aleatória em si, podendo ser relacionada de maneira substantiva e não arbitrária, a ideias relevantes situadas dentro do domínio da capacidade humana de aprender. Com relação à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, devem estar disponíveis os conceitos de subsunçores específicos com os quais o novo material é relacionável.

A segunda condição traz implícito que independentemente do material ser potencialmente significativo se a intenção do aprendiz é simplesmente memorizá-lo arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado.

Nota-se que o conhecimento prévio do aluno é decisivo para que a aprendizagem seja significativa. Quando o novo material de aprendizagem é incorporado, armazenado à estrutura cognitiva do educando de forma literal, arbitrária e sem significado, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. A aprendizagem mecânica ocorre quando o novo conhecimento é apresentado ao educando, e por diversos motivos, não se relaciona a outros conhecimentos relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva e simplesmente o incorpora em sua estrutura cognitiva de forma arbitrária, não substantiva.

Ausubel enfatiza que cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina. Acredita que esses conceitos estruturais podem ser identificados e ensinados a um aluno, constituindo para o mesmo um sistema de processamento de informações, um verdadeiro mapa intelectual que pode ser utilizado para a análise do domínio particular da disciplina e nele resolver problemas.

Nessa concepção cada disciplina acadêmica deve organizar os conceitos mais gerais e inclusivos e quais os subordinados de um corpo de conhecimento e de como todos esses conceitos estão organizados doem sua estrutura e hierarquia, ou seja, dar ênfase ao que realmente é importante aprender. Do ponto de vista ausubeliano, o desenvolvimento de conceitos procede-se da melhor forma quando os elementos mais gerais e inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, então, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhe e especificidade.

Segundo o autor, o principal problema da aprendizagem consiste na aquisição de um corpo organizado de conhecimentos e na estabilização de ideias inter-relacionadas que constituem a estrutura desse conhecimento. Salienta que o problema da aprendizagem em sala de aula está na utilização de recursos que facilitem a captação da estrutura conceitual do conteúdo e sua integração á estrutura cognitiva do aluno, tornando o material significativo.

Enfatiza que um dos maiores trabalhos do professor consiste em auxiliar o aluno a assimilar a estrutura das matérias de ensino e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva, mediante a aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios.

Nesse pressuposto o professor deve parar de dar conceitos prontos, repensar sua prática pedagógica e reorganizá-la de forma que possa tornar-se apenas um mediador que provocará os educandos para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, instigando-os sempre para serem sujeitos na construção de conhecimento, tornando-os autônomos, críticos e protagonistas da própria aprendizagem.

A facilitação da aprendizagem significativa em sala de aula se dar de duas formas:

- 1- Substantivamente, com propósitos “organizacionais” e integrativos, usando os conceitos proposições unificadores de uma dada disciplina, que têm maior poder explanatório, inclusividade, generalidade e viabilidade no assunto. É importante selecionar as ideias básicas, para não sobrecarregar o aluno de informações desnecessárias.
- 2- Programaticamente, empregando princípios pragmáticos adequados à ordenação da sequência do assunto, partindo do estabelecimento de sua organização e lógica interna e, sucessivamente, planejando a montagem de exercícios práticos.

Nesse pressuposto faz-se necessário que o professor se planeje, organize e conheça a fundo os conteúdos básicos de sua disciplina e para isso precisa inovar sua prática pedagógica visando contribuir para a aprendizagem dos educandos. Para planejar a instrução consistentemente com a teoria do autor, a primeira e usualmente difícil tarefa é a identificação dos conceitos da matéria de ensino e de como eles estão estruturados.

Concluimos o capítulo, podemos elencar algumas evidências da teoria da aprendizagem significativa que podem contribuir para a inovação pedagógica. Tais como: valorização dos conhecimentos prévios dos educandos; abordar os conteúdos demonstrando sua funcionalidade para o mundo do trabalho e para a vida de cidadãos e cidadãs; a importância atribuída à autonomia do educando na construção dos saberes formais; todo o ato educativo envolve o professor, o aprendiz e o saber; o educador como mediador e organizador do ambiente de forma intencional, visando desestabilizar o educando para que o mesmo busque a sua própria aprendizagem; valoriza a pedagogia da pergunta antes discutida por Freire. Portanto entendemos que a teoria da aprendizagem significativa foi uma das teorias de aprendizagem que discutiu e contribuiu para reflexões sobre muitas concepções educacionais, algumas já foram superadas e dando vez a outras

mais concisas, como podemos destacar: a teoria construtivista, a construcionista e a inovação pedagógica.

## **PARTE II**

# **ESTUDO EMPÍRICO**



## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **5.1. Relevância da pesquisa qualitativa neste trabalho**

A sociedade ocidental atual necessita de uma educação construtora de conhecimentos condizentes com o paradigma sistêmico, da complexidade, uma vez que a visão fragmentada cartesiana cedeu espaço para uma perspectiva ampla, com múltiplas conexões. Nessa concepção os acontecimentos passam a serem analisados de forma integrada, abrangendo-se a realidade empírica dentro de um conjunto, no qual as partes estão intrinsecamente imbricadas no todo.

Coerentes com este modelo de interpretação nos norteamos pela pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, pois entendemos ser a mais viável quando lidamos com as ciências humanas, na qual o mais importante é a compreensão dos fenômenos, possível graças a interação do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse contexto apresentamos as características da investigação qualitativa: nesse tipo de investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; trata-se de uma investigação descritiva; os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Utilizamos na pesquisa essas características como orientação para determinar os procedimentos adotados na pesquisa de campo, na coleta sistemática dos dados, o tempo disponibilizado, objetivando compreender as experiências dos sujeitos para melhor interpretação dos fenômenos que aconteciam na pesquisa.

Os mesmos autores nos chamam atenção para desenvolver empatia para com os sujeitos pesquisados, nos esforçando para compreender os fenômenos sobre vários pontos de vista. Entendendo que o nosso objetivo não é fazer juízo de valor, mas compreender os sujeitos e como os mesmos constroem conhecimentos, trocam experiências, apresentam diferentes estratégias para solucionar problemas, entre outros.

Considerando Bogdan e Biklen (1994) ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Muitas vezes funcionamos com base em pressupostos, indiferentes aos detalhes do ambiente que nos rodeia e às presunções que nos guiam. E assim não percebemos coisas, como um simples gesto, as piadas, quem participa numa conversa, os que gostam mais de interagir socialmente, a decoração de uma sala de aula ou de outros ambientes. Na investigação qualitativa a descrição de todos esses fatores, por mais simples que sejam, são fundamentais para compreender e descrever os fenômenos observados.

Nesse sentido:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que foram elaborados. Quais as consequências históricas e os movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48).

Os autores referenciados descrevem as ações dos investigadores qualitativos, esses investigadores frequentam os locais pesquisados para se inteirarem e compreenderem melhor os fenômenos observados no contexto histórico vivido pelos envolvidos na pesquisa. Destacando que para o investigador qualitativo não podemos separar uma palavra de um gesto, para não perdermos informações importantes para o significado da pesquisa.

A investigação é necessária para a prática social como um utensílio para a engenharia social, recusando a pertinência de uma investigação desligada da ação, meramente destinada à produção de literatura por considerar insuficiente (LEVIN, 1946 apud FINO, 2011).

Reforçando as ideias acima, apresentamos as considerações de Macedo (2010), a partir das orientações sócio-fenomenológicas das pesquisas qualitativas, as ações e construções dos seres humanos deixam de ter um significado idealista e estável, e passam comumente a serem interpretadas e reinterpretadas. Consequentemente a essa visão epistemológica, tornando necessário que o pesquisador, perceba o mundo do outro a partir do ponto de vista deste.

Nessa escolha de realizarmos uma pesquisa qualitativa – etnográfica, exige do pesquisador uma reflexão hermenêutica, no sentido de “transformar a ciência de um objeto estranho, distante da nossa realidade, num objeto familiar e próximo” (MACEDO, 2010, p. 40).

Nesse contexto:

Compreendemos que, em níveis humanos, toda pesquisa é pesquisa-ação resulta de um labor construcionista que modifica, por mais que o pesquisador queira olhar apenas para sua cosmovisão. De uma perspectiva construcionista, em toda pesquisa existe uma explicitação e uma intervenção em âmbitos diferenciados da existência humana (MACEDO, 2010, p.44).

Nessa concepção defendida pelo autor, não existe uma ação neutra na pesquisa, pois mesmo agindo como estrangeiros, modificamos o ambiente pesquisado. Na perspectiva construcionista, aprendemos fazendo, buscando o que necessitamos, isso significa que o pesquisador também estará em constante aprendizagem. Destacando na pesquisa - ação explicitamos o achado e intervimos de forma positiva para melhorar a vida das pessoas envolvidas no ambiente pesquisado.

Considerando Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características essenciais: 1- a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente na recolha desses dados; 2- os dados recolhidos pelo investigador são de caracteres descritivos; 3- os pesquisadores que a utilizam interessam-se mais pelo processo de que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4- as análises dos dados são realizadas de forma indutiva; 5- os investigadores qualitativos interessam-se pelo modo como as pessoas envolvidas na pesquisa dão sentido às suas vidas.

Essas características foram orientadoras para determinar os procedimentos adotados na pesquisa de campo, na coleta sistemática dos dados, o tempo disponibilizado visando compreender as experiências dos sujeitos, à interpretação dos fenômenos que aconteciam no cotidiano. Toda essa dinâmica objetivou compreender mais o processo do que o produto final.

Corroborando com Fino e Sousa (2007), para estudos em contexto escolar, a metodologia de investigação qualitativa é a mais adequada à compreensão e a descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas, o que justifica as escolhas aqui explicitadas.

## 5.2 - Razões para escolha da etnografia

Através da etnografia procuramos compreender a realidade da turma no que se refere ao objeto de investigação: O Programa Paulo Freire: Entre o escrito, o dito e o feito em busca de uma aprendizagem significativa construtora da inovação pedagógica.

Lapassade e Lourau (apud SOUSA 2000, p. 20-21) afirmam que: “o método depende da teoria que se pretende verificar”. Destacando o porquê não podem estar juntos, teoria e método, numa ligação intrínseca e recursiva, enquanto dois componentes indispensáveis do conhecimento? Não será que o método gerado pela teoria a regenera? A autora supracitada apresenta também no texto as afirmações de E. Morin (1990, p. 310) “uma teoria não é conhecimento, ela permite o conhecimento, uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito”.

De acordo com Lapassade (2005) a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo de investigação, esse momento de negociação acontece com o pesquisador já presente no local escolhido para a pesquisa. Destacando que a relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa.

O autor referenciado menciona o termo etnografia e como a mesma é utilizada atualmente, por alguns sociólogos, não apenas para designarem o trabalho de campo, mas também para aludirem, de uma forma ampla, a uma concepção de sociologia que se opõe a visão positivista e quantitativa de se fazer pesquisa.

A ruptura com o paradigma positivista “que abominava a subjetividade e defendia a neutralidade e a distância imaculada do investigador/ observador com o objecto observado” (SOUSA, 2011, p.59). Nessa concepção tornou-se inviável esse tipo de paradigma uma vez que entendemos a pesquisa como um envolvimento entre pesquisador e pesquisados.

Contrário a essa concepção George Lapassade (2005, p. 9), afirma que: “um signo só se torna significativo na medida em que dois actores lhe atribuem à mesma significação”. Destacando que o fenômeno pesquisado possui significado tanto para o

pesquisador como para os sujeitos envolvidos no campo observado e que os achados, as descobertas são importantes para ambos.

Para Lapassade (2005, p. 148) a descrição (*grafia*) de um *etnos* (termo que designa um povo, uma cultura). Enfatizamos que a etnografia é o método mais apropriado para as pesquisas qualitativas que envolvem o pesquisador numa ação direta com o ambiente e os sujeitos pesquisados, pois lidamos com as culturas dos envolvidos.

O significado da palavra etnografia com Sousa (2011, p. 54) “a palavra “etnografia” se formos à sua raiz etimológica, decompomo-la em *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), isto é, escrever acerca de um grupo de pessoas”.

Confirmamos o que foi apresentado anteriormente no texto por Lapassade (2005), os estudos etnográficos envolvem pessoas ou grupos de pessoas, nos quais escrevemos sobre esses grupos, com a presença do pesquisador no campo pesquisado.

De acordo com Fino (2011):

[...] a etnografia compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola -, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio (FINO, 2011, p.100).

Nesse entendimento a etnografia tem a missão de apresentar elementos importantes para o investigador observar, sondar, questionar, para a partir dos dados coletados, provido das informações pertinentes, possa descrever e compreender as práticas pedagógicas, numa expectativa de práticas culturais.

Para Lévi-Strauss (1968 apud SOUZA, 2006), etnografia, etnologia e antropologia não constituem três concepções distintas dos mesmos estudos. Na realidade são três etapas ou momentos de uma mesma investigação e a preferência por um ou outro desses termos, apenas expressa que a atenção esteja dirigida de uma forma predominante para um tipo de pesquisa que nunca pode excluir os outros dois.

Na concepção de Spradley (1979), etnografia é o trabalho que descreve uma cultura, sendo o objeto do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos. Destacando que a etnografia é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas vêem a sua experiência, devemos entendê-

la como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que como um utensílio para estudar as pessoas.

Corroborando com Souza (2006), a etnografia constitui a primeira etapa da pesquisa cultural é uma pesquisa de campo, um estudo monográfico. Destacando que a mesma busca estudar e descrever a cultura de uma comunidade a partir da observação participante e da análise das situações que foram observadas e documentadas.

Entendemos, assim como Sousa (2011, p.63) que:

Tal como o etnógrafo, não pode ir para o campo com hipóteses formuladas à partida, baseadas em referentes que são apenas seus. É preciso que ele compreenda a estrutura e a essência das experiências de “um” grupo de pessoas, os seus alunos, os colegas, mas do ponto de vista desse grupo. Por isso tem que eliminar os seus próprios preconceitos e descrever a “estrutura profunda” dos fenômenos, para chegar aos significados simbólicos.

A autora supracitada afirma que como etnógrafo não podemos ir para o campo de investigação com ideias preconcebidas, com hipóteses formuladas, precisamos observar e compreender a essência das experiências do ambiente pesquisado, para que as nossas percepções não interfiram nas observações e nas constatações feitas, portanto, devemos agir como um estranho para ter condições de observar, compreender e descrever os fenômenos como eles acontecem na íntegra.

Reafirmamos que esta pesquisa é etnográfica, valoriza a função social do saber e seu foco está em estudar participando de um determinado grupo cultural (LAPASSADE, 2005). Para Lapassade (1991), o termo etnografia designa o trabalho de campo, no âmbito de uma concepção da sociologia que não significa com outro pensamento dominante de teor positivista e quantitativo.

Nesse contexto:

A pesquisa etnográfica pode ser descrita como um encontro social, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. A maioria dos manuais e coletas de etnossociologia, recentemente publicados, leva-o em consideração (idem, p.82).

Nessa concepção, a etnografia tem um sentido mais amplo, refere-se a um encontro social, vinculado ao trabalho de campo. Destacando que o investigador tem um olhar basicamente voltado para compreender os fenômenos que acontecem dentro do campo pesquisado, ele se envolve, escuta, conversa com as pessoas no intuito de coletar e de reunir informações diversas.

## **5.2.1. As técnicas utilizadas para a coleta dos dados:**

### **5.2.1.1. Observação participante**

Iniciaremos discutindo a importância da observação participante na presente pesquisa, entendemos que para estarmos aptos a interpretar, descrever, fazer inferências, precisamos estar presente no campo de pesquisa, observando e registrando todos os detalhes que nos servirão de base no momento das análises dos dados.

Considerando Bogdan e Taylor (1975) a observação participante é caracterizada por um período de interações sociais apuradas entre o investigador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, e que são essas interações que facilitarão a recolha dos dados de forma sistemática.

Segundo Lapassade (2001), a observação participante descreve toda a trajetória realizada durante a pesquisa, a própria tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, a partir do momento que o investigador chega ao local da pesquisa, quando inicia as negociações com os sujeitos que serão envolvidos no estudo e os mesmos permitirão o seu acesso ao ambiente, até o término do estudo de campo. Ressaltando que enquanto presente, o investigador imergirá pessoalmente na vida dos locais, partilhando suas experiências.

Tomando como referência Lapassade (2005), na presente pesquisa, começamos a coleta dos dados com observações participantes, através de visitas ao ambiente onde aconteciam as aulas, as mesmas foram registradas através de fotos e registro no diário etnográfico. Destacando que as observações realizadas nos possibilitaram a recolha de muitas informações importantes, com o objetivo de capturar e nos fornecer os dados suficientes para buscar compreender os fenômenos que aconteciam naqueles momentos pedagógicos.

Lapassade (1991, p.35), também defende a participação ativa a qual “lhe vai permitir participar activamente como membro, mantendo, no entanto, certa distância: tem um pé aqui e o outro acolá ” Neste contexto precisamos nos sentir como um membro do grupo, mas não podemos influenciá-lo com as nossas experiências, no momento de

analisar e interpretarmos os dados, agir como um estrangeiro que nada conhece do fenômeno estudado.

Confirmamos com Macedo a importância da observação participante, porque é nesse momento que “o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações, etc.” (MACEDO, 2010, p.104).

Concordamos com Oliveira (2008), sobre a observação participante, pois o pesquisador interage com o contexto pesquisado, estabelece uma relação direta com o grupo de pessoas, acompanhando-os em situações formais e informais e interrogando-os sobre seus atos e seus significados por meio de constantes diálogos. Enfatizamos que essa participação se torna mais intensa quando o pesquisador é parte integrante do grupo pesquisado, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações.

Segundo Izequias Santos (2003), o método indutivo é um processo que ocorre em três fases: na primeira é feita a observação dos fatos e fenômenos, a análise para a descoberta e explicação das causas de ocorrência; na segunda a descoberta da relação é feita entre conhecer a relação entre fatos e os fenômenos e a terceira, generaliza-se o que existe de comum entre os fenômenos iguais, inclusive daqueles que observamos.

De acordo com Fino (2003), a observação participante:

Habilita o investigador a um contacto estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adotado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e partilha. Daí que obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenômenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas (FINO, 2003, p.115).

A observação participante nos proporciona conhecer o objeto que nos propomos a estudar, esse fato torna-se possível graças ao longo período de convivência com as pessoas que fazem parte do estudo, num contato direto. Essa aproximação nos possibilita a recolher dados e informações preciosos que serão importantes no momento das análises e interpretação dos dados.

### 5.2.1.2. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista foi outra técnica utilizada. Consideramos uma técnica importante para coleta de dados da pesquisa qualitativa etnográfica, no sentido que a mesma permite uma interação entre o pesquisador e os entrevistados numa conversação direta entre os envolvidos. Enfatizando que as questões da entrevista foram intencionais, pois estavam orientadas pelos objetivos da pesquisa.

De acordo com Oliveira (2008), precisamos garantir a não interferência nas respostas dos entrevistados, nos limitarmos a ouvir, gravar suas falas. Destacando que só devemos interferir quando não entendermos alguma resposta, tendo o cuidado para não direcionar e nem sugerir as respostas. Os referenciais para organizar uma entrevista são os objetivos e hipóteses, devem ser adequados a cada grupo pesquisado, devendo o pesquisador conhecer o local onde reside ou trabalha o entrevistado e necessitamos ter um bom relacionamento com cada pessoa ou grupo que serão entrevistados.

Considerando Bogdan e Taylor (1975) o tipo de entrevista utilizada será a aberta ou semiestruturada, porque ela trata de um encontro, ou encontros face a face entre o investigador e os pesquisados, objetivando compreender as perspectivas que os entrevistados têm sobre sua vida, suas experiências pedagógicas, teóricos que norteiam sua prática, expectativas com relação a instituição que pertencem e sobre suas realizações, expressas em linguagem própria.

Nesse entendimento:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.134).

Diante do exposto pelos autores supracitados a entrevista é utilizada para recolher os dados descritivos na pesquisa qualitativa com uma intenção específica que é munir o investigador de informações sobre a pessoa investigada, é uma conversa dirigida que deve ter uma linguagem do próprio sujeito, através do diálogo serão coletadas as informações

que possibilitarão ao investigador desenvolver subjetivamente uma ideia sobre o entrevistado e interpretar os aspectos do seu mundo.

Macedo (2010) também destaca a importância da entrevista de cunho etnográfico como sendo um recurso significativo, vai além da coleta de dados, tanto se dá pela observação no contato com os participantes, enfatizando que na etnopesquisa a entrevista é quase indispensável para a apreensão de sentidos e significados. Na etnometodologia, a entrevista é um rico e apropriado recurso metodológico para apreensão de sentidos e significados e para compreensão das realidades humanas, na medida em que se torna como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação (MACEDO, 2010).

Para Gil (2007), é fácil verificar que entre outras técnicas de interrogação, a entrevista apresenta maior flexibilidade, porque é através da mesma que o entrevistador, ao oposto do que acontece no questionário, precisa estar presente na hora para conduzi-la de forma com os objetivos do estudo, formulando com precisão suas perguntas visando obter as respostas imediatas. Enfatizando-a como um diálogo dirigido entre o entrevistador e o entrevistado.

Nesse contexto, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.p.33-34). Portanto, a entrevista possibilita ao investigador obter as informações desejadas de forma imediata, visto que, a mesma nos possibilita um diálogo dirigido, cabendo necessário ao entrevistador conhecer o assunto e conduzir as perguntas para atingir os objetivos pretendidos.

### **5.2.1.3. O Diário Etnográfico.**

A terceira técnica utilizada para recolha dos dados foi o diário etnográfico e nos reportamos a Souza (2006, p.45):

O objetivo maior do Diário Etnográfico é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio em que atua. Ou a identificação, em outros autores, tanto do mapa da cultura do escritor como do grupo social ao qual pertence. Assim, fornecerá à autora ou ao autor (professor, estudante, político, pesquisador, entre outros) um perfil de sua própria atuação ou do seu fazer pedagógico. [...].

Nesse pressuposto o diário etnográfico foi utilizado pela pesquisadora com a finalidade de acompanhar toda sua trajetória durante o decorrer da pesquisa, registrando todos os detalhes, as informações, as observações, no sentido de contribuir para a compreensão, análise e interpretação dos dados. O diário etnográfico pode ser considerado um instrumento de análise e/ou de intervenção do campo institucional e educativo. Finalmente, é um registro de atividades do cotidiano profissional e pessoal. Destacando que pode ser escrito individualmente ou coletivo de intervenção.

O diário etnográfico deve conter as situações de encenação de todos os atores sociais em interação, professor, educandos, etc. devendo explicitar a construção dos contextos de trocas, interações e relações de negociação e /ou de conflitos da instituição pesquisada. É essencial descrever também as emoções, pensamentos, as alegrias, entusiasmos, sonhos, fantasias. Isso implica registrar não apenas as descrições de observações, mas fazer comentários, análises, sínteses que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e porque acontece de determinada forma. Relatando os pontos de vista dos atores, suas perspectivas culturais, suas estratégias, entre outras (idem).

O instrumento diário etnográfico veio assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, entendido como uma técnica com diferentes especificidades, utilizado pelos investigadores e também pelos docentes. Destacando que é empregado nas abordagens qualitativas de pesquisa/social, opõem-se às abordagens quantitativas e positivistas, valoriza a subjetividade (BRAZÃO 2007 apud FINO 2011).

Considerando Macedo (2010), ao construir o seu diário de campo o etnopesquisador reafirma definitivamente seu papel de ator/autor, entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto e passa por um trabalho de elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real. Destacando que ao elaborar o seu diário, o pesquisador se constitui um sujeito entre outros sujeitos, se humaniza, dialetiza-se e aceita a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar.

Segundo Borba (1997), quando realizamos pesquisas qualitativas, o diário de campo torna-se uma prática regular de escrita de um texto nosso, com o objetivo maior de uma competência de escrita e de articulação dos nossos espaços de reflexão, um dispositivo que colocamos nas nossas relações, ajudando assim a compreendê-las em profundidade.

Para Lourau (1994), o diário de campo ultrapassa seu quadro técnico de coleta de informações, sendo também, frequentemente, um diário de pesquisa. Entendido como um texto instrumental, não oferecendo somente um quadro de referência, mas orientando implicitamente a observação, informa os dados que coleta e exclui outros. Podendo também registrar a temporalidade cotidiana de uma investigação que engloba o projeto-processo científico, que muitas vezes poderia nos escapar.

Na realização da pesquisa utilizamos o diário etnográfico no intuito de acompanhar as ações do pesquisador, bem como não perder detalhes de todo percurso do trabalho, como podemos destacar o espaço físico e principalmente como a professora integrava os conhecimentos prévios com os conhecimentos sistematizados.

De acordo com Macedo (2010), O diário é considerado um dispositivo de grande relevância nas investigações qualitativas etnográficas. O gênero diário é utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que esses atores dão a situação vivida.

O diário etnográfico é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para o registro do trabalho de campo e desde o início do século passado o mesmo assumiu um estatuto de instrumento de pesquisa, podendo também ser usado como método para a coleta de dados, de descrição dos processos e das estratégias da pesquisa e para as análises das implicações subjetivas, como método de formação, de análises das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento pessoal, profissional, método ainda de intervenção e de investigação-ação (BRAZÃO, 2007).

### **5.3. Participantes e descrição do ambiente**

A pesquisa foi realizada com um público específico da AJAI (Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos) na faixa etária entre 15 e 60 anos, não alfabetizados, residentes

em zona urbana do município de Nazaré da Mata, PE/Brasil. A turma era formada por 12 (doze) alunos, dos quais 05 são do sexo masculino e 07 do feminino. A faixa etária, em sua maioria é acima dos quarenta anos de idade. Todos trabalham, as mulheres como domésticas em casa de família e os homens em oficinas mecânicas, nas usinas e outros se deslocam para trabalhar na zona rural cortando cana e limpando, ou seja, tiravam quadra (tarefa mínima para cada um nas limpezas das lavouras) para sobreviverem. Alguns por conta do trabalho o dia inteiro a professora os recebia em casa à noite para realizar as atividades que deixava antecipadamente na casa deles.

O espaço aula era uma casa em construção, sem estrutura e espaço físico adequado para acolher os alfabetizados. Em uma sala da casa, a professora improvisou uma mesa grande com cadeiras e um pequeno quadro na parede. As aulas aconteciam de segunda a quinta-feira, no horário das 13h30min às 16h, totalizando 2h30 min de aula. Na casa havia uma geladeira usada onde a professora armazenava a merenda dos alunos.

#### **5.4. Objetivos e pressupostos da pesquisa**

O objetivo geral foi investigar se a prática do alfabetizador na AJAI do Programa Paulo Freire contribui para inovação pedagógica e para a aprendizagem significativa. Tivemos como objetivos específicos: identificar se os alfabetizados estão construindo aprendizagem significativa; analisar se a dinâmica do programa promove inovação pedagógica e compreender como os alfabetizados elaboraram o senso crítico (a leitura de mundo).

## **6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A análise dos dados é o momento crucial da pesquisa, é um dos instrumentos metodológicos que apresenta maior eficiência de sistematização e de interpretação. A autora fez uma análise criteriosa durante todo tempo da pesquisa. Como afirma Macedo

(2010, p.135) “a prática em etnopesquisa crítica nos mostra que, na realidade, a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa”.

Conforme Macedo (2010) uma das primeiras tarefas na análise dos dados é examinar de forma atenta e extremamente detalhada as informações coletadas na pesquisa de campo. Destacando que esse ato constitui a primeira etapa do processo de análise e da interpretação.

O autor referenciado, afirma que temos algumas operações cognitivas comuns na análise e interpretação dos dados obtidos a partir de uma etnopesquisa: distinção dos fenômenos em elementos significativos; um exame minucioso desses elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma metanálise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado.

As análises dos dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, objetivando aumentar a compreensão do pesquisador sobre esses próprios materiais dando-lhe segurança em interpretar e divulgar o que encontrou. Destacando que a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão, síntese, entre outros. (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Segundo Brazão (2008, p.137) “na fase descritiva é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada e que esse é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação”. Nessa concepção apresentada pelo autor citado, nessa fase interpretamos os dados coletados, tornando necessário utilizar referências precisas, para analisar, interpretar e compreender os fenômenos estudados.

O resultado bem produtivo de um estudo de observação participante em particular, fundamenta-se em notas de campo bem detalhadas, concisas e extensivas. Nesses estudos, todos os dados são considerados notas de campo, as mesmas compõem-se de duas partes, que são: a primeira descritiva, em que o investigador captura imagem, palavras, pessoas, ações e diálogos. E outra reflexiva que se refere à parte que o investigador apreende do seu ponto de vista, suas preocupações e reflexões. Destacamos que as notas de campo são descritivas e interpretativas (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Consideramos Sousa (2011), como o etnógrafo, teríamos que explicar como foram construídas as categorias de análise que conferem significado aos dados, recorrendo a extratos de diálogos, narrativas apresentadas pelos pesquisados, procurando informações ou pequeno texto que dê uma melhor abrangência as interações do grupo. Enfatizamos a importância atribuída às observações realizadas na longa estada no local pesquisado, pois as mesmas tinham como objetivo, compreender e explicitar o fenômeno pesquisado.

Nesse contexto:

De modo geral, a tarefa do etnógrafo é ouvir o que dizem as pessoas a respeito de suas atividades cotidianas, registrar seus comentários e relatos, encontrar informantes (sem se limitar a isso, como faziam, às vezes, ou fazem alguns antropólogos). A descrição final da vida do grupo será elaborada, principalmente, a partir desse conjunto de discursos colhidos, ao longo da investigação de campo, e trabalhado a seguir, ou simultaneamente (LAPASSADE, 2005, p.84).

Diante do exposto, a tarefa do investigador-etnógrafo é dar atenção ao que os sujeitos pesquisados expõem sobre as suas atividades cotidianas, registrar suas conversas, relatos, informantes, mas não podemos nos conformar com isso, é necessário buscar detalhes muitas vezes implícitos que farão a diferença nesse momento de análises.

Concordamos com Bardin (2011): a análise de conteúdo pode ser considerada como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens ( BARDIN, 2011, p.48).

Enfatizamos que, a análise de conteúdo, é um método de pesquisa científica utilizado para descrever e interpretar o conteúdo de todos os tipos de comunicação que se apresentam em textos, tanto visuais, quanto sonoros e audiovisuais. A referida análise conduz a descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, que ajudam a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum do texto. Traz para si ênfase dada na comunicação de cada elemento em foco. Num aspecto mais metodológico, focado numa abordagem qualitativa. Ressaltando que por se tratar de investigação em educação utilizaremos a análise de conteúdo categorial.

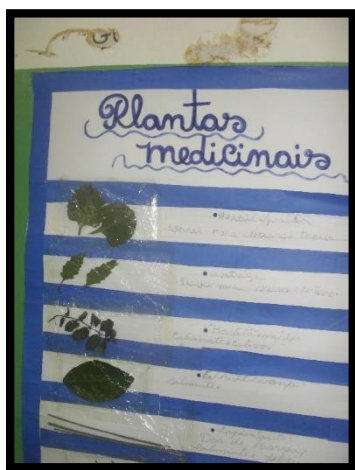
Fundamentados nos autores de referências citados, assumimos uma postura séria, criteriosa, responsável no momento das análises, entendendo que se não analisássemos todos os materiais coletados perderia a essência do estudo. Enfatizando que seguimos todas as etapas necessárias no processo de análise: separamos os materiais coletados num primeiro momento, em seguida agrupamos por categorias, para depois iniciar a análise propriamente dita.

A pesquisadora esteve conectada todo o tempo aos objetivos que nortearam a pesquisa. Os mesmos nortearam para que obtivéssemos as respostas, assim como o processo de vivência no campo de investigação. Houve constante diálogo entre os envolvidos no sentido de facilitar a análise e interpretação das narrativas dos estudantes e do educador sobre seus conhecimentos.

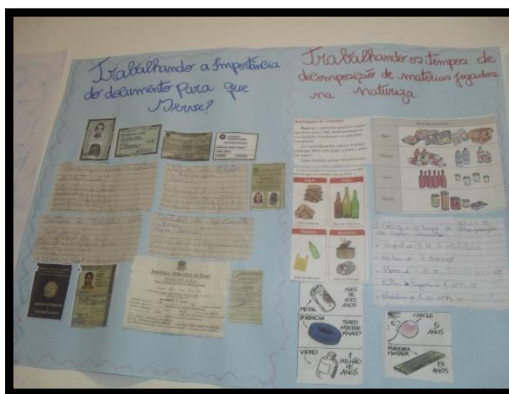
O caminho da análise foi auxiliado pelo referencial teórico e metodológico que esta pesquisa defende, ou seja, educação popular, a etnografia, a inovação pedagógica e a aprendizagem significativa.

### 6.1. Reflexões sobre o educador popular na concepção de Paulo Freire.

**Imagem 01** - Pesquisa sobre plantas medicinais.



**Imagem 02** - Produção de texto: documento pessoal e reciclagem.



Na perspectiva de uma educação popular como defendida por Freire, faz-se necessário um educador progressista, democrático, nesse entendimento o educador que dialogue com os educandos/as, valorize seus conhecimentos prévios, seja apaixonado por sua profissão, seja amoroso, ético, insatisfeito com as injustiças sociais, entre outros.

De acordo com Freire (1987), numa perspectiva emancipatória busca a formação crítica do cidadão, com vista um processo de conscientização, na tentativa de fazer renascer um novo projeto de sociedade, na qual seja valorizada o sentido de coletividade, na busca da formação do sujeito de forma integral.

O trabalhador do ensino no Brasil ou qualquer sociedade, não pode ser visto, como algo abstrato, universal, pois o mesmo, é um político, assim faz-se necessário que todo educador ou educadora assuma a natureza política de sua prática, situando-se entre os educadores e educadoras progressistas, trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, com defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente (FREIRE, 2000). Nessa concepção, essa postura política dos educadores e das educadoras, deve incentivar a mobilização e a organizar não só categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas á transformação necessária e urgente da sociedade brasileira.

Nesse contexto:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos (FREIRE, 1996. p.33).

Nessa concepção, o autor chama atenção à valorização dos saberes dos educandos como princípio básico para construção dos conhecimentos sistematizados. Portanto, suas experiências, problematizações sobre a realidade favorece o interesse dos mesmos pela educação escolar, pois percebe que através dos estudos são capazes de enxergar melhor o mundo a sua volta. Precisamos desenvolver nos educandos uma familiaridade entre os saberes curriculares e os saberes de senso comum e como educadores progressistas, precisamos ter um diálogo constante entre esses saberes para construção da aprendizagem significativa partindo da realidade dos mesmos, das suas leituras de mundo, entre outros.

O Educador Popular é um profissional da Educação ou não, trabalhando no sistema formal de ensino, ou nos movimentos sociais e nas organizações não governamentais, mas sempre voltado para os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais das classes populares da sociedade. Devemos adotar uma postura de um educador humanista, revolucinarário, não há de esperar pela possibilidade de libertação

favorecida por governos de direita ou de esquerda, sua prática educativa deve orientar-se no sentido de humanização para os envolvidos (Freire, 1987).

O diálogo é importante no contexto educacional “a priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento de que o educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (FREIRE, 2002, p.82).

## **6.2. Análise das atividades realizadas com alfabetizandos(as)**

### **Atividade realizada no dia 04 de maio de 2015**

**Conteúdo:** medidas de massa

**Objetivo:** Construir o conceito de grandeza, reconhecendo a importância das medidas de massa no cotidiano.

**Metodologia:** a alfabetizadora iniciou fazendo o resgate dos conhecimentos prévios dos alfabetizandos, indagando-os sobre os tipos de balanças que conheciam e utilidade das mesmas. Em seguida apresentou uma balança digital para mensurar alguns estudantes. Dando continuidade convidou os alfabetizandos à lousa para escrever seu referido peso, nesse momento a alfabetizadora questionava os pesos escritos fazendo comparação entre eles. Logo após realizaram problemas com as operações adição e subtração a partir do peso de cada um. Enfatizou a importância da alimentação e dos riscos da obesidade. No final sistematizou o conteúdo de forma a integrar os conhecimentos socialmente construídos aos sistematizados.

A atividade foi bastante proveitosa, a alfabetizadora soube direcionar as perguntas resgatando os conhecimentos prévios dos alfabetizandos antes de inserir os sistematizados. Percebemos a riqueza que eles trazem, utilizando na prática a medida de massa, na feira ao venderem o inhame por quilo ou arroba, a batata, as verduras, a macaxeira, recebendo e dando troco. Resgatou os vários tipos de balança desde as mais antigas até a digital. Quando utilizou as operações adição e subtração a partir do peso dos alfabetizandos se saíram muito bem. Assim constatamos a importância de resgatar os conhecimentos socialmente construídos como afirma FREIRE (1987), é outra ideologia

educacional, devemos partir da leitura de mundo dos educandos e das educandas numa perspectiva de dar sentido ao ensino-aprendizagem como um processo construído na interação sujeito-objeto.

### 6.3. Entrevista realizada com alfabetizandos(as) no dia 05 de outubro de 2015

#### 1 - Em que o Programa Paulo Freire contribuiu para melhorar a sua vida?

**Quadro 01** – 1ª questão da entrevista com os alfabetizandos (as).

SUJEITO	RESPOSTA
<b>ALFABETIZANDO A</b>	“Miorou muita coisa. Eu não sabia nadinha. Agora eu sei de muita coisa”.
<b>ALFABETIZANDO B</b>	“Muitas coisas. Me ajudou que eu não sabia ler, hoje graças a Deus eu sei ler e assinar meu nome”.
<b>ALFABETIZANDO C</b>	“Em tudo. Aprendi a fazer minhas contas sozinha, contar dinheiro que eu não sabia, fazer minhas compras, saber a validade das mercadorias

Analisando as respostas dos alfabetizandos, percebemos que todos se colocaram como tendo aprendido a resolver situações práticas do cotidiano. Destacando a seriedade da educação na vida dos mesmos, todos sentem-se importantes, sabem ler e escrever. Sentem-se inseridos no mundo social como membro dele e não mais um alienado, mas um ser pensante que faz parte de uma sociedade em constante evolução. É nesse sentido que enfatizamos a educação como princípio que liberta, inclui e dignifica as pessoas.

## 2-Essa oportunidade como estudante lhe proporcionou mudança como ser social?

Quadro 02 – 2º questão da entrevista com os alfabetizados (as).

SUJEITO	RESPOSTA
ALFABETIZANDO A	“Olhar o preço das coisas, a validade, consigo pagar e receber troco”.
ALFABETIZANDO B	“Sei resolver minhas coisas só, de primeiro eu não resolvia. Faço as compras sozinha, pago as contas, em casa não tenho muito tempo pra ler”.
ALFABETIZANDO C	Sim. Eu sou livre para voar, agora aprendi tudo.

Percebemos que todos os alfabetizados apresentam situações práticas nas quais os conhecimentos adquiridos no programa contribuíram para melhorar suas vidas em sociedade, realizando sozinhos, atividades que antes eram dependentes de alguém, fosse filho ou marido. Salientamos a função social que a escola deve proporcionar aos indivíduos, porque não teria fundamento passarmos anos numa instituição escolar sem que os conhecimentos lá apresentados não nos preparassem para atuarmos melhor e conscientes na sociedade a qual estamos inseridos. Essa é uma grande defesa do construtivismo e também dos princípios defendidos pela inovação pedagógica, desenvolver mentes, seres críticos, criativos, corresponsáveis na construção de uma sociedade humanista e sustentável. De acordo com Behrens (1999), na educação, a visão global, sistêmica e transdisciplinar mais significativa e relevante neste momento histórico, precisa com urgência ultrapassar a visão compartimentada, disciplinar, única e isolada.

## 3 - Como você se sente como cidadã/ão alfabetizada (o) hoje?

Quadro 03 – 3ª questão da entrevista com os alfabetizados (as).

SUJEITO	RESPOSTA
ALFABETIZANDO A	“Muito alegre e feliz”.
ALFABETIZANDO B	“É bom. Tou satisfeita, feliz porque muita coisa eu não sabia. Hoje eu sei ler e em qualquer lugar que eu chego eu assino, não boto mais o dedo”.

<b>ALFABETIZANDO C</b>	“Livre para voar”.
------------------------	--------------------

Analisando as respostas dadas percebemos a satisfação e alegria dos alfabetizados por saírem do patamar dos analfabetos que não sabem assinar o nome, isso para eles já é uma grande vitória. Percebemos que os mesmos pelo fato de estarem alfabetizados adquiriram autonomia, dignidade, liberdade, entre outros, é nesse sentido que enfatizamos a essência do processo educativo, como defende Freire (2002) nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

#### **4- Essa metodologia do Programa Paulo Freire a partir de palavra-chave (geradora), você acha que facilitou a aprendizagem?**

**Quadro 04** – 4ª questão da entrevista com os alfabetizados (as).

<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ALFABETIZANDO A</b>	“Aprendi muito. De primeiro não sabia quase nada. Hoje consigo ler placas, nomes de lojas, destino dos ônibus e farmácias”.
<b>ALFABETIZANDO B</b>	“Aprendi muita coisa, mas a vista prejudica na hora da leitura. Muitas coisas de longe eu não vejo”.
<b>ALFABETIZANDO C</b>	“Facilitou muito. Hoje eu pago minhas contas, tirei meus documentos assinando”.

De acordo com o relatado nas falas dos sujeitos da pesquisa, percebemos que eles sempre levam a importância da aprendizagem para o lado da resolução dos problemas vividos no cotidiano. A alfabetização por palavra chave ou geradora de forma

contextualizada traz a possibilidade de o alfabetizador resgatar palavras do cotidiano deles, do uso diário seja no trabalho ou no lazer. Como Freire enfatiza, a aprendizagem precisa fazer sentido para o sujeito, partir da realidade dos sujeitos.

### 5 - Você consegue perceber as injustiças sociais e se posicionar em relação as mesmas?

Quadro 05 – 5ª questão da entrevista com alfabetizando (a).

SUJEITO	RESPOSTA
ALFABETIZANDO A	“Não, sinto vontade de ajudar né, porque eu sinto muita pena. Se eu pudesse ia lá e ajudava”.
ALFABETIZANDO B	“Sim, porque muitos que têm não dar. Um vizinho botou um morador pra morar que cortou o cano da água, eu fui lá, troquei o cano, o homem voltou a cortar o cano. Falei pra ele se vire agora que eu não sou palhaça não”.
ALFABETIZANDO C	“Falta de água, moradia, conta de luz. Trabalhei 11 meses em uma casa a mulher me botou pra fora e botou outra no meu lugar e só queria me dar R\$ 200,00, botei na justiça”.

Ao analisarmos essa questão, percebemos o nível de criticidade que têm os alfabetizandos e que na prática muitos já lutaram por seus direitos, reclamaram, foram ouvidos e conseguiram ter seus direitos respeitados. Considerando Freire (2002) que não podemos ignorar, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de experiência na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo.

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

#### 6.4. Análise da entrevista com a alfabetizadora

Quadro 06 – Entrevista com a alfabetizadora.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p><b>1 - Você se identifica com a metodologia do Programa Paulo Freire? Explique.</b></p>	<p>Sim. Pois explora tudo que o aluno já sabe.</p>
<p><b>2 - O que você acrescentaria ao Programa na perspectiva de conseguir uma maior frequência dos alunos?</b></p>	<p>Ter acesso a material didático, paradidático, merenda (que chega atrasada). A alfabetizadora completa que só recebeu o livro didático dos alfabetizandos, ela mesma comprou caderno e lápis para os alunos, como cola, papel ofício, lápis de cor. Sugestão: deveria ter uma bolsa de estudos como incentivo e complementação da renda dos mesmos, acredito que assim desistiriam menos.</p>
<p><b>3-Na sua concepção porque existe um alto índice de evasão dos alunos deste programa? Explique.</b></p>	<p>Falta de incentivo, faixa etária, cansaço por causa do trabalho. Afirma ainda que as mulheres são mais assíduas, têm mais força de vontade, alguns vêm direto do trabalho. Muitos faltam por problemas de saúde.</p>
<p><b>4-Você acha que trabalhar partindo de palavras geradoras facilita o entendimento do alfabetizando? Explique.</b></p>	<p>Sim, facilita tanto na oralidade como na escrita. Quando parte para os direitos humanos eles sabem reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres.</p>

<p><b>5- O que você entende por prática pedagógica? Como essa prática se reflete na aprendizagem dos educandos/as? A partir de quando você mudou de concepção de ensino e aprendizagem?</b></p>	<p>É uma ação compartilhada, com a participação dos envolvidos: professor - alfabetizando - objeto de conhecimento. As mudanças se refletem na aprendizagem dos alfabetizando/as, os/as mesmos/as sentem prazer em buscar conhecimentos, percebendo a sua funcionalidade para o mundo do trabalho e para a vida. Com relação à necessidade de mudança percebi com estudos teóricos e reflexões que me permitiram questionar, o porquê da falta de compreensão dos/as alfabetizando/as; valeria a pena repassar só conteúdos se a maioria deles não eram apreendidos? Essas reflexões me fizeram entender que era necessário aderir à teoria construtivista, a qual me possibilitava envolver os/as alfabetizando/as no processo educativo.</p>
<p><b>6-Relate algumas situações que você considera relevante para a construção da aprendizagem dos alfabetizando/as.</b></p>	<p>Trabalhar palavras do dia a dia, do conhecimento deles. Não precisa trabalhar palavras difíceis, organizar as palavras de acordo com a realidade deles. Sempre trabalhar Português e Matemática. Utilização do livro didático para realização das atividades. Os alfabetizando/as gostam da parte de Geometria. No início nem todos tiravam do quadro, alguns faziam garatujas. Se o professor souber usar o tempo dar para alfabetizar em oito meses. A Frequência constante às aulas. Se não houvesse os atropelos seria 100%. O Programa Paulo Freire vale a pena.</p>

Analisando as respostas dadas pela alfabetizadora percebemos que se trata de uma profissional comprometida com o que faz e que se preocupa a todo momento com a aprendizagem dos alfabetizandos. Salientou que se identifica com o programa, pois explora tudo que o aluno já sabe. A mesma aborda alguns fatores importantes para melhoria da frequência dos alfabetizandos no programa como: material didático, livros paradidáticos, merenda, tudo que possa incentivá-los a permanecer os oito meses no programa. Na sua concepção o alto índice de evasão se deve à falta de incentivo por parte de pessoas próximas ou familiares, a faixa etária e ao cansaço por causa do trabalho. Afirma que, as mulheres são mais assíduas que os homens, têm mais força de vontade, algumas vêm direto do trabalho para a aula. Alguns faltam por problemas de saúde: catarata, diabetes e pressão alta. Enfatiza que trabalhar partindo de palavras geradoras facilita o entendimento dos alfabetizandos, tanto na oralidade como na escrita e que quando parte para os direitos humanos eles sabem reivindicar seus direitos e cumprir com seus deveres. Acha que precisa melhorar sua prática pedagógica, porém coloca que falta material didático para dinamizar suas aulas. Considera relevante para a construção da aprendizagem: trabalhar com palavras do cotidiano dos alunos, sempre trabalhar português e matemática, utilizar o livro didático, otimizar o tempo e contar com a frequência constante dos alfabetizandos.

É nessa perspectiva que concordamos com Freire, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26).

Por considerar a quinta questão principal na pesquisa, a analisamos separadamente. Analisamos que a alfabetizadora popular apresentou uma concepção bastante positiva da sua atuação como docente, entende a importância que tem o fazer pedagógico diferenciado numa perspectiva construtivista. Destacando a importância do educador na formação consciente do cidadão e que graças a sua mediação, possibilitou uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Considerando Freire (2002, p.71), “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”. Enfatizamos que através da ação do professor que o aluno perpassa do saber ingênuo do seu cotidiano para o saber estruturado que é o saber científico.

### **6.5. Análise da produção de texto dos(as) alfabetizados(as).**

Ao final dos oito meses do programa os alfabetizados produziram um texto coletivo para apresentar na culminância das experiências exitosas resgatando as aprendizagens no programa com o título: Ciranda, como a ciranda faz parte da cultura popular nordestina eles se identificam e valorizam. A letra traz o repúdio ao preconceito de idade para aprender, pois algumas pessoas acham que eles não conseguem e estão provando que sim. Aborda também a importância de ler e escrever, mas sobretudo se educar e se esforçar. Como o currículo é integrado colocam que aprendem as palavras chaves e a contar, pois aprendem português e matemática de forma interdisciplinar, perpassando por direitos humanos. Enfatizam a diversidade no mundo atual e a igualdade de direitos. Salientam a relevância do trabalho em rede e de cada membro fazer sua parte para que todos cresçam. Ao analisarmos a produção, percebemos o nível de criticidade dos alfabetizados, que realmente houve aprendizagem e que os mesmos atuaram como sujeitos protagonistas dessa aprendizagem.

Nessa concepção a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso trabalhar as diferenças, isto é, é reconhecê-las, não camuflá-las, é aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro (GADOTTI, 2000).

Concordamos com Freire (1987), o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores. Nessa forma de currículo não oportuniza sair desse modelo engessado e construir conhecimentos com a participação dos educandos. Não existe interação entre o educador e os educandos.

## 6.6. Análise das atividades realizadas com os(as) alfabetizandos(as)

**Data:** 28 e 29 de setembro de 2015.

**Conteúdo:** Trabalhando com rótulos

**Objetivo:** Português - Identificar os nomes dos produtos nas embalagens  
Matemática – Identificar data de validade dos produtos e preços.

A partir da pesquisa de campo solicitada pela alfabetizadora: visita ao supermercado pelos alfabetizandos para fazer um levantamento de preços, pesquisa da validade dos produtos, identificando as várias seções visando à localização e compreensão dos mesmos no intuito de facilitar a vida prática.

**Imagem 03** –Trabalhando com embalagens.



**Imagem 04** – Cartaz da atividade com rótulos.



A alfabetizadora iniciou a aula apresentando um cartaz com embalagens de produtos alimentícios e de limpeza para que os alfabetizandos identificassem o nome de cada produto lendo e conversando sobre a utilização de cada um em suas casas. Após o diálogo, a alfabetizadora pediu que fossem ao quadro escrever o nome de três produtos. Em seguida espalhou na mesa várias embalagens vazias de produtos diversos para que os alunos manuseassem e localizassem a data de validade e o preço de cada produto.

Dando continuidade a alfabetizadora entregou a cada um, uma folha dividida em dois compartimentos: produtos alimentícios X produtos de limpeza e higiene pessoal. Apresentou as embalagens e solicitou que recortassem e colassem os rótulos dos produtos escolhidos, separando no compartimento adequado. Terminada a colagem, os alunos

foram chamados ao quadro para resolver as operações fundamentais a partir do preço dos produtos. Aproveitou os rótulos para revisar a unidade de medida de massa, o quilograma e a medida de capacidade, o litro.

Analisando a atividade, percebemos que todos se envolveram bastante e foi muito proveitosa, demonstrando que têm bom nível de conhecimentos socialmente construídos. E que a integração desses conhecimentos aos sistematizados possibilitaram a realização de atividades cotidianas. Como podemos enfatizar: passaram a fazer suas próprias compras; observar as validades dos produtos; verificar os preços, pesquisando nos estabelecimentos onde há menor preço; fazer os pagamentos das contas em geral e verificando os trocos; adquiriram habilidades de resolver as quatro operações básicas a partir do valor dos alimentos. Outro aspecto relevante é que os alfabetizandos aprenderam a função social do conhecimento.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir a pesquisa constatamos a importância do conhecimento científico para esclarecer e apresentar os fenômenos do cotidiano que, não conseguiríamos detectá-los, interpretá-los utilizando apenas o senso comum. Fazem-se necessários procedimentos metodológicos precisos, rigorosos, coerentes e disciplinados que auxiliem o processo de explicação, de desmistificação da aparência das coisas as quais estamos a compreender e apresentar como achados.

Percebemos que a Educação Popular fundamentada nos autores de referências da pesquisa, como Freire, Gadotti, entre outros, é uma proposta educacional voltada para a construção dos direitos sociais, culturais e políticos, é uma ferramenta que incentiva as mudanças sociais, com uma concepção de educação, realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intenção de transformar a realidade partindo do protagonismo dos sujeitos.

Constatamos que a sua perspectiva emancipatória busca a formação crítica do cidadão, promovendo a conscientização, na tentativa de fazer renascer um novo projeto de sociedade, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

Um dos objetivos da Educação Popular é diminuir as desigualdades sociais e culturais, visando atender igualmente todas as camadas da população, cumprindo assim o objetivo da educação para todos.

O Programa Paulo Freire possui uma pedagogia embasada na proposta educacional defendida pelo autor brasileiro Paulo Freire, e inicia-se a partir do resgate dos conhecimentos prévios dos alfabetizandos, da realidade local, fazendo a transposição didática e inserindo paulatinamente os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Direitos Humanos, tornando-os sujeitos na construção dessa aprendizagem de forma significativa, críticos e prontos para serem inseridos na sociedade e lutar por sua cidadania.

No que compete à relação entre educação e alfabetização de jovens, adultos e idosos, a missão do Programa Paulo Freire orienta-se pelos seguintes objetivos: **a)** Educação pública de qualidade para todos; **b)** Superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos no estado de Pernambuco; **c)** Oferta de turmas de alfabetização a jovens, adultos e idosos no Estado de Pernambuco, enquanto princípio constitucional da universalização do ensino, respeitando as especificidades de cada município, instituições penitenciárias e secretarias do governo.

Os dados estatísticos mostram que o analfabetismo ainda é um sério problema no país, atualmente um dos principais fatores para o alto índice de analfabetos é a falta de incentivo a essa população de procurar auxílio, agravando outros índices como a taxa de desemprego, renda e fome. Pois na sua maioria, são pessoas que trabalham, moram em espaços rurais, são de baixa renda, negros e descendentes de escravos, entre outras.

Diante do exposto, faz-se necessário tomarmos medidas urgentes para garantir a essa população que os seus direitos sejam respeitados e que as políticas educacionais saiam do papel e cheguem às camadas pobres, numa perspectiva de integrá-los no mundo do trabalho com dignidade. Temos no Brasil, até o momento ações emergenciais que na sua maioria não conseguem atingir os objetivos propostos por falta de estrutura física, apoio aos envolvidos, aos professores dos programas, material didático, bolsas de estudos

para os alfabetizandos da AJAI e EJA, como incentivo para que os mesmos se desprendam da sua rotina de trabalho e se empenhem com mais intensidade nos seus estudos. Centrando nossa análise no Programa Paulo Freire, percebemos que o mesmo é bem estruturado, com um alfabetizador voluntário que recebe apenas uma bolsa de incentivo ao seu trabalho. Porém a turma foco do estudo tinha uma alfabetizadora muito comprometida, dinâmica, buscando sempre uma forma de despertar nos alfabetizandos o prazer em aprender a aprender.

Concordamos que a teoria construtivista baseia-se na concepção de que a aprendizagem é uma ação individual com a participação do sujeito que aprende, interagindo com o meio e com base em esquemas mentais já existentes, servindo de base para novas construções cognitivas, esse processo acontece num movimento contínuo. Destacamos a importância de Piaget na consolidação dessa teoria, defende que o conhecimento é construído pelo sujeito em um sistema de relações vivenciadas e significativas. Percebemos duas concepções essenciais enfatizadas por ele, a primeira, fazer é compreender em ação uma dada situação em nível suficiente para atingir os fins propostos; a segunda, compreender é quando dominamos em pensamento as situações vivenciadas e somos capazes de utilizá-las para resolver problemas práticos do nosso cotidiano. Portanto precisamos na nossa mediação de educador proporcionar aos educandos situações práticas nas quais eles serão os protagonistas na construção de suas aprendizagens.

Não poderíamos deixar de ressaltar as contribuições de Vygotsky, no sentido da interação entre o sujeito e o meio social. Destacando que somos seres eminentemente sociais e que a aprendizagem está vinculada a esse princípio, o meio que estamos inseridos pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento cognitivo. Fundamentados nas concepções do autor, percebemos a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal, a mesma destaca que possuímos dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o nível de desenvolvimento real como sendo aquelas funções ou capacidades que aprendemos e dominamos sozinhos e o nível de desenvolvimento potencial como sendo aquilo que só conseguimos fazer com a ajuda de outra pessoa mais apta.

Constatamos a importância da teoria construcionista com Papert, a qual é embasada nos princípios do construtivismo e ressaltando os seguintes princípios: a aprendizagem deve ser significativa para o educando; valorização do trabalho aos pares;

a ênfase dada ao desenvolvimento cognitivo; as construções individuais dos sujeitos; as tecnologias como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem; mínimo de ensino com o máximo de aprendizagem.

Portanto, destacamos a seriedade da alfabetizadora na construção de conhecimentos dos alfabetizandos, porque a mesma buscava criar um ambiente acolhedor que proporcionasse uma aprendizagem de forma interdisciplinar para abordar as várias áreas do conhecimento de forma integrada. Constatamos que essa prática surtiu efeito, observando os relatos dos participantes da pesquisa, eles destacaram que aprenderam ciências, matemática, língua portuguesa, história, etc., de maneira simples, com embalagens, rótulos, pesquisa no supermercado, entre outros.

De acordo com Freire (1987) a interdisciplinaridade perpassa o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. A expressão dessa interdisciplinaridade ocorre através de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

No que concerne, as considerações da teoria da aprendizagem significativa, percebemos que a mesma parte do pressuposto que a aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, para introduzir os conhecimentos sistematizados. Postula também que a aprendizagem só será significativa quando os conteúdos abordados tiverem uma função social na vida dos envolvidos; a aprendizagem depende da disposição do educando para relacionar o novo material de forma não arbitrária e potencialmente significativo à sua estrutura cognitiva.

Como a nossa linha de pesquisa é a teoria da inovação pedagógica apresentamos as conclusões acerca da mesma. Elegemos como principal concepção defendida pela inovação pedagógica, a mudança qualitativa nas práticas pedagógicas com superação total do paradigma tradicional. Constatamos que houve mudanças qualitativas na prática da alfabetizadora resultando em inovação pedagógica como descritos nos relatos dos alfabetizandos, pois os mesmos se desenvolveram cognitivamente, aprenderam de forma significativa, perceberam a funcionalidade do conhecimento no cotidiano, entre outros.

Portanto, faz-se necessário: aderirmos aos paradigmas emergentes e fundamentar nossas ações em grandes autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Freire, Toffler, Fino,

Sousa, entre outros, adequar a nossa metodologia de trabalho com ações motivadoras visando instigar os educandos a buscarem cada vez mais novas aprendizagens úteis ao mundo do trabalho e a sua vida como sujeito corresponsável na melhoria da sociedade; entender que a inovação é uma mudança individual. Somos conscientes da interferência de diversos fatores inerentes à educação e a escola como podemos citar: as TIC, material didático, livros, bibliotecas, currículo, mas como afirma Fino não são neles que incide a inovação pedagógica; a inovação pedagógica visa promover um ensino-aprendizagem com autonomia, criatividade, autocrítica, visão sistêmica e holística, aprendizagens alternativas, eternos aprendizes.

Nessa concepção de educação sustentável e universal, constatamos que a escola é fundamental como espaço estimulador, na qual os educadores são mediadores, fazendo uma conexão entre os conhecimentos prévios e os sistematizados. Essa mediação exercida pelos educadores tem uma importância vital no perceber o nível cognitivo do indivíduo e através de ações planejadas possibilitarem a mudança de um nível para o outro. Como defende Vygotsky na concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Alguns fatores que apontam para inovação pedagógica no Programa Paulo Freire: possui um currículo integrado; aborda os conhecimentos de forma interdisciplinar; parte do resgate dos conhecimentos socialmente construídos dos alfabetizandos; avaliação é diagnóstica e processual; aborda o erro como fonte de reconstrução do conhecimento; trabalha por competências e habilidades; valoriza a cultura local; possui dois instrumentos de avaliação diagnóstica (teste cognitivo de entrada e de saída); utiliza palavras geradoras partindo do cotidiano dos alfabetizandos de forma contextualizada; utiliza a pedagogia do diálogo; objetiva a qualidade e não a quantidade; contribui para a formação de seres críticos e reflexivos promovendo a humanização.

Com relação ao objetivo geral da pesquisa, investigar se as práticas dos sujeitos na AJAI do Programa Paulo Freire contribuíram para inovação pedagógica e para aprendizagem significativa. Constatamos que a metodologia utilizada pela alfabetizadora voluntária do Programa Paulo Freire apresentou indícios de inovação pedagógica como descrito nas análises dos dados. Principalmente nos relatos dos alfabetizandos, analisando-os percebemos que: tornaram-se pessoas alfabetizadas letradas, com autonomia nas suas atividades cotidianas; saíram da consciência ingênua para a crítica; aprenderam a reivindicar seus direitos, convictos de suas responsabilidades como

cidadãos; conseguiram resolver problemas práticos e se tornarem independentes; adquiriram novas habilidades e competências matemática, entre outras.

Centrando o nosso olhar no espaço aula, mesmo simples e sem estrutura física, era acolhedor e sabemos que baseados em Freire podemos aprender até “à sombra de uma mangueira”, nesse sentido não é o ambiente que determina a aprendizagem, mas a prática pedagógica, como defende Fino, a inovação pedagógica pode acontecer em espaços não formais e em espaços micros. Queremos enfatizar o empenho, a amorosidade, a afetividade, a humildade e desprendimento da alfabetizadora utilizando materiais recicláveis e o material humano conseguiu alfabetizar e tornar pessoas humildes em pessoas dignas e felizes. Um fato ressaltado pela alfabetizadora que a deixava preocupada e triste era a baixa assiduidade apresentada pelos alfabetizandos, porque os mesmos têm família para manter, um trabalho cansativo, salários bastante baixos, situações de vida lastimáveis, são na maioria descendentes de escravos, etc. Por isso, quem conseguiu se destacar foram às mulheres que sendo donas de casa ou trabalhando fora conseguiam se organizar nas atividades diárias e sempre participavam das aulas com persistência e comprometimento.

Nesse contexto, ressaltamos que a inovação pedagógica deve ser compreendida como transformação total das concepções fabris, mesmo que essa transformação aconteça em espaços micros, nos quais acontece um trabalho diferenciado que movimenta os/as educandos/as em construção assessorados por educadores/as que se empenham em mediá-la. No Brasil estamos conscientes que estão acontecendo inovações nos mais variados espaços: escolas, organizações, espaços não formais. A meta é: “o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino” (PAPERT, 2008).

Salientando que o Programa poderia ter surtido melhor efeito se a rede de colaboração tivesse cumprido com o seu papel, citando as esferas envolvidas: o governo federal, apoio financeiro, suporte pedagógico e pagamento de bolsas aos voluntários; governo estadual, suporte técnico pedagógico, cadastramento, seleção de voluntários, distribuição de benefícios, monitoramento e gerenciamento do SBA e SGB. Parceria: o município, mobilização dos voluntários e alfabetizandos; apoio à distribuição dos benefícios; monitoramento, acompanhamento pedagógico, integração aos concluintes a EJAI e programas de elevação de escolaridade. Sociedade Civil Organizada e Movimentos Sociais: mobilização de voluntários e alfabetizandos e controle social.

O pesquisador propõe que sejam repensados alguns fatores visando a melhoria do Programa: que a pedagogia freireana seja vivenciada na íntegra; colocar professores pedagogos e não bolsistas voluntários, valorização do professor, pois Freire pregava a humanização do ser independente de cor, raça ou religião; com espaço aula adequado que ofereça condições mínimas para o trabalho do professor, com lousa, carteiras, limpo e arejado etc; material didático e paradidático, merenda de qualidade, apoio pedagógico e formação continuada para os alfabetizadores, bolsa de incentivo para os alfabetizados, entre outros.

Como educadora continuo cada vez mais apaixonada pelo trabalho do professor e consigo vislumbrar apesar das dificuldades, que vale a pena continuar contribuindo para o crescimento e a humanização do ser, embora nossos governantes não tenham ainda aprendido a nos dar o verdadeiro valor. Realizo-me quando vejo pessoas dando o máximo de si com o mínimo que têm. Espero que a pesquisa contribua para que implementem e invistam em projetos para a erradicação do analfabetismo. Para os educadores em geral espero que reflitam sobre suas práticas pedagógicas, não vejam a avaliação como um fim, mas como um meio, utilizem a educação dialógica, a democracia, a amorosidade, o educando como sujeito protagonista da aprendizagem, valorização da cultura local e dos conhecimentos socialmente construídos.

Consideramos que essa pesquisa tem uma importante contribuição para a Educação em geral, principalmente para a AJAI e para os educadores populares progressistas, no contexto contemporâneo. Percebemos também que a realização dessa pesquisa abre um leque de possibilidades para investigarmos mais amplamente essa temática, pois como a pesquisa foi etnográfica poderíamos estudar outras turmas, ou período de observação maior, as turmas do campo, entre outras.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. **O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor.** Cadernos Informática para a mudança em Educação. MEC/SEED/PROINFO, 1999.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2001.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: interamericana. Tradução para o português original Educational psychology: vie, 1980.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1999.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences.** N. Y.: Wiley, 1975.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação.** Ed. Porto LDA, Portugal, 1994.

BORBA, S. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador,** Maceió: PSE, 1997.

BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. LEI Nº 9394/96. **LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** De 20 de dezembro de 1996. Brasília – DF, 2010.

BRAZÃO, P. (2007) **O Diário Etnográfico Eletrônico, um Instrumento de Investigação:** Três Testemunhos In FINO, C. N. (org.). Etnografia da Educação, (pp. 303-323). Funchal: CIE-UMa, 2011.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Trad. Emília de Oliveira Dihel-Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

FÁVERO, O. GEOVANNI, S. **Democracia e Construção do público – No pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

FINO, C. N. FAQs, **etnografia e observação participante**. Revista Européia de Etnografia da Educação. 3. pp. 107. 117. 2003.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação), III Colóquio DCE-Uma, 2008.

\_\_\_\_\_. **Inovação e invariante cultural**. In: Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga; Universidade do Ninho, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento**, In Fino, C. N. (2011),

\_\_\_\_\_. **“Um novo paradigma (para a escola) precisa-se”**. Funchal: FORUMa - jornal do grupo de Estados Clássicos da Universidade da Madeira, 1-2. 2001.

FREINET, C. Para uma escola do povo. SP: Martins Fonte, 1966.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

\_\_\_\_\_. ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 edições, São Paulo, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

LAPASSADE, G. L’ **Observation participante**. Revista Europeia de Etnografia da Educação 1. 9-26.2001.

\_\_\_\_\_. **As Microssociologias**. Tradução de Lucie Didio- Brasília: Ed. Liber, 2005.

- LOURAU, R. **Actes manqués de la recherche**. Paris: PUF, 1994.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU. 1986.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**. Brasília: Líber Livro, 2ª ed., 2010.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Emergente**. 12ª. Ed. Editora Papirus. Campinas. São Paulo, 2006.
- MOREIRA, M.A.. MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Teorias da aprendizagem**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2.d. São Paulo: cortês/ UNESCO, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Portugal: Europa-América, 1990.
- MUNARI, A. **Jean Piaget** Tradução e organização: Daniele Saheb - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (coleção educadores), 2010.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento : mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa : Plátano Edições Técnicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa : Plátano Edições Técnicas, 2000.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ : Vozaes, 2008.
- PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Loyola, São Paulo, 1970.
- PAPERT, S. **LOGO: computador e educação**. Tradução: José Armando Valente. Editora, Brasiliense S.A, 2ª ed.,1986.

\_\_\_\_\_. **A Máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. Tradução da Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERÉZ GÓMEZ, A. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Ramos,- Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** Tradução Maria da Glória Seber. Editora Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** 4 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

POZO, J, GOMEZ, M. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências.** Do conhecimento cotidiano ao conhecimento significativo. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

SANTOS IZEQUIAS, E. dos. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica:** TCC, Monografia, Dissertação e Tese. 5 ed.. Niterói, RJ, Impetus, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** Desafios à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação do Currículo. SP, Cortez, 1988.

SOUZA, Francisco. **Atualidade de Paulo Freire:** Contribuição ao Debate Sobre a Educação na Diversidade Cultural. Recife: Bagaço, 2001.

SOUSA, J. M. **Scenário Planning em Educação:** Centro de Investigação e Desenvolvimento 19 Perspectivas sobre o Currículo na Formação de Professores. ATEE/RDC 19 Amsterdão, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Professor como Pessoa.** A dimensão Pessoal na Formação de Professores. 1ª Edição. Porto: Asa Editores, 2000.

\_\_\_\_\_. & FINO, C. N. (2007). **Inovação e incorporação de novos saberes:** o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. Atas do VIII Congresso da SPCE. Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes. (Edição em CD-ROM).

SOUZA, J. F. de. **“O Diário Etnográfico:** um instrumento de pesquisa educacional para a formação da educadora e do educador. (PEDAGOGIA, ETNOGRAFIA, ETNOLOGIA,

ANTROPOLOGIA)”. In: SOUZA, Adriana Lenira Fornari, SOUZA, João Francisco e CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Saberes em Construção na Escola da Zona da Mata Pernambucana: Projeto Educação PROMATA**. (orgs.). Cap. 3, p. 43-67. Recife: NUPEP, 2006.

SPRADLEY, J. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TOFFLER, Alvin. **O choque do Futuro**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Editora Record, 1970.

UNESCO. **Reflecion sur le développement futur de l'éducation**. *Perspectives*, órgão da Unesco, n. 49, 1991.

WEBER, S. Gestão de políticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Anais. Brasília: IBEAC/MEC. Pp. 214-221, 1999.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artimed, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/ Tereza Cristina Rego. 20. Ed.-Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.



CD contendo apêndices e anexos.

