

DM

**As Práticas Pedagógicas
no Contexto do ProJovem Urbano
em Escola Municipal de Petrolina - PE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Goretti de Araujo Souza

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

maio | 2018

**As Práticas Pedagógicas
no Contexto do ProJovem Urbano
em Escola Municipal de Petrolina - PE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Goretti de Araujo Souza

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga
Aida Maria Monteiro Silva

AGRADECIMENTOS

À Equipe da Escola Municipal Luiza de Castro, especialmente aos professores: Aureliano, Débora, Cláudia Fernanda, Cláudia Patrícia, Eliete, Evaneide, Nilzete, Eugeni, pela receptividade e parceria nessa jornada, bem como, aos estudantes do ProJovem Urbano pelo compartilhamento de vivências ao longo do trabalho;

Ao Secretário de Educação Municipal, o Coronel Heitor Leite, pela abertura e confiança demonstradas e às professoras Palloma, Ladjane e Luciene, que me facilitaram o acesso necessário à pesquisa de campo e pelas contribuições dadas à pesquisa;

Ao Professor Doutor Nuno Fraga, meu orientador, pela paciência, sensibilidade e pelas valiosas orientações e atenção dispensadas no processo de investigação;

À Professora Doutora, Aída Monteiro, minha orientadora no Brasil, pelas observações oportunas e pela confirmação de parceria de longas jornadas;

À Universidade da Madeira – UMa - Portugal, que me acolheu entre seus alunos e aos professores portugueses e brasileiros do Mestrado, Carlos Fino, Jesus Sousa, Robson França, Roberto Sidinei, Clênia, Liliana, Paulo Brazão e Cesar Castro, com os quais tive a oportunidade de construir conhecimentos necessários a esse processo de produção acadêmica;

À colega Valdelice Ramos (*in memorian*), companheira presente em muitos dos momentos dessa caminhada e que hoje se encontra em outro plano;

À Professora Anete Ferraz, pelo estímulo e exemplo de dedicação, proatividade e resiliência e às professoras: Isva Modesto pelas contribuições ao texto e Simone Modesto pelas traduções em língua estrangeira;

A toda a minha equipe de trabalho da CGGR por assumirem as tarefas a contento nas minhas ausências;

Aos colegas do Departamento de Ciências Humanas III da UNEB, por todos os apoios;

Ao meu esposo Assis, a meus filhos, Paola, Pablo, Paloma e Plínio, por me estimularem a buscar forças renovadas e aos meus netos Lucas, Arthur e Gabriel pela doce aventura de ser avó e permitirem experimentar o sentimento de que o amor maior se repartiu;

À minha nora Fernanda e ao colega de trabalho Rogério, pelas contribuições no processo de gravação e transcrição das entrevistas e a Victor pelo apoio técnico constante;

Aos meus pais Antonio Dias (*in memorian*) e Isabel (*in memorian*), que faleceram durante a pesquisa, pelos exemplos de luta, fé, honestidade e ética;

Aos escritores, pesquisadores, filósofos que inspiraram o conteúdo e aos autores citados na obra, nossa reverência.

A Chave

*E de repente o resumo de tudo é uma chave.
A chave de uma porta que não abre
para o interior desabitado
no solo que inexistente,
mas a chave existe.
Aperto-a duramente
Para ela sentir que estou sentindo
Sua força de chave.
A porta principal esta é que abre
sem fechadura e gesto.
Abre para o imenso.
Vai me empurrando e revelando
o que não sei de mim e está nos outros.
O serralheiro não sabia
o ato de criação como é potente
e na coisa criada se prolonga, ressoante.
E aperto, aperto-a, e de apertá-la,
ela se entranha em mim. Corre nas veias.
É dentro de nós que as coisas são,
Ferro em Brasa - o ferro de uma chave.*

RESUMO

Este trabalho buscou identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ProJovem Urbano - PJU apresentam inovação pedagógica, considerando práticas inovadoras como as que oportunizam aos aprendizes um ambiente social de aprendizagem colaborativa, tendo a interação como princípio de construção do conhecimento compartilhado, onde se garante a autonomia dos sujeitos para aprender. O PJU na sua estrutura é um programa de correção de fluxo curricular em que o jovem de 18 a 29 anos tem a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental em apenas 18 meses. Em sua matriz curricular o programa PJU é formado em três dimensões: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, explorando eixos que unem os tópicos Juventude, Cultura, Cidade, Trabalho, Comunicação, Tecnologia e Cidadania. O estudo foi realizado numa Escola Municipal de periferia da cidade de Petrolina – PE - Brasil, nos anos de 2015 e 2016. Os principais autores utilizados para apoio da tessitura teórico-metodológica do estudo são: Fino, Sousa, Papert, Freire, Vygotsky, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Moreira e Silva, Corazza, Rodrigues, Kuhn, Morin, Toffler, André, Macedo, Bardin, Flick, Ludke e André. A pesquisa é qualitativa e a abordagem metodológica um estudo de caso de natureza etnográfica. Os instrumentos, as técnicas e procedimentos que constituíram a base dos dados essenciais para a análise do objeto foram: observação participante, análise documental e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Entre as principais conclusões a que chegamos, a mais segura foi identificar elementos de inovação pedagógica tanto na maioria das práticas pedagógicas quanto na proposta de orientação curricular.

Palavras-chave: Inovação pedagógica, Práticas pedagógicas, PROJOVEM URBANO, Estudo de caso etnográfico.

ABSTRACT

This work sought to identify if the pedagogical practices developed in the context of the Urban ProJovem - PJU present pedagogical innovation, considering innovative practices such as those that give learners a social environment of collaborative learning, having the interaction as a principle of shared knowledge, where it is guaranteed The autonomy of the subjects to learn. The PJU in its structure is a curriculum flow correction program in which the young person from 18 to 29 years old has the opportunity to attend elementary school in just 18 months. In its curricular matrix the PJU program is formed in three dimensions: Basic Training, Professional Qualification and Citizen Participation, exploring axes that unite the topics Youth, Culture, City, Work, Communication, Technology and Citizenship. The study was carried out at a Municipal School in the outskirts of the city of Petrolina - PE - Brazil, in the years 2015 and 2016. The main authors used to support the theoretical-methodological framework of the study are: Fino, Sousa, Papert, Freire, Vygotsky, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Moreira e Silva, Corazza, Rodrigues, Kuhn, Morin, Toffler, André, Macedo, Bardin, Flick, Ludke and André. The research is qualitative and the methodological approach is a case study of an ethnographic nature. The instruments, techniques and procedures that formed the basis of the data essential for the analysis of the object were: participant observation, documentary analysis and interviews with the subjects of the research. Among the main conclusions we reached, the safest was to identify elements of pedagogical innovation in both the majority of pedagogical practices and in the proposal of curricular orientation

Keywords: Pedagogical innovation, Pedagogical practices, PROJOVEM URBANO, ethnographic case study.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à déterminer si les pratiques pédagogiques développées dans le contexte urbain ProJovem - UPJ innovation pédagogique présente, compte tenu des pratiques innovantes telles que celles qui nourrissent les apprenants un environnement social de l'apprentissage collaboratif et l'interaction comme un principe de construction de la connaissance partagée où les garanties l'autonomie des sujets à apprendre. L'UPJ dans sa structure est un programme curriculaire de correction d'écoulement dans lequel 18 à 29 ont la possibilité d'aller à l'école élémentaire en seulement 18 mois. Dans son curriculum du programme UPJ est formé en trois dimensions: la formation de base, la formation professionnelle et la participation citoyenne, en explorant les axes qui unissent les thèmes de la jeunesse Culture, Ville, Travail, Communication, technologie et citoyenneté. L'étude a été menée dans une banlieue de Petrolina municipales scolaires - PE - Brésil, dans les années 2015 et 2016. Les auteurs principaux utilisés pour soutenir la tessiture théorique et méthodologique de l'étude sont: Fino, Sousa, Papert, Freire, Vygotsky, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu da Silva Moreira et Silva, Corazza, Rodrigues, Kuhn, Morin, Toffler, André, Macedo, Bardin, Flick, Ludke et André. La recherche est l'approche qualitative et méthodologique d'une étude de la nature ethnographique de cas. Les outils, les techniques et les procédures qui ont formé la base des données pour l'analyse de l'objet sont: l'observation participante, analyse des documents et des entrevues avec les sujets. Parmi les principales conclusions que nous avons tirées, la plus sûre était d'identifier les éléments d'innovation pédagogique dans la majorité des pratiques pédagogiques et dans la proposition d'orientation curriculaire.

Mots-clés: l'innovation pour l'éducation ; les pratiques pédagogiques ; ProJovem URBAN ; étude de cas ethnographique.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar si las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto urbano ProJovem - UPJ presente innovación pedagógica, teniendo en cuenta las prácticas innovadoras como las que alimentan los estudiantes un ambiente social de aprendizaje colaborativo, y la interacción como un principio de construcción de conocimiento compartido en el que las garantías la autonomía de los sujetos para aprender. La UPJ en su estructura es un programa de corrección de caudal curricular en el que del 18 al 29 tienen la oportunidad de asistir a la escuela primaria en sólo 18 meses. En su plan de estudios del programa UPJ se forma en tres dimensiones: Formación Básica, Formación Profesional y Participación Ciudadana, la exploración de los ejes que unen a los temas Cultura juvenil, la ciudad, trabajo, comunicación, tecnología y ciudadanía. El estudio se realizó en una periferia Escuela Municipal de Petrolina - PE - Brasil, en los años 2015 y 2016. Los autores principales que se utilizan para apoyar la tesis teórica y metodológica del estudio son: Fino, Sousa, Papert, Freire, Vygotsky, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu da Silva Moreira y Silva, Corazza, Rodrigues, Kuhn, Morin, Toffler, Andrew, Macedo, Bardin, Flick, Ludke y Andrew. La investigación es un enfoque cualitativo y metodológico de un estudio de caso de corte etnográfico. Las herramientas, técnicas y procedimientos que formaron la base de los datos para el análisis del objeto fueron: observación participante, análisis de documentos y entrevistas con los sujetos. Entre las principales conclusiones a las que llegamos, la más segura fue identificar elementos de innovación pedagógica tanto en la mayoría de las prácticas pedagógicas como en la propuesta de orientación curricular.

Palabras clave: innovación educativa; prácticas pedagógicas; PROJOVEM urbano; Estudio de caso etnográfico.

LISTA DE SIGLAS

AO	Arco Ocupacional.
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
CF	Constituição Federal.
CGGR	Coordenação Geral de Gestão da Rede.
CH	Ciências Humanas
CN	Ciências Naturais
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CRA	Caderno de Registro de Avaliação.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FTG	Formação Técnica Geral.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LP	Língua Portuguesa.
MAT	Matemática.
MEOG	Manual do Educador e Orientações Gerais.
PC	Participação Cidadã.
PJU	ProJovem Urbano.
PO	Professor Orientador.
POP	Projeto de Orientação Profissional.
PLA	Plano de Ação Comunitária.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
QP	Qualificação Profissional.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
UMa	Universidade da Madeira.
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Série histórica das Metas IDEB 2009-2015- Fonte Inep - MEC.....	09
Tabela 02- Série e histórica das metas IDEB 2011-2021- Fonte Inep - MEC.....	09
Tabela 03- Perfil dos aprendizes em relação à escolaridade- Fonte: Registro da matrícula.....	11
Tabela 04- Idade dos aprendizes- Fonte: Registro da matrícula.....	11
Tabela 05- Códigos de identificação dos sujeitos da pesquisa- Fonte: Própria autora.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Temas integradores distribuídos nas unidades formativas.....	38
Quadro 02- Atividades desenvolvidas no Plano de Ação Comunitária.....	88
Quadro 03- Quadro de Sistematização da UF II.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fotografia da fachada interna da Escola Municipal Professora Luiza de Castro Ferreira e Silva. Fonte: própria autora.....	7
Figura 2 Fotografia da Quadra Poliesportiva da Escola Luiza de Castro. Fonte: própria autora	7
Figura 3 Fotografia do auditório da Escola Luiza de Castro. Fonte: Própria autora.....	8
Figura 4 Fotografia da horta escolar da Escola Luiza de Castro. Fonte: Própria autora.	8
Figura 5 Esquema das dimensões da integração curricular. Fonte: própria autora.	37
Figura 6: Fotografia da entrevista da autora com a Coordenadora do PROJOVEM URBANO, em 08/06/2015. Fonte: Própria autora.	50
Figura 7: Fotografia da Entrevista da autora com um dos Professores, em 10/06/2017. Fonte: Própria autora.	50
Figura 8: Fotografia da Entrevista com a Professora Formadora do PJU, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.	51
Figura 9: Esquema de triangulação. Fonte: Própria autora.	54
Figura 10: Fotografia do Encontro de Formação de professores, em 21/03/2015. Fonte: Própria autora.	62
Figura 11: Fotografia do Encontro de Formação - UF II - Juventude e cidade, com participação do Secretário de Educação de Educação Municipal, em 25/04/2015. Fonte: Própria autora	62
Figura 12: Concepções prévias de alguns professores sobre Cultura no Encontro de Formação da Unidade Formativa I, em 21/03/2015.....	63
Figura 13: Fotografia dos professores em oficinas de planejamento, em 13/06/2015. Fonte: Própria autora.	67
Figura 14: Fotografia da sala de acolhimento, em 2015. Fonte: Própria autora.....	68
Figura 15: Fotografia de aula de ciências, em 2015. Fonte: Própria autora.....	72
Figura 16: Fotografia da aula de Qualificação Profissional, em 24/03/2015. Fonte: Própria autora.	72
Figura 17: Fotografia da aula de inglês, em 25/03/2015. Fonte: Própria autora.	73
Figura 18: Fotografia da aula de matemática com trabalho de duplas produtivas, em 25/03/2015. Fonte: Própria autora.	74
Figura 19: Fotografia de atividade colaborativa no laboratório de informática, 26/03/2015. Fonte: Própria autora.	75
Figura 20: Fotografia da aula de ciências humanas - Integração, em 08/06/2015. Fonte: Própria autora	77
Figura 21: Síntese produzida pelo estudante A.	78
Figura 22: Síntese produzida pelo estudante B.	79
Figura 23: Fotografia dos alunos organizando a exposição da Feira Cultural, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.	79
Figura 24: Fotografia dos estudantes apresentando literatura de cordel, produzidos por eles sobre o tema, em 15/06/2017. Fonte: Própria autora.....	80
Figura 25: Fotografia de estudantes na barraca de comidas típicas, explicando sobre os tipos de alimentos e seus nutrientes, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.	80
Figura 26: Fotografia de estudantes e professores dançando quadrilha junina, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.	81
Figura 27: Fotografias UF Juventude e Cidade. Estudantes apresentando Júri simulado. Fonte: Própria autora.	82

Figura 28: UF Juventude e Tecnologia. Atividade colaborativa no Laboratório de Informática. Estudantes confeccionando slides sobre a erradicação do mosquito <i>Aedes aegypti</i> , para apresentação na Feira da Família. Fonte: Própria autora.....	84
Figura 29: UF Juventude e tecnologia. Slides produzidos pelos estudantes sobre a erradicação do mosquito <i>Aedes aegypti</i> , apresentados na Feira da Família, em 10/05/2005. Fonte: Própria autora	84
Figura 30: UF UF Juventude e tecnologia. Alunos apresentando Telejornal, enfatizando as doenças causadas pelo mosquito <i>Aedes aegypti</i> , destacando microcefalia. Fonte: Própria autora.	84
Figura 31: UF Juventude e Comunicação. Palestra com as famílias sobre o problema da atualidade relacionado ao tema e sorteio de Kits, em 25/05/2016. Fonte: Própria autora.	85
Figura 32: UF Juventude e Comunicação. Estudantes realizando panfletagem - Feira da Família, em 25/05/2016. Fonte: Própria autora.	85
Figura 33: UF Juventude e cidadania. Visita e entrevista a adolescente grávida na comunidade, com distribuição de Kits, em 27/06/2016. Fonte: Própria autora.	89

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iii
A chave.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Résumé.....	vii
Resumen.....	viii
Lista de Siglas.....	ix
Lista de Tabelas.....	x
Lista de quadros.....	xi
Lista de figuras.....	xii
INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo 1 – Desenhando o cenário da pesquisa.....	05
1.1. Uma pesquisa: alguns motivos.....	05
1.2. A Questão de Pesquisa.....	06
1.3. O palco da cena e o contexto.....	07
1.4. O elenco: os protagonistas ativos.....	10
Capítulo 2 – Tecendo teoricamente o estudo - o estado da arte da inovação pedagógica.	
.....	12
2.1. Inovação pedagógica	12
2.2. Inovação pedagógica e mudança de paradigmas.....	13
2.3. Construcionismo e inovação pedagógica.....	19
2.4. Práticas pedagógicas à luz da inovação pedagógica.....	27
Capítulo 3 - Detalhando o ProJovem urbano- um programa não tão jovem.....	32
3.1. O PROJOVEM...O Plano dos Desejos- O currículo integrado e a formação.....	32
3.1.1. O currículo integrado como contributo para a inovação pedagógica.....	43
3.1.2. As formações.....	44
Capítulo 4 – Descrevendo o percurso metodológico- enredando	46

4.1. O trabalho de campo, os procedimentos de pesquisa e as técnicas de recolha de dados- abrindo as cortinas da sessão em cartaz.....	48
4.2. O trabalho de organização, análise e interpretação dos dados- apreciando atos e cenas e estabelecendo a trama teórica.....	54
Capítulo 5 - Resignificando os achados da pesquisa- desbravando os caminhos da inovação pedagógica: Um novo tempo!.....	58
5.1. Os achados da pesquisa nas entrevistas.....	58
5.2. Os achados da pesquisa na observação participante.....	70
5.3. Práticas pedagógicas e inovação pedagógica no ProJovem.....	93
5.4. Elementos inovadores do Programa revelados nas entrevistas, na observação e na análise documental.....	93
Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas.....	103
Anexos:.....	108
Anexo A- Lista de material documental analisado.....	108
Anexo B- Quadro de sistematização da UF II.....	109
Apêndices:.....	111
Apêndice A- Ofício ao Secretário de Educação solicitando autorização para a realização da pesquisa.....	111
Apêndice B- Ofícios solicitando entrevistas à Coordenadora, à Assistente, aos professores	112
Apêndice C- As Entrevistas.....	113
Apêndice D- Diário de Campo.....	146
Apêndice E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
Apêndice F- Grelha de categorizações.....	160

INTRODUÇÃO

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos. (FINO, 2010, p. 5).

A educação é um processo social construído na relação entre os sujeitos e na relação com a natureza, com a missão de formar e transformar sujeitos para um mundo melhor.

Um processo de educação será autônomo se conseguir formar cidadãos críticos, participativos, conscientes e reflexivos que lhes permitam compreender os contextos históricos, sociais, econômicos e políticos no qual estão inseridos. Nosso tempo exige a formação desse novo cidadão com esse perfil, com capacidade de constatar, explicar, intervir para transformar a realidade social a partir de sua comunidade, tornando-se protagonista ativo de sua própria história.

A escola concebida como um polo cultural deve ser um dos espaços de construção da cidadania. Lugar para aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver, a oportunizar a investigação, a troca, a partilha, onde o conhecimento já sistematizado ao longo da história da humana deve ser vinculado à realidade, trabalhado de forma não fragmentada, oportunizando a ampliação do universo cultural dos alunos e da comunidade, através da reflexão e do debate sobre as principais questões locais e globais. Ela precisa ensinar aquilo que na vida de todos os dias não conseguimos aprender sobre os fenômenos da sociedade e da natureza

No mundo contemporâneo considerando as características da sociedade complexa, contraditória, competitiva, globalizada e tecnológica a escola deixa de ser o único espaço capaz de propagar o saber legítimo. Ela precisa ser competente e se organizar para um futuro incerto, para a complexidade e diversidade, que exige dela novos posicionamentos em relação à educação, ao currículo, à formação dos professores, à prática pedagógica. Cabe a ela rever sua função social e passar a formar sujeitos que possam utilizar bem o saber criticamente. Além de preparar para o mundo do trabalho, deve garantir a aprendizagem de certas competências, habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. Isso está descrito no Título I da LDB – Lei 9394/96 (Art. 1º) em que a Educação é um processo formativo que se dá na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu Art. 208, prevê a garantia do “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 trata da Educação de Jovens e Adultos na Seção V do Capítulo V, no seu parágrafo 1º do Art. 37, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Toda essa legislação, as reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA e toda mobilização social pressionam os governos a implantarem políticas e programas para garantia desses direitos fundamentais do cidadão.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária- ProJovem, em estudo, é parte de uma política nacional para a juventude criada pelo governo federal, regulamentado pelo Decreto nº 5.557 de 05/10/2005 e atende a população juvenil da faixa etária dos 18 a 29 anos para concluírem o ensino fundamental em 18 meses com a finalidade de elevação do grau de escolaridade desses jovens, na perspectiva do desenvolvimento humano, da qualificação profissional e da vivência de experiências de participação cidadã.

Nesse Programa a proposta de organização curricular se dá de maneira integrada, favorecendo que conhecimentos específicos e gerais estabeleçam relações dialéticas que possibilitem a formação integral e o exercício profissional. A experiência está sendo considerada uma inovação em nível de currículo.

Assim, se esse modelo de organização curricular está sendo considerado tão inovador, nos propomos a investigar/observar/identificar se a inovação acontece efetivamente na prática pedagógica na perspectiva de Fino quando diz: “Inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças exigem sempre um posicionamento crítico explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (FINO, 2004, p. 1).

Mesmo entendendo que: a escola não é o único lócus da pedagogia e da construção de conhecimentos e, que é mais provável que a inovação pedagógica se dê em espaços informais, o lócus da pesquisa foi na Escola Municipal Luiza de Castro Ferreira e Silva, no Bairro João de Deus, no Município de Petrolina, no sertão de Pernambuco - Brasil e o objeto de estudo foi a prática pedagógica no ProJovem Urbano, concordando com FINO (2004, p. 3) ao afirmar que:

“não há dúvida de que a escola pode constituir-se em campo para a inovação caso no seu interior ocorram movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras”.

O meu desejo por esse estudo foi confirmado durante a minha participação em dois Colóquios de Práticas Inovadoras no Estado de Pernambuco, em 2011 e em 2012, e de um intercâmbio de práticas exitosas no município de Petrolina em 2013, e nessas ocasiões conhecido muitas experiências significativas apresentadas pelos alunos do ProJovem Urbano.

Inicialmente foi realizado um levantamento do que já havia sido pesquisado referente a esse Programa e foram identificadas algumas pesquisas sobre as práticas institucionais e docentes como: análise da funcionalidade da qualificação profissional; apropriação dos espaços da cidade pelos jovens do Programa no tempo livre; a formação continuada dos educadores; O currículo integrado proposto para o Programa e as percepções dos educadores. Foi identificado apenas um estudo etnográfico sobre a prática educativa, inclusive em desenvolvimento na Universidade da Madeira - UMa. Não tendo sido identificado nada em relação às práticas pedagógicas, resolvi então que iria pesquisar essas práticas nesse Programa, à luz da inovação pedagógica.

A Escola Municipal Professora Luíza de Castro Ferreira e Silva, escolhida como campo dessa pesquisa, foi uma das escolas que apresentaram essas experiências citadas acima, e segundo fonte do Censo 2015 atende 1227 estudantes no Ensino Fundamental. Desses, 80 estão no Programa em estudo distribuído em três turmas, sendo que em uma delas foi realizado o estudo.

Assim sendo, os sujeitos da pesquisa são: a Coordenadora Pedagógica do Programa na Secretaria de Educação do Município, os professores formadores, a Assistente pedagógica, os professores orientadores e os alunos da turma objeto de estudo.

Portanto, o objetivo fundante dessa investigação foi analisar se as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto desse programa na Escola Municipal Professora Luíza de Castro Ferreira e Silva apresentam características de inovação pedagógica, capazes de “dar aos alunos reais oportunidades de construção, proporcionando-lhes um ambiente social que possam interagir colaborativamente com outras pessoas, para além do professor (colegas, outros adultos, etc.)” (FINO, 2011, p. 49).

É com esse interesse de pesquisa que foi desenvolvido esse estudo e organizada esta Dissertação em 5 capítulos:

O primeiro traz o desenho do cenário da pesquisa e o contexto onde se deu o estudo e a cena se desenrola;

O segundo aborda a inovação pedagógica - linha fundamental da pesquisa, com a tessitura teórica do estudo, dialogando com os autores referenciados, apontando a necessidade de mudanças significativas na função da escola e nas práticas pedagógicas, no sentido de qualidade da aprendizagem;

O terceiro, detalha o ProJovem Urbano apresentando sua estrutura curricular, a forma de implementação e os fundamentos que sustentam a proposta do Programa;

O quarto descreve o percurso metodológico, a análise e interpretação dos achados da pesquisa à luz da inovação pedagógica;

O quinto traz a ressignificação dos resultados da pesquisa a partir da organização das interpretações feitas ao longo do trabalho de investigação em busca dos sentidos para cada situação.

No final, apresentamos nossas considerações, conclusões, subsídios, recomendações, em busca de atender às questões trazidas pela pesquisa.

Considerando que a pesquisa é a grande “usina” de se elaborar conhecimentos e ciência, e que quem pesquisa tem que trabalhar os paradoxos, contradições, ambivalências, espera-se que a realização dessa pesquisa possa gerar na comunidade educacional e principalmente na escola, objeto de estudo e na Secretaria de Educação do Município de Petrolina, oportunidade de reflexão para a constituição de posturas e práticas pedagógicas inovadoras e de fornecer elementos necessários nessa perspectiva.

Enfim, julgando ser de suma importância para pesquisadores, professores, jovens e para a sociedade estudar a prática pedagógica no ProJovem Urbano tanto a nível teórico, quanto prático, é que foi realizada esta pesquisa e o seu resultado será apresentado aos atores e atrizes sociais envolvidos, em reunião pública, para reflexão e para as intervenções necessárias.

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não do tamanho da minha altura...
 Nas cidades a vida é mais pequena
 Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
 Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
 Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe
 de todo o céu,
 Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos
 nos podem dar,
 E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.
 Alberto Caeiro*

Este capítulo pretende situar o contexto onde a cena se desenvolve, identificando seus protagonistas ativos, a motivação para a pesquisa e as questões em estudo.

1.1 Uma pesquisa- alguns motivos

Os motivos para investigar a prática pedagógica do ProJovem Urbano no espaço escolar público da rede municipal de ensino, por um lado, nasceu do diálogo entre a prática da pesquisadora como professora da rede de educação básica do Estado de Pernambuco, atuando ora como docente, ora como Coordenadora Geral da Unidade de Gestão de Rede da Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco em Petrolina- PE. Além disso, como professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB no curso de Pedagogia, inserida no processo de formação inicial de educadores, atuando principalmente com a disciplina Estágio Supervisionado, acompanhando algumas práticas docentes e pedagógicas.

Por outro lado, o interesse em pesquisar a prática pedagógica do ProJovem Urbano foi pela possibilidade de investigar a aprendizagem motivada pelas discussões e leituras teóricas realizadas durante os Seminários de Acesso ao Mestrado e pelas reflexões feitas por Carlos Fino e Jesus Maria Sousa durante o seminário extra realizado em Petrolina em 2013, momento em que tivemos a oportunidade de perceber a diferença entre prática docente e prática pedagógica e onde foi discutido que: “inovação pedagógica é acordar o ‘gigante’ e programas de governo são cantigas para acordar esse ‘gigante’”.

Mas, o principal motivo foi ter participado de dois Colóquios de Práticas Inovadoras no Estado de Pernambuco, em 2011 e em 2012, e dum intercâmbio de práticas exitosas no município de Petrolina em 2013, e nessas ocasiões conhecido muitas experiências significativas, tendo percebido, durante esse período, muito entusiasmo de alunos, professores, formadores e Coordenadores do ProJovem. Chamou-me atenção a forma como todos

demonstravam muito prazer em participar daquele trabalho coletivo. Comecei a me perguntar o que há de diferente nesse Programa que não acontece na maioria dos cursos regulares? O que faz todos se envolverem daquele modo nas ações e apresentarem experiências daquele nível?

1.2 A Questão de Pesquisa

A partir dessas indagações surgiu então a seguinte questão norteadora: **as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto do programa ProJovem Urbano na Escola Municipal Professora Luiza de Castro Ferreira e Silva são inovadoras?** Ou seja, se o aluno é um ser autónomo e constrói seu conhecimento, e se a aprendizagem é colaborativa e significativa, tendo a interação participativa como o princípio de construção do conhecimento compartilhado preconizado no ideário Vygotskyano, no qual o educador atua como orientador e mediador das situações de aprendizagem para propiciar a construção da inteligência coletiva.

A autonomia aqui compreendida como: “uma realização autodeterminada que tem consciência de si. A pessoa tem consciência do seu espaço, de sua identidade, do seu valor. Vê-se capaz de tomar decisões, de resolver problemas sem se angustiar” (SOUSA, 2004, p.159). Isto é, os sujeitos andarem com as próprias pernas, pensarem com as próprias cabeças. “A melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando.” (PAPERT, 2008, p. 29)

A aprendizagem cooperativa entendida como aquela: “com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (LOPES & SILVA, 2013, p.4). Pois, para estes autores, citando (Argyle, 1991), “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos”, de forma a maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.

Na mesma linha, Balkcom (1992), citado por Lopes e Silva (2013, p.3) define:

A aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão do assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização.

1.3 O palco da cena e o contexto

O estudo foi realizado na Escola Municipal Professora Luiza de Castro Ferreira e Silva, situada no Bairro João de Deus, no Município de Petrolina, no sertão de Pernambuco-Brasil nos anos de 2015 e 2016.



*Figura 1 Fotografia da fachada interna da Escola Municipal Professora Luiza de Castro Ferreira e Silva.
Fonte: própria autora*

A referida escola funciona em prédio próprio, em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Atende atualmente três modalidades de Ensino: Educação Infantil, o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e a Educação de Jovens e Adultos. Conta também com os Programas Mais Educação¹ e o ProJovem Urbano, ambos do Governo Federal. Apresenta uma boa estrutura física, com padrão básico de funcionamento: salas de aula, um laboratório de informática, um auditório, quadra poliesportiva, biblioteca, uma horta comunitária, sala de AEE², espaço para recreação.



Figura 2 Fotografia da Quadra Poliesportiva da Escola Luiza de Castro. Fonte: própria autora

¹ Programa de Educação Integral criado pelo Governo Federal através da [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), que amplia a jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias nas escolas públicas, estaduais e municipais.

² Atendimento Educacional Especializado.



Figura 3 Fotografia do auditório da Escola Luiza de Castro. Fonte: Própria autora



Figura 4 Fotografia da horta escolar da Escola Luiza de Castro. Fonte: Própria autora.

Segundo o Censo 2015 a escola atende 1227 estudantes no Ensino Fundamental. Desses, 80 são alunos do Programa em estudo distribuídos em três turmas, sendo que numa delas com 23 alunos foi realizado o estudo.

Em relação aos indicadores educacionais a escola ultrapassou as metas previstas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³, saindo de 4,2 em 2009 para 4,7 em 2011, para 5,3 em 2013 e para 5,9 em 2015, conforme tabela abaixo da série histórica 2009-2015 (fonte INEP, 2015). Ou seja, já atingiu o indicador previsto para o ano de 2021.

³ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

Tabela 1 Série histórica das Metas IDEB 2009 - 2015

	2009	2011	2013	2015
IDEB	4,2	4,7	5,3	5,9
PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA	198,11	208,82	223,38	241,38
PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	186,79	183,32	191,27	216,12

Fonte: Inep - MEC, 2015.

Tabela 2 Série história das metas previstas IDEB 2011 - 2021

	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9

Fonte: Inep - MEC, 2015.

Significa que a Escola possui um bom desempenho educacional em relação aos indicadores de avaliação educacional de processo e de resultados, uma vez que já atingiu a meta prevista pelo MEC- Ministério da Educação e Cultura para o ano de 2021 em relação ao fluxo de rendimento e proficiência dos estudantes. “As metas estabelecidas pelo IDEB são específicas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6,0 (seis) pontos até o ano de 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acessado em 15/09/2017)

Em termos de aprendizagem isso representa que essa avaliação externa, padronizada, em larga escala, organizada a partir de um Sistema de Avaliação, que utiliza instrumentos e testes de proficiências elaborados tendo como base as Matrizes Curriculares de Referência, certifica os estudantes considerando as competências e habilidades esperadas para cada componente curricular, área de conhecimento e etapa de escolaridade, série, ciclo. Para obtenção dessas pontuações é utilizada uma escala “dividida em quatro faixas de notas. Cada uma dessas faixas indica uma proficiência. As quatro proficiências são as seguintes: **Abaixo do básico** - Os estudantes têm domínio insuficiente dos conteúdos da série em que estão; **Básico**- têm apenas domínio mínimo dos conteúdos; **Adequado** - têm domínio pleno dos conteúdos da série em que estão; **Avançado** - têm domínio maior do que o exigido para a série que cursam.” (Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/entenda-o-que-cada-nivel-de-desempenho-quer-dizer.htm>. Acessado em agosto de 2017)

1.4 O elenco: Os protagonistas ativos

O programa ProJovem Urbano é implementado pelo governo federal, que estabelece parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para oferecimento do curso nas escolas estaduais e municipais com divisão de responsabilidades. São eles:

O Governo Federal garante as despesas referentes ao pagamento dos salários dos professores, da equipe de Coordenação e das bolsas - auxílio de R\$100,00 (cem reais) pagas aos estudantes e disponibiliza os materiais didáticos e de divulgação. Os municípios ou os estados quando fazem a adesão assumem os custos com a infraestrutura, garantindo os espaços para as aulas e para a qualificação profissional.

Os Gestores das Secretarias Municipais de Educação ou das Secretarias Estaduais de Educação através da Coordenação Pedagógica conduzem o programa nos núcleos implantados nos municípios, selecionando os professores, realizando as formações inicial e continuada, monitorando e avaliando a execução.

Os Professores (as) de Formação Básica, de Formação Técnica Geral (FTG), de Qualificação Profissional (QP), de Participação Cidadã (PC) das turmas do Programa na Escola Municipal Professora Luíza de Castro Ferreira e Silva. Todos esses professores possuem nível superior. Dois deles estão cursando mestrado. Ingressaram no programa através de um Processo Seletivo Simplificado, participaram da Formação inicial com 96 horas presenciais e 64h não presenciais e participam da formação continuada realizada quinzenalmente, totalizando 386 horas durante todo o curso.

Os estudantes são jovens de faixa etária entre 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade certa. Esses estudantes compõem uma sala multisseriada⁴, uma vez que, antes de ingressarem no Programa: “alguns haviam cursado até o 4º ano, mas saíram da escola há muito tempo, outros até o 6º ano, outros até o 7º ano, outros até o 8º ano, mas o rendimento não foi bom. Alguns sabem apenas ler e escrever; outros não conseguem ler e interpretar o que leem” (Manual do Educador p.80). Nomeadamente no caso da turma em estudo, dos 23 alunos, o perfil está sendo apresentado na tabela abaixo:

Tabela 3 Perfil dos aprendizes em relação à escolaridade - 2015

CURSARAM	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	%
ATÉ O 4º ANO	03	-	03	13,0
ATÉ O 6º ANO	04	05	09	39,0
ATÉ O 7º ANO	03	02	05	22,0
ATÉ O 8º ANO	03	03	06	26,0
TOTAL	13	10	23	100

⁴ Uma sala de aula organizada com aprendizes de diferentes idades e séries.

Fonte: Registro de Matrícula, 2015.

Tabela 4 Idade dos aprendizes - 2015

IDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	%
19 ANOS	03	02	05	22,0
20 A 22 ANOS	07	05	12	52,0
23 A 26 ANOS	03	03	06	26,0
DE 27 A 29 ANOS	-	-	-	-
TOTAL	13	10	23	100

Fonte: Registro de Matrícula, 2015.

Portanto, uma sala bastante heterogênea nos aspectos de idade e série, espaço propício à prática da inovação pedagógica.

Capítulo 2 – Tecendo teoricamente o estudo - O estado da arte da Inovação Pedagógica

2.1. Inovação pedagógica

A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e de seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. (FINO, 2010, p.5).

Neste capítulo, trazemos a tessitura teórica do estudo apresentando a concepção e algumas perspectivas sobre inovação pedagógica, linha fundamental da pesquisa tendo como temática central a autonomia dos sujeitos para aprender, enfocando também a necessidade de ruptura paradigmática, a contribuição do construcionismo como uma proposta pedagógica na questão da estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito, travando o diálogo necessário com os autores referenciados.

Ao estudarmos a inovação pedagógica consideramos alguns determinantes que implicam nesse processo, como por exemplo: mudança de paradigmas educativos; concepções de currículo, prática pedagógica e construção do conhecimento. Por isso, inicialmente, invocamos alguns autores: O construcionista **Seymour Papert** (2008), como um dos principais críticos da escola fabril; o sócio interacionista **Lev Vygotsky** (1998), para subsidiar as reflexões sobre a concepção sócio cultural ou sócio histórica do desenvolvimento humano; **Thomas Kuhn** (1996), para embasar a reflexão sobre paradigmas e suas rupturas; **Paulo Freire** (1996), para fundamentar o trabalho na EJA⁵ com sua proposta metodológica rompendo paradigmas e contribuindo para a inovação pedagógica à luz de uma concepção construtivista de aprendizagem e uma educação emancipadora, em contraposição ao paradigma tradicional, comportamentalista, fabril, positivista, tecnicista, alienante.

Para clarificar os conceitos de inovação pedagógica e de currículo buscamos fundamentação em textos dos pensadores: **Carlos Fino** (2004), **Jesus Sousa** (2004), **Apple** (1982), **Giroux** (1997), **Silva** (1995; 2009), **Moreira e Silva** (1995), **Macedo** (2010), **Rodrigues** (2008), **Morin** (2001; 2003) e **Toffler** (1970).

Sabemos que nós os seres humanos, sempre aprendemos coisas novas. É por causa disso que existe a possibilidade de transformar a sociedade, práticas, costumes e valores.

Somos capazes de escolher, modificar a sociedade e de criar novas maneiras de aprender, de fazer, de ser, de viver e conviver. E a partir disso é possível a transgressão, rompendo com a tradição, não apenas de desobedecer, mas aquela que usa a capacidade inventiva, rejeitando fórmulas antigas e ultrapassadas para introduzir outras mais adequadas a atender os novos problemas colocados pela sociedade. Isso é, trocando o *já feito* pelo ainda *não é*, o que é pelo *vir a ser*.

É claramente uma mudança de tom, da aspiração a um “outro lugar” que não chega para satisfazer as questões habituais, ou as respostas convencionais a que estamos habituados. É o novo espírito do tempo, esse ambiente imperceptível que pode nos incitar a ver na errância, ou nomadismo, um valor social a muitos títulos exemplar. (MAFFESOLI, 2001, p.28).

O que Maffesoli parece expressar aqui é que tudo nos leva ao movimento e que ele talvez seja a transcendência, a superação do limite. Parar é que é antinatural. Fixar as pessoas e as ideias é impedir a errância ou o nomadismo. Se não pudermos ser nômades de corpo, sejamos

⁵ Educação de Jovens e Adultos.

pelo menos de espírito. Não sejamos sedentários, nos fixando apenas em uma determinada posição ou de ideias ou de ideologias. Os nômades não são tão predadores como os sedentários.

2.2. Inovação Pedagógica e mudança de paradigmas

Na visão clássica de Platão, citada por Brandão (1997, p. 14) “um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”.

Ainda Brandão (1997), citando Kuhn (1996) diz que paradigma:

(...) de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (BRANDÃO, 1997, p. 15).

Portanto, um paradigma significa uma forma de pensar para explicar e compreender uma determinada realidade. Representa uma visão de mundo, de homem, de sociedade, um conjunto de ideias defendidas por um determinado grupo social.

De acordo com Santos (1987, p. 58):

Por volta dos séculos XVI e XVII devido aos imensos avanços na física e na astronomia a concepção de um paradigma “espiritual” deu espaço a uma concepção de mundo mais exata e científica, o mundo e a natureza passam a ser vistos como uma grande máquina, caracterizando assim um novo paradigma - paradigma dominante ou newtoniano-cartesiano.

Na Idade Média, o que está afirmado é que a figura de Deus é o centro da vida humana-mentalidade agrícola, mítica, teocêntrica (“*eu existo porque Deus me criou e me sustenta*”). Na tradição antiga, o que está dito é o que os gregos chamam de *physis-natureza*⁶. Portanto, o que caracteriza a modernidade é o antropocentrismo - o fato de se estabelecer o ser humano como centro do universo.

A era moderna se desenvolve dentro do sistema capitalista, querendo a superação do determinismo e autoritarismo religioso da Idade Média, defendendo a liberdade individual, concebendo que as ciências e a história teriam explicações para todas as situações, fatos, fenômenos, não havendo necessidade de Deus, das religiões e das superstições para explicá-las.

A ideia de separar a razão da emoção, o corpo da mente, o sujeito do objeto, veio com o filósofo Descartes, na tentativa de encontrar um ser que pensasse apenas com a razão. “O

⁶ Tudo é justificado pela natureza. Exemplo: É por natureza que uns são livres e outros são escravos; é por natureza que o homem manda na mulher; etc..

paradigma linear cartesiano separa o sujeito do objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro” (MORIN, 2001, p.26).

A mentalidade urbana, racional-lógica (*eu penso, logo existo* - Descartes), achou espaço no mundo industrial urbano com o desenvolvimento da máquina a vapor e da produção em série.

Trazendo para o aspecto educacional, Fino (2011) citando Toffler (1970) diz:

O ensino em massa foi a extraordinária máquina criada pela civilização industrial para obter o tipo de adultos de que precisava. E a solução só poderia ser mesmo um sistema de ensino cuja estrutura fosse a simulação do novo mundo industrial. Esse sistema não apareceu de repente, como é evidente, e ainda hoje inclui elementos da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) para serem ‘processados’ por professores (operários) numa escola (fábrica) é, segundo Toffler, uma demonstração do gênio industrial. (TOFFLER, 1970 apud FINO, 2011, p. 46).

O pensador moderno Alvin Toffler, resume em seis princípios que caracterizam a civilização moderna industrial: a padronização dos produtos; a especialização das funções; a sincronização do tempo - o relógio determinando tudo; a concentração da população, do capital, da energia, e dos serviços nos centros urbanos; a eficiência, grandiosidade e perfeição; centralização do poder econômico e das decisões políticas.

Para Fino (2011, p. 46): “Nesse tempo, a única questão que se colocava a quem ‘desenhava’ as escolas era que o modelo de escola poderia produzir o que a sociedade industrial pretendia: baixo custo, paz social e homens adaptados às exigências de um modelo novo de produção”.

Com a expansão do capitalismo aparecem as contradições do sistema. Os “tempos modernos” revelam sua face perversa, onde as pessoas são concebidas como peças de uma engrenagem. As secas e as guerras reforçaram o êxodo rural e a exploração urbana. Os custos sociais e ecológicos do desenvolvimento foram estampados na miséria em que vivem milhões de pessoas no mundo e em ataques irreversíveis à natureza. O século XX termina como o século das grandes conquistas técnico-científicas. A revolução tecnológica permite à humanidade, satisfação das necessidades básicas. Porém, enquanto poucos se tornam escravos de um consumismo excessivo, acumulando riquezas e lutando pela manutenção do *status quo*, muitos sobrevivem na escravidão da miséria e lutando pela transformação da realidade.

Uns dizem que a modernidade entrou em crise e falam que estamos na pós-modernidade. Para alguns, pós-modernidade é simplesmente afirmação de um período irracional. Enquanto

outros falam da pós-modernidade como algo positivo, com novas formas de racionalidade, uma nova ciência, uma nova relação entre a ciência e senso comum.

O certo é que o final do século XX e o início do século XXI provocou uma mudança de paradigmas e uma crise social e há um movimento de muitas pessoas para tentar entender esse momento que vivenciamos e seus desafios. Há muitos autores como Leonardo Boff, Edgar Morin, que têm apontado a necessidade de um novo entendimento, de uma nova ética responsável e fraterna.

A Era Pós-Moderna, cuja mentalidade é hedonista (*sinto, logo existo*) e consumista (*apareço, logo existo*), contesta a modernidade pela sua racionalidade sem sentimentos, pelo progresso só para alguns e contra o meio ambiente, pelo uso das ciências e da tecnologia e pelos projetos sociais que não garantiram a felicidade às pessoas. Propõe a valorização da vida, da natureza, da pessoa integral (corpo, mente, emoção), da diversidade de culturas, da promoção dos pobres e grupos oprimidos, do mundo simbólico.

Na concepção de Edgar Morin:

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. (MORIN, 2003, p. 98).

O que Morin propõe com o pensamento da complexidade é integrar a cultura geral, a cultura humana, a cultura técnica, dentro de uma visão mais ampla de totalidade, de pensar a globalidade reagrupando a parte e o todo, de forma a contemplar as grandes questões da humanidade.

Sabemos que a modernidade entrou em crise, mas não sabemos com clareza o que será o futuro diante dessa conjuntura atual, configurada como pós-modernidade.

Tudo isso, que tratamos até agora é para demonstrar que quando um paradigma não consegue mais explicar a realidade presente surge um novo em busca de soluções para os problemas existentes.

Uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em *revoluções científicas*. (BRANDÃO, 1997, p. 15).

Cabe aqui lembrar que pequenos gestos, pequenas ações são capazes de provocar grandes mudanças, acreditando que: as pequenas mudanças influirão no sistema como um todo; grandes percursos se fazem com pequenos passos, e que processos levam a produtos.

Existem algumas barreiras que dificultam ou impedem a mudança. Existem também resistências. Algumas mudanças são consideradas apenas como reformas, porque acontecem gradativamente, sem uma ruptura maior com os costumes, as tradições, os sistemas, outras são consideradas revoluções – provocam mudança profunda e geralmente é radical, violenta, que balança as estruturas e destrói ou procura destruir bruscamente a “ordem” social existente. “A mudança é o processo pelo qual o futuro invade nossas vidas, e é importante examiná-la bem de perto, não apenas a partir das grandes perspectivas históricas, mas também do ponto de vista dos seres vivos, palpantes que a vivenciam”. (TOFFLER, 1970, p. 13).

A velocidade das mudanças depende de vários fatores: de práticas, atitudes e posturas individuais e sociais, que podem ser conservadoras, progressistas ou revolucionárias; da evolução tecnológica; do número de contatos sociais com outras pessoas.

As mudanças sociais se estabelecem de duas formas: por forças internas, oriundas do seio da própria sociedade e por forças externas, que ocorrem pela difusão cultural. Portanto, é mais fácil difundir uma técnica do que valores, ideias. É mais fácil substituir uma máquina do que uma crença, um modo de vida. “Uma adaptação bem-sucedida à rapidez das mudanças vai exigir da maioria de nós a adoção de uma nova postura em relação ao futuro, uma nova e sensível conscientização do papel que ele desempenha no presente” (TOFFLER, 1970, p. 15).

Isto nos faz refletir sobre dois aspectos: o primeiro, que o futuro depende muito das ações que praticamos hoje; segundo, que a adaptação às mudanças não é simples. Exige abertura para o novo, arriscar-se para o desconhecido, sair da zona de conforto, enfrentar novos desafios.

O choque do futuro é a absoluta desorientação trazida pela chegada prematura do futuro. Pode ser a mais importante doença do amanhã [...] é um fenômeno temporal, um produto do ritmo grandemente acelerado das mudanças na sociedade. Ele surge da superimposição de uma nova cultura sobre uma outra mais antiga (TOFFLER, 1970, p.23).

Graças a esses choques abrem-se os espaços e surgem momentos de crises, caracterizados pela desestruturação, podendo possibilitar uma mudança a nível micro que repercutirá em nível macro, entendendo que na nossa vida existem coisas que são impostas pela natureza e outras que podemos escolhê-las ou criá-las.

“E é esse o sentido da inovação: antecipar no presente o futuro que se desconhece. Provocar, localmente e *avant la lettre*, paradigmas novos. Como dizia Thomas Kuhn, a mudança de paradigma é provocada por agentes de mudanças.” (FINO & SOUSA, 2007, p.13)

Nós podemos ser esses agentes de mudanças. Segundo Guareschi:

Nós sempre fomos ensinados, desde que começamos a ver e ouvir, que realidade é o que está aí, o que nós podemos apalpar, o que existe. Nós formamos uma ideia de

realidade a partir do que está presente, a partir do que existe agora. Mas, realidade é só isso? Realidade não é também o que será? O que é possível? O futuro também pode ser realidade. “*O futuro a nós pertence*”. E é gerado no presente. (GUARESCHI, 2008, p. 160).

A seguir, esse mesmo autor chama atenção para que:

Essa ideia de que realidade é só o que está aí nasceu com o positivismo que afirmava ter a humanidade chegado ao estágio final de seu desenvolvimento. Assim, passamos a escutar frases como: “Isso sempre foi assim”! “Isso é natural”! “Isso é normal”! Atrás dessas afirmações está a manutenção do ‘*status quo*’. (GUARESCHI, 2008, p. 161).

Mas, aí surge a utopia, a liberdade que o ser humano tem de acreditar, de prenciar que aquilo que não é, não existe, pode existir e vir a ser. Portanto, permite avistar um cenário de futuro que se enxerga com antecedência, poder virar o presente. Isso pode tornar possível a inovação.

Freire ressalta a necessidade de sermos utópicos, não simplesmente na dimensão do irrealizável, mas desse vir a ser, como dialetização dos momentos de renúncia, denúncia e anúncio. Renúncia de paradigmas tradicionais, denúncia de algumas práticas e posturas e anúncio de algo que queremos construir. E nesse movimento de criticar e propor dar passos no sentido da concretização das propostas anunciadas e de sugerir um despertar de cada um para assumir o seu compromisso histórico, para que possa acontecer na luta do dia-a-dia a utopia como local por excelência do desenvolvimento do pensamento e da reflexão, da análise crítica, da pesquisa e do debate. A realidade passa a ser não só o que é, ou como está, mas também o que será? Como poderá ficar? O vir a ser. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 85). E é justamente nesse espaço dialético entre o “já” e o “ainda não” que o novo vai se gestando.

A crise de paradigmas sempre causou ao longo da história, impactos no âmbito educacional. Várias foram as teorias que apareceram para fundamentar a educação. Segundo Libâneo (1990), as teorias são classificadas em dois grupos: O primeiro são as “teorias liberais” (tendências: “tradicional”, “renovada progressivista”, “renovada não diretiva” e a “tecnicista”). O segundo são as “teorias progressistas” (tendências: “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”).

A escola passou por vários modelos desde o Jesuítico até o tecnológico. O primeiro o da ação colonizadora, visando a formação de “súditos e fiéis”, no qual o professor era o doutrinador. Passando a PEDAGOGIA TRADICIONAL com adoção de filosofias humanistas

clássicas ou científicas pelas escolas, preparar moralmente e intelectualmente os estudantes para responsabilizar-se pelo seu papel na sociedade. Os conteúdos acumulados ao longo da história da humanidade, através dos tempos, transmitidos aos alunos como verdades absolutas, os métodos baseados na exposição oral dos conteúdos, a relação professor/ aluno baseada na autoridade do professor e a aprendizagem do aluno se dando mecanicamente priorizando o processo de memorização.

Outro modelo foi o da ESCOLA NOVA (Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Jean Piaget, Lauro de Oliveira Lima, Carl Rogers e A. S. Neill), na qual os conteúdos estabelecidos a partir do conjunto de experiências vividas pelo estudante sob a orientação da escola deveriam se adequar às necessidades individuais ao meio social e a aprendizagem que tinha como base a motivação.

Surge a ESCOLA LIBERTÁRIA (Freinet, Miguel Arroyo, Tratenberg), buscando a transformação da personalidade num sentido de liberdade absoluta, onde os conteúdos são colocados, mas não são exigidos e a aprendizagem se dando informalmente.

A seguir o modelo TECNICISTA trazendo a escola como delineadora da conduta humana através de técnicas específicas, sob o prisma de formar mão de obra para atender o mercado de trabalho.

Chega então Educação LIBERTADORA (Paulo Freire), visando levar o aprendiz a atingir um nível de consciência crítica da realidade, a partir da reflexão, em busca de transformar a realidade social.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA (Anton Makarenko, B. Charlot, Pedro Suchodoski, Mario Manacorda, G. Snyders, Dermeval Saviani), traz o papel da escola como propagadora dos conteúdos universais de valor social baseados nos esquemas mentais/intelectuais dos alunos.

Os paradigmas atuais trazem o ensino tecnológico e o currículo por competências (F. Hernandez, A. Zabala, C. Coll), visando preparar o estudante para o mundo do trabalho e para enfrentar a diversidade e realidade social complexa. Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizados, o professor é o mediador e o aluno protagonista, construtor/produtor de conhecimentos.

A função social da escola nesse novo paradigma é garantir a educação de qualidade como direito - ampliação do acesso para todos, necessidade de permanência e garantia da aprendizagem significativa com bom fluxo e desempenho e formar o cidadão crítico, reflexivo, participativo, autônomo, capaz de atuar frente às múltiplas demandas da sociedade e de exercitar a sua cidadania.

Nesse sentido, a inovação pedagógica vem como uma força propulsora que aciona o motor do movimento no processo de quebra de modelos tradicionais de ensino, entendendo que: “A inovação pedagógica não é uma simples renovação, pois implica em uma ruptura paradigmática com a situação vigente, uma vez que inovar é trazer à realidade educativa, algo efetivamente novo, ao invés de renovar algo já existente ou fazer aparecer algo sob um mesmo aspecto” (FINO & SOUSA, 2001).

2.3. Construcionismo e inovação pedagógica.

O construcionismo é uma proposta pedagógica que, na questão da estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito, supõe uma interação entre o sujeito e o meio (a iniciativa do sujeito frente ao meio ambiente) e o papel do meio na modificação do sujeito.

Do ponto de vista teórico, prevê que as condições psicológicas dos aprendizes não são impostas de fora (empirismo⁷). Também não são consideradas inatas (inatismo⁸). A concepção defendida por Piaget e pelos pós-piagetianos é que as estruturas psicológicas resultam de uma construção realizada pelos aprendizes em várias etapas de reflexão através da ação deles no mundo e da sua interação com seus colegas, companheiros, interlocutores, num diálogo constante. Portanto, fruto de uma relação.

Do ponto de vista filosófico, considera que o ser humano pensa, julga e age com bases racionais. O que o construcionismo traz é que é esta faculdade de usar a razão, pensando, argumentando, julgando, é uma capacidade que precisa ser desenvolvida durante toda a vida.

Do ponto de vista antropológico e sociológico, o construcionismo reconhece a necessidade de se aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver em grupos.

Do ponto de vista epistemológico defende que o pensamento não tem limites; que ele pode ser construído, desconstruído, reconstruído.

Uma grande vantagem do construcionismo é que ele permite a argumentação crítico-reflexiva sobre suas próprias teorias, permitindo com isto sua reconstrução, sua reorientação, reposicionamento, sua reformulação, modificação.

Para Vygotsky (1998, p.112): “há uma acentuação do papel ativo do sujeito pela interação sujeito-objeto físico e as funções mentais superiores se desenvolvem na interação social. A aprendizagem é resultado da interação sujeito-objeto, mas, ação do sujeito sobre o

⁷ Caracterizado por Aristóteles. É dele a afirmação de que “nada está na inteligência que não tenha passado pelos sentidos.

⁸ Explica os conhecimentos através da sua existência já pré-formada na mente humana. Toda a compreensão da realidade já estaria no ser humano ao nascer.

meio é socialmente mediada.” A atividade do sujeito supõe a ação de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros. As funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar, etc.) são ações internalizadas de algo socialmente constituído. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo.

A posição de Vygotsky é conhecida como Sócio-interacionismo, justamente porque destaca o papel do meio, isto é, a origem social das funções mentais superiores, bem como do outro, objeto social que interage com o sujeito. Essa posição é denominada concepção sócio-cultural ou sócio-histórica. Nesse contexto de Vygotsky, o desenvolvimento humano caracteriza-se por interações sociais com companheiros e adultos mais experientes, através das quais se apropriam de conhecimentos e capacidades acumuladas na experiência histórico-social da humanidade. Isso quer dizer que o estudante constrói conceitos tanto a partir de sua própria experiência individual como a partir de conhecimentos transmitidos nas interações sociais com colegas. Na linguagem de Vygotsky, é isso que cria a zona de desenvolvimento proximal, área dada pelo que o aluno pode resolver hoje com a ajuda do adulto e que amanhã pode resolver sozinho. Para ele “O único tipo de instrução adequada é a que marcha adiante do desenvolvimento e o conduz; deve ser dirigida mais as funções em maturação do que ao já maduro”. É da incompletude das hipóteses que se as vai aperfeiçoando. “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã- ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p.113).

Portanto, a ignorância não é ausência de saber, de conhecimentos, é o dar-se conta de que é preciso avançar. “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1989, p. 66). É perceber de que no ponto em que estamos alguns problemas não podem ser resolvidos sem uma ação coletiva.

Entretanto, a acentuação do papel do meio social não significa diminuir o papel ativo e interativo do sujeito nas trocas com o meio. Requer sim, a apropriação de conhecimentos já elaborados, a intervenção do professor, mas o sujeito que aprende não é passivo, ele é interativo. Essa influência do meio, portanto, não é reprodução pura e simples, transmissão de conhecimentos. As ações do contexto interativo (a linguagem, as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento, as aulas, atuação do professor na condução do ensino, a utilização do livro didático, do computador, etc.), são internalizadas mediante elaboração do sujeito.

Para Vygotsky (1998, p.168):

Muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas mudanças pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não reconhecendo esse processo que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas.

Quando um professor passa a compreender o ato de conhecer do aluno, sua postura diante do ato educativo passa a ser diferente. Falo aqui da postura frente ao aluno, ao currículo, à avaliação, às metodologias, aos erros cometidos pelos alunos, ao uso do livro didático e do computador, pois o professor como mediador de conhecimentos ao organizar suas atividades para a sala de aula enfrenta questões de três ordens: como o conhecimento é construído (questão epistemológica); como fazer sua transposição didática (questão metodológica); como atualizar o currículo para dar conta das questões da atualidade (contemporaneidade do conhecimento escolar). Uma prática pedagógica a partir desta compreensão da realidade fica redimensionada em todos os sentidos.

Conforme Papert (2008, p. 91), “não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem.”. A ideia de Papert (2008, pp.134-135), é que: “A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista - a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir de um mínimo de ensino”, fazendo nos perceber um paralelo entre o ensino tradicional- instrucionismo e o construcionismo, e que é preciso que vá se construindo outras formas de ensinar que não “se dê o peixe, mas se ensine a pescar”.

Nessa perspectiva é preciso a reinvenção da escola para que ela continue existindo, focando esforços nos processos de aprendizagem, configurando-se em um espaço matético⁹ que segundo Papert (2008, p.89) representa “a arte de aprender”, ao invés de se preocupar apenas com a escolarização e o ensino.

Ao refletirmos sobre essa concepção defendida por Papert, reconhecemos que ela é condição essencial para entendermos o conceito de inovação pedagógica, esclarecendo que essa inovação está pautada, não apenas em reformas educacionais ou de currículos, mas, sobretudo em transformações significativas na prática pedagógica. Para Fino e Sousa (2001), inovação implica diretamente em práticas pedagógicas e não em reformas curriculares ou mudanças programáticas, ainda que essas mudanças possam sugerir ou até mesmo nortear mudanças de caráter qualitativo.

⁹ Matética é a arte de aprender por descoberta, pela troca de ideias, pelo diálogo, pela prática e pela experiência.

Vivemos hoje num mundo que exige políticas de inclusão digital, novas formas de luta, de organização coletiva, informações com construção de conhecimentos. A sociedade atual é tecnológica tanto pela introdução de objetos, ferramentas, utensílios, máquinas que introduziu no nosso cotidiano, quanto pela forma como passamos a ver e compreender as coisas ao nosso redor. “As novas tecnologias caracterizadas como mediáticas¹⁰ interferem em nosso modo de pensar, sentir e agir, conviver socialmente e adquirir conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”. (SEED, 2000, p.24), caracterizada pela velocidade das alterações no universo informacional e na necessidade de permanente atualização para se acompanhar essas mudanças, oferecendo “novas lógicas, exigindo novas competências, sensibilidades e comportamentos bem diferentes do processo linear, sistemático e previsível das aprendizagens privilegiadas pelas formas regulares de ensino”. (SEED, 2000, p.26).¹¹

A distância entre as especificidades das aprendizagens a partir das mediações das novas tecnologias e as metodologias de ensino tradicional da sala de aula constitui um grande desafio para os educadores. Esse desafio pode ser encarado como um obstáculo intransponível ou não. Diante dele pode-se ignorá-lo ou prevê-lo como oportunidade para a integração das práticas e os saberes escolares às possibilidades de aprendizagem oferecidas por essas tecnologias. (Disponível no blog da autora: (www.educomcientecemfoco.zip.net)). “A ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação, que não reside na tecnologia, mas na forma como esta é colocada ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora” (BRAZÃO, 2008, p.4). Afinal, tecnologias são ferramentas, mas também os usos que fazemos delas em cada época. Elas como técnica ou como ferramenta não configuram um bem ou um mal, mas o uso que fazemos dela pode fazer a diferença. Considerando alguns provérbios populares: “o crime nunca é da faca, é de quem a usa”; “No mesmo rio em onde alguém se afoga outros matam a sede”; “O que dá pra rir dá pra chorar”, prevenir a utilização destrutiva das tecnologias ou corrigir seus efeitos prejudiciais é responsabilidade ética e política de cada um. (Disponível no blog da autora: www.educomcientecemfoco.zip.net)

O uso dos recursos tecnológicos facilita o acesso à informação e devem potencializar a aprendizagem. Ajudar o aluno a aprender a usar a tecnologia para resolver problemas em ambiente de colaboração é objetivo da educação tecnológica.

Não podemos hoje pensar em ciência sem pensar em sua relação com a tecnologia. Uma relação que alterou nossos sentidos, permitindo ver e ouvir eventos que ocorrem em qualquer parte do mundo, deslocar-se a velocidades estonteantes, imaginar situações nunca vividas com grande número de detalhes, redefinindo enfim nossa

¹⁰ Qualidade da mídia que combina recursos audiovisuais, telecomunicação e informatização.

¹¹ Disponível em: (www.educomcientecemfoco.zip.net) - blog da autora da Dissertação.

percepção de espaço e tempo, nossa visão de mundo, nossas crenças e atitudes (disponível no blog da autora: (www.educociemtecemfoco.zip.net acessado em 22/10/2014).

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

Papert no seu livro *a máquina das crianças*, traz muitas ideias sobre as diversas formas de utilização dos computadores na sociedade. É preciso refletir sobre o papel do computador e do professor na mediação.

Os computadores são entendidos como ferramentas ao serviço dos alunos que ajudam a criar um novo contexto de aprendizagem, que permitem dar mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, e de percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno” (BRAZÃO, 2008, p.27)

Portanto, podemos perceber que todos os recursos disponíveis na escola e na comunidade devem ser utilizados para promover o encontro do aprendiz com o conhecimento e que não é o uso das novas tecnologias na escola que garantirá a inovação pedagógica.

Concordamos com Moran (2000) quando diz:

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade também se altera. ... O conceito de curso, de aula também muda. O tempo e espaço cada vez serão mais flexíveis. O professor continua “dando aula” quando está disponível para receber e responder mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes, quando tanto professores quanto os alunos estão motivados e entendem a aula como pesquisa e intercâmbio, supervisionados, animados, incentivados pelo professor. (MORAN, 2000, p.68)

Como pode se perceber o poder da interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas em nossas mentes e consequentemente em nossas práticas.

Na ótica de Antunes (2011):

Para que a escola possa ensinar é importante descobrir como se aprende. E aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Aprendemos na escola também quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou um conteúdo que pretendemos aprender. (ANTUNES, 2011, pp. 18-20).

O construtivismo vem esclarecer que nós aprendemos sempre desde que nascemos até morrermos. Aprendemos na escola, na televisão, na igreja, pela natureza. Se aprendemos sempre durante todos os momentos de nossa vida então qual a finalidade específica da escola? O que caracteriza a escola como objetivo de ensino?

Para Valente (1993):

O principal objetivo da escola compatível com a sociedade do conhecimento é criar ambientes de aprendizagens que propiciem a experiência do "empowerment" (oportunidade dada às pessoas para compreenderem o que fazem e perceberem que são capazes de produzir algo que era considerado impossível), pois as experiências comprovam que em um ambiente rico, desafiador e estimulador, qualquer indivíduo será capaz de aprender algo sobre alguma coisa. Disponível também em: (<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0001.html>). Acessado em abril/2013.

A escola precisa ensinar aquilo que na vida de todos os dias não conseguimos aprender, os fenômenos da sociedade e da natureza que da forma como elaboramos hoje são muito complexos.

Segundo Freire (1996, p. 34), “ensinar exige criticidade”. Aqui nos alerta para ajudarmos os aprendizes a olharem o conhecimento acumulado, por mais completo que pareça ser de uma maneira crítica, isto é, à luz da própria prática individual, comunitária, coletiva, de classe - relativizarem esses conhecimentos e aceitarem a possibilidade de que eles possam ser superados e até recriados.

Ao educador que pretende ser construcionista cabe propor problemas, criar desafios, provocar desequilíbrios dentro do nível de possibilidade dos alunos. Ao mesmo tempo cabe-lhe incentivar a invenção, a descoberta, orientando e subsidiando o aluno em sua reorganização estrutural, estimulando as possibilidades de superação deste nível.

Apointa-se assim, para a mais importante entre todas as mudanças anunciadas pela tecnologia: a mudança do professor. O professor precisa é ensinar os alunos a construírem o seu conhecimento criando zonas de desenvolvimento proximal - ZDP, conceito elaborado por Vygotsky (1987) que estabelece a distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade do estudante de resolver problemas sem ajuda - aprendizado de forma autônoma) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de o estudante resolver problemas com a orientação do professor ou com a colaboração de outros aprendizes- aprendizado não atingido).

Para que os professores adiram ao construcionismo não basta boa vontade. É preciso aprendizagem constante. O construcionismo é muito exigente e ninguém pode compreendê-lo rapidamente sem reflexão permanente devido toda a riqueza de sua complexidade. O professor reflexivo é capaz de pensar sobre sua própria prática. Freire (1996, p.39) afirma que: “é

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. Os professores têm que estudar. Primeiro do que tudo o docente deve se considerar um aluno, um aprendiz sempre, uma pessoa que está num processo permanente de autoeducação, aprendendo com tudo que está vivendo, ouvindo, experimentando. Segundo, ele tem que aprender a pensar a realidade, a conquistar, a descobrir a realidade, estudando, pesquisando para alcançar cada vez mais conhecimento e capacidade de transformação. Terceiro, ele tem que viver na prática tudo o que está dizendo, defendendo, refletindo, propondo. Então tem que ser um exemplo. Tem que ser um testemunho daquilo que acredita. As pessoas podem pensar uma coisa e dizer outra, assim como fazer uma coisa e dizer outra e assim muitos dos que acreditam estar trabalhando a prática, observam que apesar do discurso avançado, muitas vezes o da moda ou o do poder, mantêm uma prática conservadora. Ensinar e aprender exige coerência entre discursos e práticas. Ensinar e aprender são faces da mesma moeda. É uma relação dialógica. Como afirma Freire (1987, p.39): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Quarto, ajudar os seus alunos a encontrarem os seus próprios caminhos, a andarem com as próprias pernas, a pensarem com a própria cabeça. E ainda, ajudar os discentes a estudarem como um dever revolucionário, a questionarem os conhecimentos acumulados, repensarem as informações, de uma maneira crítica, fazendo sempre a relação com a realidade, com a sua prática social, individual, comunitária, coletiva.

Conforme escreve Fino (2011, p. 49): “Os professores devem considerar-se como alguém que acompanha e apoia (*guides on the side*), em vez de, como até aqui, sábios que proferem discursos do seu púlpito (*sages on stage*)”.

Na concepção de Rubem Alves, “a missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na internet, na vida. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”. Disponível em: (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>. Acessado em abril de 2018.)

Enfim, os reflexos de uma educação construcionista por parte do professor na sua prática pedagógica são muito grandes, ainda que não esteja nele a solução de muitos dos problemas da educação.

O construcionismo traz a esperança para a eficácia da escola atual porque nem o inatismo, nem o empirismo, nem o gestaltismo, nem o behaviorismo, nem mesmo o construtivismo piagetiano conseguiram dar respostas concretas.

Piaget se ocupou do sujeito da inteligência, não trabalhou nem o desejo, nem a sociedade. O problema dos outros, os problemas do grupo, os problemas da aprendizagem na sala de aula não foram considerados por ele. Para que a compreensão da aprendizagem fosse mais ampla, foi preciso Vygotsky na Rússia trabalhar a linguagem interior que implica no outro que nos habita e nos cerca e Wallon na França influenciado pela psicanálise colocar a dimensão no coração da própria aprendizagem. E Paulo Freire aqui no Brasil veio nos mostrar a antropologia da aprendizagem, as ligações da vida, do contexto cultural com aquilo que podemos aprender.

O construtivismo pós-piagetiano retoma os elementos descobertos por Piaget a respeito dos dois polos o sujeito e o objeto agrega a esses dois polos **o outro**. O outro que justamente é gerado pela influência dos outros de fora e o desejo desse outro que nos habita para a produção de nossa inteligência.

2.4. Práticas pedagógicas à luz da inovação pedagógica

A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível macro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos. (FINO, 2010, p. 13).

É difícil retirar do todo uma parte e examiná-la isoladamente. A análise da parte é importante, mas o todo não deve ser perdido de vista. Assim, para falar de prática pedagógica, construção de conhecimento e educação, à luz da inovação pedagógica na concepção de Fino, implica em mexer com muitos valores pessoais, culturais e institucionais e faz-se necessário analisar os determinantes sociais. Isso nos remete a uma reflexão sobre o sistema social vigente. Vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas distintas, com interesses históricos e imediatos diferentes. Enquanto a classe trabalhadora luta pela sobrevivência, buscando a transformação da sociedade, a outra que detém os meios de produção quer acumular riquezas e a manutenção do *status quo*, havendo assim as desigualdades sociais e as contradições. Essas desigualdades são percebidas: no consumo de energia; na ocupação do solo; na apropriação da tecnologia; no acesso ao conhecimento; **na organização e aplicação do currículo; na prática pedagógica; na avaliação**. Enfim, nas condições de vida. A classe que detém o poder econômico e social para garantir a manutenção do modelo vigente conta com um instrumento teórico - **a ideologia** e com mecanismos de inculcação dessa ideologia - alguns **aparelhos ideológicos** e repressivos, entre eles: **a escola**, a igreja, a família, o exército, os meios de comunicação de massa. A instituição escolar reproduz o sistema social através da **avaliação, do currículo, do livro didático; da forma como as pessoas se relacionam para aprender**.

As metodologias usadas em muitas salas de aula institucionalizam a contradição, ritualizam os mitos sociais, as ideologias e os valores empacotados, se constituindo muitas vezes num ambiente de violência simbólica e de reprodução.

Sobre isso Althusser (1985, p.58) nos diz: “Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o *‘know-how’* mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua prática”.

Mas, das contradições surgem propostas alternativas em educação, através de educadores organizados, das lutas sociais e ações governamentais comprometidas com as classes populares para romper com as amarras da educação.

Segundo Toffler (1991), inovar, na prática pedagógica, significa criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração dos alunos no contexto social onde estão inseridos, bem como estimular a participação e autonomia dos estudantes nas atividades propostas pelo professor.

A inovação pedagógica manifesta-se a partir de experiências pedagógicas que concebem o estudante como sujeito de suas próprias aprendizagens, capaz de desenvolver suas potencialidades, apenas com o auxílio do professor e de outros aprendizes. Concretiza-se em práticas pedagógicas que apresentem como foco principal o desenvolvimento do aprendiz a partir de suas possibilidades.

Nessa ótica, é importante considerar o sujeito aprendente como principal protagonista, ator principal, permitindo a ele a oportunidade de aprender de forma autônoma, experienciar práticas pedagógicas mais colaborativas que o estimule a construir seu conhecimento a partir da descoberta e da interação com outros aprendizes.

Segundo Fino e Sousa (2011), inovação pedagógica pode ser considerada como um espaço privilegiado de interação social, incluindo ambientes formais e não formais. É um espaço de privilégio pedagógico, pois visa promover mudanças intencionais. Todavia, a inovação só pode acontecer quando ela traz inspiração para aprender, ou seja, quando induz a aprendizagem.

Na perspectiva de inovação pedagógica, a escola almejada nesse momento é a pedagogia da transformação baseada no materialismo histórico dialético, que tem como filosofia mostrar que a matéria está sempre em movimento e luta; que as partes só se explicam pelo todo e que dependem de outras partes num antagonismo que provoca o conflito e aciona o motor desse movimento. Nesse método dialético defendido por Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883)

e conforme escreveu Gadotti (1995, p. 102): “considerando as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encantamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, a dialética se opõe à metafísica”, deverá partir-se do princípio que:

- o conhecimento está sendo construído;
- deverá haver o confronto entre o saber popular (senso comum) e o sistematizado (científico);
- os professores e alunos são agentes sujeitos do conhecimento;
- não há compartimentalização dos conteúdos;
- o trabalho de sala de aula não deverá ser desarticulado do contexto social;
- somos orientados para incentivar o espírito crítico, indo além das aparências para oposição ao dogmatismo;
- devem ser adotadas por parte de professores e alunos, atitudes de curiosidade, observação, investigação crítica diante dos problemas relativos a fatos e fenômenos da natureza;
- Devem-se promover reflexões onde os sujeitos professores e alunos, constatem a realidade, julguem-na de acordo com as concepções, com os interesses de classe a que pertencem e ajam em relação a essa realidade, na perspectiva de transformá-la.

Nesse sentido, ao estudar as obras de Paulo Freire, observa-se a sua inquietude com a educação como um ato político e de libertação. Ele deixa claro em todas as suas obras que a educação tem caráter de problematizar a realidade, negando a educação bancária ou para a submissão. Nesse sentido concebe que qualquer ação educacional, é sempre uma posição política, que reflete na relação professor/ aluno/conhecimento e, como consequência, no cidadão que se quer formar.

As principais contribuições das obras de Paulo Freire para o rompimento de paradigmas e para a inovação pedagógica são: a primeira é assumir uma **concepção ampla de educação**.

Quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira às mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 1996, pp. 122-123).

A segunda é colocar a **aprendizagem como centro** na abordagem educativa, considerando os conhecimentos prévios, o universo vocabular dos aprendizes, tematizando a prática, problematizando os conceitos e as práticas sociais, identificando o que é preciso saber e fazer, sistematizando as ideias, orientando a busca e a descoberta de ações para responder às

necessidades do contexto das comunidades em que estão sendo realizados os trabalhos educativos.

Segundo Freire (1996, p. 28): “Ensinar exige rigorosidade metódica”. Significa criar situações didáticas capazes de possibilitar aos educandos, a instigação; a curiosidade; a criação e a “pensar certo”, entendendo esse pensar certo como a maneira de não estarmos tão certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 30). Esse autor criou uma proposta de alfabetização que ficou conhecida e utilizada mundialmente como “Método Paulo Freire”. Proposta essa, que articula alguns momentos: **A investigação temática** - o momento do resgate da prática social, do levantamento dos conhecimentos prévios, do universo vocabular para se extrair as palavras geradoras; **a tematização** - seleção dos temas e palavras geradoras a partir dessa investigação; **a problematização** - busca da superação da visão ingênua para uma visão crítica, contextualização, instrumentalização, exploração, confronto com as concepções prévias; **Sistematização do conhecimento** - produção de textos em diferentes linguagens e gêneros; **Aplicação do conhecimento** - volta à prática social com alternativas de resoluções dos problemas a partir do conhecimento construído.

Freire comunga com a concepção socioconstrutivista de educação. Defende que construir conhecimento equivale a interagir, trocar ideias, defender pontos de vista. Concebe que as estruturas do pensar, do julgar e da argumentação são o resultado de uma construção realizada pelos sujeitos em longas etapas de reflexão, da ação desses sujeitos sobre o mundo e da sua interação com seus pares, seus interlocutores. Para ele, na sala de aula todos devem dizer a sua palavra. “E na verdade se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito das pessoas, ninguém pode dizer a palavra sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição.” (FREIRE, 1987, p. 44).

Por conseguinte, percebe-se que a pedagogia de Freire não se reduz ao método. Trata-se mais de uma teoria de conhecer, de aprender, do que de um método de ensinar. Aponta para a construção de novos paradigmas educacionais, apresentando uma concepção mais ampla de sociedade, de educação, de ser humano.

Desse modo, um olhar reflexivo sobre a inovação pedagógica é acreditar na educação, na mudança do mundo, na capacidade das crianças e jovens, na transformação. É mudar a concepção de aula e de conhecimento. É desconstruir paradigmas dominantes extremamente rígidos que impedem o desenvolvimento da humanidade. É construir caminhos.

Na epígrafe deste trabalho trazemos trechos do poema “A Chave”, considerando que inovação pedagógica é uma chave que permite transformar a realidade. Abrir essa porta é uma

aventura que vislumbra a possibilidade de provocar as rupturas necessárias e do novo ser construído para transformar a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem.

Numa palestra proferida por Esther Grossi, em 1995 ela já dizia que precisamos constituir uma grande comunidade abraâmica que aceita deixar o velho rumo ao novo e que temos um horizonte muito grande pela frente, para atingirmos não só a alfabetização, mas o Ensino Médio, as universidades e o conjunto de toda vida. É com esse espírito que mesmo longe uns dos outros estamos simbolicamente próximos, nos sentindo uma grande comunidade aceitando a coragem e o risco de ir à frente, a solidão dos pioneiros que já são muitos. Se o construcionismo continuar crescendo vamos ter a oportunidade de revirar a escola, reinventá-la e fazer aquilo que a sociedade tem o direito e espera.

Capítulo 3– Detalhando o ProJovem urbano - Um programa não tão jovem...

Romper com os contextos de aprendizagem 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 poderia ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas. (Fino & Sousa, 2011, p.105)

Este capítulo apresenta os conceitos básicos, a estrutura e organização do trabalho pedagógico, o currículo, saberes e práticas educativas do Programa em estudo, que propõe a saída de uma visão generalista, linear e única do conhecimento, que predomina na maioria dos currículos de educação básica para uma nova forma de lidar com o conhecimento, de aprender de ensinar, de avaliar.

3.1. O PROJOVEM... O Plano dos Desejos - O currículo integrado e a formação.

O ProJovem é um programa emergencial que além de acelerar o processo de escolarização corrigindo o fluxo prevê atender as demandas dos jovens com um novo paradigma de lidar com a juventude, com a prática pedagógica, com a aprendizagem e de investir no rompimento e distanciamento da cultura tradicional escolar.

“No contexto do ProJovem Urbano, concebe-se a educação como processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes tácitos” (MEOG, 2010, p.82). “Adota-se o conceito de cultura como conjunto de atividades, técnicas, linguagens, conhecimentos, normas, valores, crenças, etc. que permitem atribuição de sentido à existência humana e resultam da ordenação simbólica do mundo pelos grupos sociais.” (MEOG, 2010, p.82).

O curso acontece durante 18 meses, está estruturado com uma carga de horária total de 2000 horas assim distribuídas: 1440 horas presencias e 560 horas não presenciais e destina-se:

A promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. (Manual do Educador, 2010, p. 13).

Isso se traduz na forma como os eixos estruturantes propostos no currículo estão ligados a uma concepção de juventude e de pensar como o jovem pode aprender.

Durante muito tempo o currículo foi concebido sobre o prisma tecnicista, entendido como um conjunto de disciplinas de matérias de conteúdos, onde o planejamento tinha destaque

em objetivos, caracterizando-o como uma única dimensão: a da racionalidade técnica. Essa visão foi hegemônica até a década de 50. Nos anos 60, iniciou um movimento de repensar o currículo, redefinindo-o a partir de mudanças ocorridas no contexto educacional. Nos anos 70 ganha importância a sociologia do currículo. Os teóricos liderados por Michel Apple e Henri Giroux influenciados pelas ideias de Paulo Freire fazem críticas às visões tecnicista e classista do currículo defendidas por Bobbitt e Tyler questionando sobre o processo de homogeneização e o que o currículo influencia na vida das pessoas e das instituições. Giroux (1997), utilizando-se de conceitos defendidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse) passou a tratar o currículo como política cultural, criticando a racionalidade técnica.

Nos anos 80 ampliam-se os estudos no campo do currículo do ponto de vista cultural, epistemológico, político e social e nos anos 90 ganha centralidade nas discussões educacionais.

Ao estudarmos as teorias críticas do currículo aprendemos que ele é um espaço de poder. Ele carrega traz uma grande carga das marcas das relações sociais de poder do sistema vigente e reproduz as estruturas sociais.

Para Moreira e Silva (1995 pp. 7-8): “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”.

Buscando também na fonte de Corazza (2001, p. 10) que traz uma visão pós-crítica do currículo, percebe-se que um currículo “quer” sempre alguma coisa. É uma prática social que se corporeifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeitos. É um ser falante e de vontade. É uma linguagem com significados e significantes, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, ironias, invenções, cortes.

Segundo essa autora:

Se um currículo fala logo quer. Se é falante quer dizer alguma coisa e se tem vontade quer um sujeito que pode ser o cartesiano, o kantiano, do modernismo, do romantismo, da psicanálise, do pós-modernismo, ou sujeito progressista que seja rentável, produtivo, próspero, ou ser autônomo que promova uma sociedade de iguais, livres, fraternos. (CORAZZA, 2001, pp. 9-16).

“Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado”. (CORAZZA, 2001, p.14).

Para Macedo (2011, p. 107):

Se imaginarmos que o currículo é um texto complexo em constante escrita e reescrita, mesmo que os conservadores não queiram vê-lo assim, e que os discursos antinômicos, que acabam por fragmentar analiticamente seu acontecimento eminentemente relacional, perderam de vez sua pertinência e relevância, a ideia de perspectiva sistêmica e acionalista, por ele cunhada por “Atos de Currículo”, vem justamente potencializar o caráter construcionista e relacional deste dispositivo de formação socialmente construído.

Segundo Fino e Sousa (2011, p. 110): “A maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola, acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos”.

Então, considerando os pensamentos desses autores acima, entendemos o currículo como algo que pode ser organizado e reorganizado sempre que for necessário.

Alguns autores falam de em **currículo oculto**, ou seja, alguns assuntos são conhecidos ou apreendidos pelos alunos pela forma como é planejado e organizado o trabalho escolar. Entretanto, não são encontrados explicitamente no planejamento de ensino. “Precisamos enfatizar que a hegemonia é criada e recriada pelo corpus formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer.” (APLLE, 2006, p. 125).

Há distinção também entre **currículo oficial e o real**. O currículo oficial preestabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes e matrizes curriculares, que é expresso em forma de programas e o currículo real, aquele que se faz na prática em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino e que nem sempre, corresponde ao que está escrito.

Outra discussão que se faz é em torno de currículo **formal e currículo informal**. No currículo formal são consideradas as atividades incluídas no horário de trabalho de ensino escolar; e as atividades que são realizadas fora desse horário normal escolar são consideradas atividades extracurriculares e que fazem parte do currículo informal. E quando uma aprendizagem não acontece porque na operacionalização do programa algo fundamental do trabalho não foi desenvolvida, estamos diante de um **currículo nulo**. Aquele que é calado, omitido do processo intencionalmente ou não. (Manual do Educador, 2010, p. 35).

Goodson (1995, p.18) apresenta duas concepções de currículo: “definições **pré-ativas** ou currículo como fato e **definições interativas** ou currículo como prática, trazendo a definição de Greene”. Como definição pré-ativa:

Uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado e como definição interativa: - uma possibilidade que o docente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive. (GREENE, 1971, apud GOODSON, 1995).

Em seguida, traz a distinção feita por (YOUNG & WHITTY, 1977, apud GOODSON, 1995):

[...] o currículo como fato precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial das práticas escolares de estudantes e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. (p.18).

[...] o currículo como prática reduz a realidade social de “curriculum” às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-os de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (como por exemplo, as matérias escolares). (p.18).

Segundo Sacristán (1998, p. 22), comentando King:

O significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro *contexto histórico* escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um *contexto político*, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. (SEE-PE, 2012, pp. 7-9).

Portanto, quando se elabora um currículo escolar, deve-se levar em conta a realidade do aluno. O saber e o conhecer não são exclusivamente da escola, dos professores e dos livros. É um grande e visível patrimônio que a pessoa assimila no dia-a-dia através do intelecto e dos sentidos.

O currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. Considero, por esse motivo, que a escolaridade obrigatória é um meio, por excelência, para dotar cada cidadão de competências para participação na vida social e cultural dominante (não estou a por esta dimensão de parte), mas com devido respeito e consideração por tantas outras culturas. (SOUSA, 2004, p.15).

Assim sendo, o conteúdo curricular deverá ter como referências - as concepções ideológicas, antropológicas, teóricas, conceitual, metodológicas, o cotidiano do aluno, o conhecimento científico, o saber popular, proporcionando aos alunos a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa, para uma possível intervenção que possa transformar essa realidade. “A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo”. (FINO, 2004, p. 2).

Como podemos perceber, o currículo vem sofrendo ao longo do tempo, avanços que constroem novas concepções de aprendizagem. Na educação, não existe um consenso sobre o

termo. Tradicionalmente, é concebido sob o ponto de vista exclusivamente técnico, como conjunto de disciplinas ofertadas pela escola. Num outro extremo, é considerado como o projeto político de um país, materializando-se na escola como uma proposta também eminentemente política.

Hoje, a concepção atual do currículo possui muitas facetas, é polissêmica com diferentes dimensões e diversos significados dando lugar a um multiculturalismo¹². Significa que ele deve ser pensado e elaborado tendo como base a diversidade cultural, expressando as diferenças regionais, possibilitando a interação das culturas, desconstruindo as fronteiras entre as disciplinas.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Na perspectiva delineada no Projeto Integrado do ProJovem:

A aprendizagem consiste na construção de saberes, competências e capacidades por meio da resignificação de elementos sociais e culturalmente transmitidos e da construção/reconstrução pessoal (Anexo I do Manual do Educador e Orientações Gerais, p.81, 2010)

O conhecimento escolar é compreendido como uma construção baseada no encontro – feito de conflitos e acordos – entre diferentes tipos de conhecimento: saberes cotidianos que os alunos e educadores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos de leis científicas, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas e, é claro, determinações legais sobre o currículo. Sua prática se faz em condições muitas especiais, que são dadas pelas interações dos alunos entre si e com o educador. (MEOG, 2010, pp. 81 – 82).

O Ensino como uma intervenção educacional/pedagógica, deliberada e planejada, que cria situações desafiadoras e propõe problemas que estimulem e orientem os alunos na construção e reconstrução de suas aprendizagens. Como ação subordinada a um programa educacional, articula as demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de auto realização das pessoas. Como relação pedagógica, implica mediação do educador entre o conhecimento e o aluno. (MEOG, 2010, p. 82).

Como pode ser percebido na proposta do Programa em estudo, nem só o professor ensina e o aluno aprende: “o ensino não é entendido como transmissão e acúmulo de informação, pois a aprendizagem é vista como construção ativa do aluno, na interação com seus professores e colegas”. (BRASIL, 2008, p.8).

¹² Ver PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intercultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (pp. 215 - 245).

Essas concepções de aprendizagem, de conhecimento e de ensino defendidas e apresentadas nos documentos oficiais do Programa exigem dos atores escolares novas posturas e práticas frente ao processo de construção do conhecimento. Implica num novo paradigma sobre a aprendizagem, remete à necessidade de uma abordagem sócio- interacionista de que nós nos construímos junto com os outros.

Para que esses pressupostos saiam do plano dos desejos requer que os professores compreendam que a interação se constrói na relação com este outro e com todos os outros que estão fora de nós numa dimensão, numa dialética muito particular. Essa dimensão social é realmente transformadora por inteiro da perspectiva tradicional para uma atualizada de quem efetivamente ensina.

O Programa prevê na organização do trabalho pedagógico os seguintes elementos orientadores:

- 1- Uma integração interdimensional - o jovem como sujeito ativo do próprio conhecimento; a aprendizagem como um processo socialmente construído; as situações problema como articuladoras do conhecimento científico. Sua integração curricular é sustentada em três dimensões conforme esquema abaixo: **Formação Básica** para garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para elevação da escolaridade; a **Qualificação Profissional (QP)** para possibilitar novas formas de inserção no mundo produtivo, incluindo qualificação em arcos ocupacionais que preparam o jovem para atuar no mercado de trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, por meio de formação técnica geral (**FTG**) e do projeto de orientação profissional (**POP**) e a **Participação Cidadã (PC)** para garantir aprendizagens sobre direitos sociais, formação de valores solidários, envolvendo uma experiência de ação social cidadã promovendo o desenvolvimento de um Plano de Ação Comunitária (**PLA**): que compreende planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima, confrontado com os conteúdos dos componentes curriculares propostos, garantindo um reposicionamento frente a essa realidade a partir da reflexão, representado do esquema a seguir:

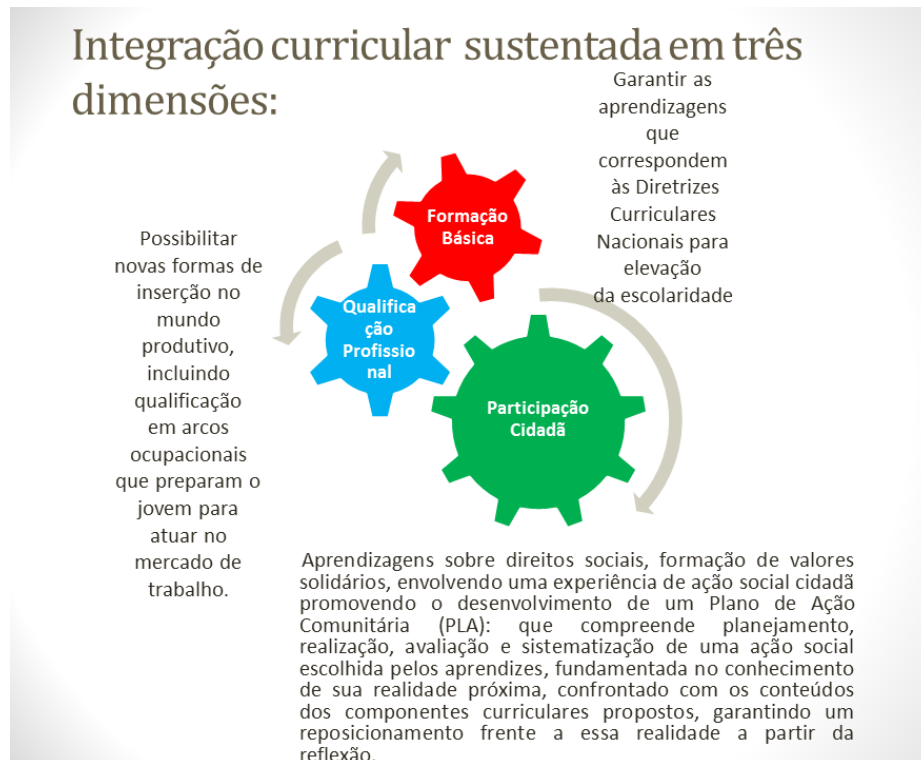


Figura 5 Esquema das dimensões da integração curricular. Fonte: própria autora.

2- Uma integração interdisciplinar - a contribuição de cada componente curricular na apropriação e compreensão da realidade, tendo as seguintes unidades formativas: I- Juventude e Cultura; II- Juventude e Cidade; III- Juventude e Trabalho; IV- Juventude e Comunicação; V- Juventude e Tecnologia; VI- Juventude e Cidadania. Para cada unidade formativa são propostos eixos estruturantes e temas integradores que organizam os conteúdos em tópicos e integram as áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências da natureza). Nesse contexto, “a interdisciplinaridade é vista como uma construção do aluno que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares” (Manual do Educador, 2010, p. 36).

O Programa apresenta em sua estrutura curricular temas integradores distribuídos nas unidades formativas do curso conforme quadro a seguir:

Quadro 01- Temas integradores distribuídos nas unidades formativas.

Unidade Formativa	Eixo Estruturante	Tema Integrador
UF I (JUVENTUDE E CULTURA)	Os jovens e a cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz	1. Ser jovem hoje.

	linguagens e ferramentas, institui regras e costumes. Reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico	2. A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas). 3. Sofrer preconceitos e discriminação... 4. Minha turma tem boa qualidade de vida? 5. Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a natureza?
UF II (JUVENTUDE E CIDADE)	A juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada). Reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social.	1) Viver na cidade; 2) Meu bairro, meu território; 3) A violência urbana invade o dia a dia dos jovens? 4) Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos? 5) Saneamento básico é importante....
UF III (JUVENTUDE E TRABALHO)	O mundo do trabalho na sociedade contemporânea: transformações pelas quais vem passando e práticas de inserção dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola.	1) Ser jovem: aprendendo e trabalhando; 2) Ser jovem é ser consumidor? 3) A violência e minha situação de trabalho; 4) Direitos de trabalhador: eu tenho? 5) Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?
UF IV (JUVENTUDE E COMUNICAÇÃO)	Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação.	1) Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho; 2) Meios de comunicação: integração ou exclusão? 3) Sexualidade e responsabilidade; 4) Eu tenho acesso aos meios de comunicação? 5) Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado.
UF V (JUVENTUDE E TECNOLOGIA)	Ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias.	1) A produção do meu corpo: saúde e beleza; 2) A tecnologia humaniza a cidade? 3) A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão... 4) A tecnologia facilita a minha vida de jovem? 5) Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?
UF VI (JUVENTUDE E CIDADANIA)	Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e Inter geracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão O Projeto Pedagógico Integrado 61 sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas).	1) Ser estudante do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania? 2) Dá pra ser feliz morando na cidade? 3) Ser cidadão é ser ético! 4) Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ... 5) Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?

Fonte: Manual do Educador pp. 42 e 43

A distribuição das ações pelas unidades formativas, apresentadas do Manual do Educador (2012) acontece da seguinte forma:

UNIDADE FORMATIVA I - JUVENTUDE E CULTURA

Nessa unidade, o objetivo é fazer o acolhimento dos jovens, caracterizando as potencialidades e interesses do grupo, propiciando a construção de vínculos, da identidade e da relação com a turma, o núcleo e o Programa. Fazer o mapeamento das culturas juvenis da cidade e dos espaços de inserção cultural, social, profissional e política das juventudes, para

oportunizar a reflexão sobre a condição juvenil, cujo tema integrador é SER JOVEM HOJE. Nessa unidade está previsto:

Os jovens e a cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes. Reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.49).

UNIDADE FORMATIVA II - JUVENTUDE E CIDADE

Nessa unidade, trata-se de noções básicas sobre participação social e pública, Direitos Humanos e Direitos de Cidadania e traça-se o diagnóstico da realidade social através do “Mapa dos Desafios”. O primeiro tema integrador da UF II, *Viver na cidade*, é ampliação da discussão da questão da *identidade do jovem*, que se iniciou com o tema integrador *Ser jovem hoje*, na UF I. Nessa unidade está previsto o estudo, considerando; “A juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada). Reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social.” (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.52).

A intenção é que o jovem possa refletir sobre a cidade e como é ser jovem nesse espaço. Pensar sobre o que é o espaço urbano, porque se opta por viver na cidade, porque se diz que a cidade é um “espaço polifônico”, que leituras diferentes pessoas (artistas plásticos, poetas, por exemplo) fazem da urbe, são objetivos dos debates em torno do tema.

Como pode ser visto no Quadro de Sistematização da UF II (Anexo B), cada unidade possui seus temas integradores. O tema integrador 1, por exemplo, problematiza questões relacionadas com as práticas, organizadas ou não, dos jovens nas cidades em termos de circulação, apropriação, fruição, direitos, adesão ao estabelecido versus territórios de resistência e criatividade, articulando as noções de juventude e de diversidade das vivências juvenis à noção de sujeito inserido em determinada realidade social e histórica. Oportunizar que os jovens pesquisem mais sobre reciclagem, assunto que por certo vai contribuir para as sínteses integradoras do tema 1: *Viver na cidade*.

Há outros conhecimentos, a serem construídos nas demais disciplinas/áreas de estudo que podem contribuir para que alunos e alunas percebam o lugar em que vivem: suas histórias, seus problemas, suas potencialidades, suas fraquezas.

Nos momentos de formação e planejamento os professores através de oficinas estabelecem os diálogos interdisciplinares, traçam estratégias metodológicas para o trabalho

nas áreas do conhecimento tendo como pano de fundo as temáticas como, por exemplo: Viver na cidade; Meu bairro, meu território.

A dimensão **Participação Cidadã no Tópico 3, na UF II**, apresenta atividades interessantes que permitem responder a essas questões como, por exemplo, a **Atividade 10 (Itens A e B) do Guia de Estudo/UF II, p. 299**. O educador de Inglês pode ampliar suas aulas, pois os **Tópicos 1 e 2 de Inglês**, além de orientarem a aprendizagem da língua, estão tratando de um tema muito significativo para quem vive nas cidades: a questão da reciclagem de materiais.

UNIDADE FORMATIVA III- JUVENTUDE E TRABALHO

Essa unidade trabalha o planejamento participativo como ferramenta de trabalho, de gestão da sala de aula prevendo a construção de um plano de ação comunitária contendo os procedimentos, instrumentos para a distribuição de tarefas e responsabilização dos jovens com o referido plano. Traz, portanto, na sua ementa: “O mundo do trabalho, as transformações pelas quais vem passando a sociedade contemporânea e as práticas de inserção dos jovens no trabalho. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola” (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.54).

UNIDADE FORMATIVA IV- JUVENTUDE E COMUNICAÇÃO

Essa unidade discute a Relação entre comunicação e participação, a importância da comunicação na qualidade das ações participativas e referências para a seleção, produção e uso de meios de comunicação em ações sociais. Portanto: “Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e comunicação” (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.56).

UNIDADE FORMATIVA V- JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Essa unidade trabalha questões de Tecnologia social para a mobilização e participação cidadã e construção de instrumentos de registro, monitoramento e apoio do PLA. Ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.59).

UNIDADE FORMATIVA VI- JUVENTUDE E CIDADANIA

Essa unidade aborda as noções de avaliação participativa de ações cidadãs, procedimentos e instrumentos para a sistematização do PLA e socialização de suas aprendizagens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça-etnia, deficiências físico-psíquicas). (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, pp.60-61).

O PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA-PLA

É um dos instrumentos principais de integração do currículo do ProJovem Urbano que é elaborado, sistematizado, desenvolvido e avaliado durante todo o curso, na comunidade, no componente curricular participação cidadã. Tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo. (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.45).

Inicia-se pela construção de um mapa de desafios da comunidade, especialmente da realidade social (ou local) em que os jovens estão inseridos, seus problemas prioritários e desafios, suas causas, como estão sendo enfrentados e o que é preciso fazer, exigindo deles um reposicionamento frente à essa realidade para a melhoria da qualidade de vida. Para isso, são usados conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes do currículo, quer os de formação básica, quer os de qualificação profissional e de participação cidadã. (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.45).

O PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive. (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.45).

O PROJETO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL- POP

O POP oportuniza a construção de um projeto de desenvolvimento pessoal, de um percurso escolar e profissional individual, com os objetivos de:

Conhecimento das diferentes ocupações; familiarização com o mundo do trabalho; ampliação das opções em relação a trabalho e geração de renda; motivação e incentivo da autonomia e da busca de realização pessoal e social; conscientização dos fatores que interferem na escolha da profissão; planejamento da continuidade dos estudos. (Manual do Educador: Orientações Gerais, pp. 44-45, 2012).

3.1.1- O currículo integrado como contributo para a inovação pedagógica

Currículo Integrado é a combinação de partes – componentes curriculares, que trabalham isoladamente, formando um conjunto interdisciplinar que trabalha o contexto, a realidade como um todo.

“O que eu considero importante é estudar a possibilidade de introduzir um currículo interdisciplinar no sistema escolar, pois é necessário ter uma visão mais ou menos global da realidade, em lugar de uma visão compartimentada e fragmentada”. (FREIRE, 2008, p. 60).

O currículo integrado organiza o conhecimento na perspectiva de que os conceitos sejam apreendidos de forma a possibilitar a explicação e compreensão da realidade objeto de estudo à luz dos diversos componentes curriculares e áreas específicas. Nesse sentido, o objeto de estudo é sempre a realidade social, complexa e contraditória e as disciplinas numa perspectiva interrelacional, a partir da reflexão e da integração dos saberes dão a sua contribuição para compreensão, interpretação, explicação e transformação dessa realidade, promovendo uma aprendizagem significativa, sem, no entanto, secundarizar a importância dos conteúdos específicos. Como por exemplo, a matemática quantificando a realidade; a História trazendo as noções tempo e de registro; a Geografia, abordando as questões das relações dos seres humanos com o espaço; as Ciências Naturais, Físicas e Biológicas, tratando as relações dos seres no ambiente natural e social, etc.

Como nos diz Fino (2011, p. 49): “O currículo de aprendizagem é necessariamente uno: se o dividirmos em fatias, por razões didáticas, também deveríamos dar aos alunos a possibilidade de o reunir e resintetizar”.

Cabe à teoria curricular emendar um dos seus mais crassos erros: articular o que foi separado e unir aquilo que está dissociado. É a urgência em reinterligar experiência e teoria. Por isso mesmo não há educação objectiva porque há um sujeito real. Um currículo é uma delimitação de objectos de estudos que não dispensa as outras partes e os valores que constituem o real. (RODRIGUES, 2008, p. 23).

Na tentativa de superar a lógica disciplinar são apresentadas várias propostas como: Currículo por problemas; por projetos; por temas geradores; por módulos de aprendizagem; Currículo em rede; etc.. Já existem propostas que defendem a construção de um currículo aberto que trabalha o conhecimento em rede, hipertextual, com interações, interseções, construção de transversalidades na perspectiva rizomática.¹³ e que poderá ser aprofundado num outro trabalho.

¹³ Ver Deleuze & Guatarri, 1995, p. 15.

A Proposta Pedagógica do ProJovem Urbano:

Exige grandes mudanças, tanto na gestão do sistema, quanto no Núcleo e na sala de aula; Requer inúmeras mudanças na ação pedagógica, indo além de uma formação tradicional que costuma considerar o professor responsável pelo ensino concebido como mera transmissão de conteúdos; Assume que a aprendizagem deve ser vista como construção ativa do estudante, na interação com seus professores e colegas; Pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes e competências dos jovens; Enfatiza o desenvolvimento do jovem como sujeito e, portanto, sua capacidade de pensar e agir com autonomia: protagonismo juvenil. (BRASIL, Manual do Educador: Orientações Gerais, 2012, p.135)

Nessa perspectiva, “Os educadores do ProJovem Urbano estão sendo desafiados a trabalhar com uma proposta inovadora no contexto da cultura escolar tradicional que ainda vigora entre nós”. (BRASIL, Manual do Educador, 2010, p. 9).

O desenvolvimento do currículo integrado no contexto do ProJovem Urbano está sendo considerado uma experiência “ousada” de inovação curricular. Um exemplo disso, é os estudantes analisarem os conceitos históricos e geográficos que constituem o **Tópico 2 da área de Ciências Humanas** (Por que moramos na cidade?), realizarem as atividades que levarão à compreensão da letra da composição “Sampa”, de Caetano Veloso, no **Tópico 1 da disciplina Língua Portuguesa** (ambos no Manual do Educador e no Guia de Estudo – UF II) e as apresentadas no **Tópico 2/F II de Qualificação Profissional (Atividades econômicas na cidade)**, do Manual do Educador e do Guia de Estudo / Formação Técnica Geral – UF I e II, com a finalidade de possibilitar que os jovens entendam a formação e o crescimento das cidades, as mudanças recentes ocorridas no espaço urbano no Brasil e a organização da produção e do trabalho no cenário atual das médias e grandes cidades brasileiras.

3.1.2- As formações

As formações acontecem da seguinte forma: uma primeira etapa de FORMAÇÃO INICIAL, antes do início do curso, com carga presencial de 96 horas e 64 horas de atividades não presenciais, para que todos os envolvidos se apropriem do Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano e dos conceitos, princípios, pressupostos, paradigmas, do desenho curricular, dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, dos conceitos de currículo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, integração dos conhecimentos entre si, da pessoa com o conhecimento e da pessoa com o seu grupo. E as demais etapas de FORMAÇÃO CONTINUADA, com carga horária presencial de 216 horas, ocorrem quinzenalmente, distribuídas ao longo do curso, para permitir que os profissionais reflitam coletivamente sobre sua prática pedagógica, planejem suas aulas, desenvolvendo-as com ampla participação dos

estudantes, promovendo situações desafiadoras e relacionando os conteúdos com os conhecimentos prévios do jovem.

Os conteúdos trabalhados são os temas de cada unidade formativa. A partir deles é pra ser discutido o contexto, através dos possíveis diálogos interdisciplinares e integradores.

Isso é o que está instituído. Segundo Lapassade (2005, p. 62), o instituído é o que está estabelecido, tem um caráter de fixidez e o instituinte é o que aponta para a mudança, para o novo, para a criação.

Capítulo 4 – Descrevendo o percurso metodológico – enredando.

Não tenho caminho novo, o que tenho novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou), a caminhar constante como convém a mim e aos que vão comigo. Pois não vou mais sozinho.

(Thiago de Mello, 1996)

Neste capítulo está sendo abordado todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa. A construção da tessitura metodológica foi balizada pelas contribuições de André (2000), Macedo (2010), Bardin (2009), Fino (2003), Sousa (1999), Lapassade (2005), Ludke e André (1986), Yin (2005), Spradley (1979), Flick (2013).

A pesquisa teve abordagem qualitativa, realizada numa perspectiva dialética, pois além da pergunta que se faz à realidade, permite-se se fazer leituras interpretativas, críticas e reflexivas e, em seguida, penetra-se no problema, levando-se em conta sua ação recíproca, a contradição inerente ao fenômeno na sua relação com o todo social e da mudança dialética que acontece na natureza e na sociedade.

A pesquisa qualitativa é hoje considerada nos estudos dos fenômenos educacionais, como uma das abordagens mais adequadas na construção do conhecimento científico. Segundo citação de Ludke e André (1986, p. 11) são cinco as características desse tipo de pesquisa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)

O ambiente natural é a fonte de dados da pesquisa qualitativa e o pesquisador é o seu principal instrumento; Os dados coletados se configuram por serem predominantemente descritivos; A preocupação está centrada mais no processo do que no produto; O foco e atenção especial do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; A análise de dados se caracteriza mais pelo processo indutivo. (p. 11).

Utilizou-se nesse trabalho, a reflexão hermenêutica como paradigma epistemológico de pesquisa, considerando que o círculo hermenêutico é um imperativo na pesquisa qualitativa, pois consiste em descrever, interpretar, compreender e explicar a realidade observada. Como reforça Macedo (2010, p. 9): “descrever para compreender é um imperativo”.

Buscou-se descrever a realidade como ela se apresentou, com seus detalhes, as suas minúcias, suspendendo os preconceitos. Primeiro descrevendo de dentro para depois explicar-dizer de fora.

Esse tipo de pesquisa permite, pois que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2000, p. 41).

O caminho metodológico escolhido foi o estudo de caso com aplicação da abordagem etnográfica descrita por Lapassade (2005, p. 82), como “um encontro social interacionista, entre

os sujeitos da investigação e o investigado, e seus contextos de atuação”, considerando que o objeto de estudo é um programa. E conforme André (2000, p. 31):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia, e adicionalmente, que seja bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de classe ou porque é por si mesmo interessante.

Para Yin (2015, p. 17): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”.

A decisão da escolha pelo o estudo de caso como estratégia de investigação está fundamentada também na ideia de Stake (1978) de que o conhecimento aprofundado de um caso pode ajudar no entendimento de outros fenômenos, outros contextos, outras situações.

Diante disso, embora tenha sido selecionada uma unidade, o contexto, não foi perdido de vista, já que teve o foco na compreensão da cultura do grupo pesquisado, com base no contato estreito e multifacetado, valorizando os elementos simbólicos das suas relações sociais.

Segundo Yin (1988), citado por André (2000, p. 51):

Deve ser dada preferência à metodologia de estudo de caso quando: (1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja acontecendo numa situação de vida real.

Para Spradley (1979), comentado por Fino (2003): é o trabalho de descrever uma cultura, sendo objetivo de o investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos. (FINO, 2003, p. 3).

Para isso foi necessário educar o olhar, conforme reforça Sousa (1999, p. 3):

A etnografia ao conferir essa outra perspectiva sociológica e fragmentária à educação vem assim valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as “conversas banais”[...] São essas “pequenas coisas” que passam a ser o objeto privilegiado de investigação para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado implicado[...]

4.1. O trabalho de campo, os procedimentos de pesquisa e as técnicas de recolha de dados - abrindo as cortinas da sessão em cartaz.

Foram realizados os passos iniciais para a entrada no terreno que aconteceram entre novembro de 2014 a março de 2015. Primeiro, os contatos com a instituição, a Secretaria de

Educação Municipal e com a Escola para autorização da realização da pesquisa e depois com as pessoas que tinham relação de trabalho com o objeto da pesquisa: os professores e estudantes para solicitação de permissão com vista à realização das atividades de pesquisa na turma “C”. Os professores demonstraram-se bem disponíveis. Foram realizadas reuniões com cada segmento para apresentar o projeto de investigação, que demonstraram boa receptividade e disponibilidade para participação na pesquisa.

No início, houve certa dificuldade de decidir qual seria o papel da pesquisadora no campo, a negociação entre a proximidade e a distância em relação às pessoas estudadas. Depois, optou-se que seria o papel de iniciado para ir abandonando o papel de estranho no decorrer da observação participante conforme Flick (2013, p.61).

No processo de recolha de dados foi feito um trabalho de campo, e as técnicas, as estratégias e os procedimentos que constituíram a base dos dados essenciais para a análise do objeto foram: a observação participante, a análise documental e entrevistas, considerando que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações de seus atores sociais, reconstruírem sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano escolar do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2000, p. 41).

A observação participante foi então utilizada como apreensão do objeto da pesquisa para estabelecer relações entre a abordagem etnográfica e seu uso na pesquisa em educação considerada como: “a técnica fundamental da investigação etnográfica.” (LAPASSADE, 2005) e amparada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 48), citado por Mendonça e Sousa (2011, p. 263), quando afirmam que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência”.

Para André (2010, p. 29), é no observar no campo de estudo que “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”.

Nesse sentido, foram observadas algumas aulas, as práticas pedagógicas ali desenvolvidas para ver o fenômeno em movimento se fazendo no dia a dia, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos, às concepções de ensino e aprendizagem, à articulação dos momentos da sequência didática desenvolvida, às interações, o tratamento dado ao tema integrador nos componentes curriculares, o desenvolvimento das sínteses integradoras, quais e como se dão as experiências com o projeto de orientação profissional, com o plano de ação

comunitária e seus impactos na aprendizagem, além de perceber também as relações juventude, tecnologia, cidadania.

Particpei ainda das formações dos professores, dos encontros de planejamento dos professores, dos seminários, das mostras, das feiras culturais, de fechamentos de duas unidades formativas que foram realizadas. Tudo isso, para analisar se existe autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento, se há um ambiente social de interação colaborativa e significativa e também para fazer o confronto com as respostas dadas nas entrevistas pelos alunos e pelo grupo de professores, formadores e gestores.

No dizer de André (2000, p. 28):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Por isso, entre os meses de março, abril, maio e junho/2015 foram observadas 19 aulas na Turma C, com um total de 23 alunos, sendo que desses, 13 são do sexo masculino e 10 do feminino.

Como a pesquisadora foi o principal instrumento no estudo do caso, portanto, um ser humano, considerado nas muitas faces e dimensões: cultural, inteligente, emotivo, corpóreo, volitivo, espiritual, social, histórico, biológico, livre, estético, axiológico, teorizante, prático e profissional, não podendo deixar de lado seus valores, princípios, crenças, se trabalhou para não prejudicar o estudo em meio a esse afetar e ser afetado, adotando atitudes de aproximação e afastamento, estabelecendo certo distanciamento nos momentos de análise. Esteve sempre se policiando, se olhando, como diz Lapassade, (2005, p. 29): “o etnólogo se olha fazendo etnografia”.

Conforme Lapassade (2001, p. 13): “é necessário que o pesquisador promova um ‘clima de confiança’”. Por isso, foi construído um clima, de forma que os entrevistados puderam falar espontaneamente sobre a temática em questão.

Considerando que o programa é implementado pelo governo federal, que estabelece parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para oferecimento do curso nas escolas estaduais e municipais, os sujeitos da investigação foram divididos em quatro grupos:

a) Gestores- Neste grupo estão pessoas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Petrolina – A Coordenação Pedagógica do Programa na Secretaria de Educação Municipal, a

Assistente Pedagógica, que conduzem o programa nos núcleos implantados no município, os professores formadores e a Diretora da Escola objeto do estudo, para captar o aspecto discursivo em termos do que está previsto nas políticas públicas e documentos oficiais.

b) Professores (as) das turmas do Programa da Escola Municipal Professora Luíza de Castro Ferreira e Silva - Este grupo reúne os professores e as professoras de Formação Básica, de Formação Técnica Geral (FTG), de Qualificação Profissional (QP), de Participação Cidadã (PC).

c) Os estudantes da turma “C”, objeto de estudo.

d) Pessoas da comunidade – Foram pesquisadas neste grupo as pessoas da comunidade onde está situada a escola, egressas do Programa.

Como estratégia de garantir o anonimato das fontes que prestaram as informações foram utilizados os códigos abaixo para identificar os sujeitos da pesquisa por grupos:

Tabela 5: Códigos de identificação dos sujeitos da pesquisa

GESTORES	PROFESSORES	ESTUDANTES	PESSOAS DA COMUNIDADE
G1	P1	E1	PC1
G2	P2	E2	PC2
G3	P3	E3	
	P4	E4	
	P5		

Fonte: Própria da autora

Para as **entrevistas narrativas** que foram individuais e semiestruturadas (ver apêndice C), consideradas como “um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão das realidades humanas” (MACEDO, 2010, p.54), foram escolhidos cinco dos sete professores que atuam na Turma “C”, duas coordenadoras do Programa em nível municipal, uma formadora, quatro estudantes e duas pessoas da comunidade, egressas do Projovem, que revelaram sentimentos, pensamentos, valores, concepções, percepções sobre o Programa e sobre inovação pedagógica.

Fez-se opção pela entrevista semiestruturada, baseada num roteiro (ver apêndice C), mas com grande flexibilidade apoiando-se na ideia de Ludke e André (1986, p. 35):

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar

o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

E conforme reforçado por Macedo (2015, p.75):

A entrevista narrativa prioriza a narração a partir de si, mesmo conservando sua intenção de realizar questões focadas e bem formuladas. Atenta, profunda, quer compreender os conteúdos que os sujeitos entrevistados narram a partir das suas experiências, com o mínimo de interferência do entrevistador. Aproxima-se da estrutura de uma história de vida, apesar de ser orientada por questões realizadas pelo pesquisador.



Figura 6: Fotografia da entrevista da autora com a Coordenadora do PROJÓVEM URBANO, em 08/06/2015. Fonte: Própria autora.



Figura 7: Fotografia da Entrevista da autora com um dos professores em 10/06/2017. Fonte: Própria autora.



Figura 8: Fotografia da Entrevista com a formadora do PJU, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.

Além disso, foram entrevistadas outras pessoas como: Coordenadores e ex-coordenadores do Programa em nível Estadual, alternando desde conversas por telefone, bate-papos, conversas essas que nos permitiram o acesso às histórias mais próximas da realidade. Num determinado momento percebeu-se que havia necessidade de suspender as entrevistas porque os depoimentos estavam se tornando repetitivos. Essas entrevistas foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas e sistematizadas, garantindo na íntegra a fala dos entrevistados (Ver apêndice C).

Os instrumentos, utilizados na investigação foram o Termo de Consentimento (apêndice E), os roteiros das entrevistas (apêndice C), o diário de campo (apêndice D) e gravador.

A **análise documental** foi realizada para estudar os documentos oficiais, as diretrizes da Proposta Curricular do Programa; os Manuais do Educador e do Aluno; o projeto político-pedagógico da escola, os planejamentos dos professores, as sínteses integradoras; o plano de ação comunitária, elaborados e desenvolvidos pelos estudantes. Essa análise foi ancorada na obra de Bardin (2009) para se fazer as inferências a partir da comparação de dados obtidos na leitura do discurso desses documentos com a situação concreta observada.

Foram observados também outros materiais didáticos como:

- a) A agenda do estudante que serve para registrar os compromissos, atividades e resultados conseguidos em cada etapa;
- b) Guias de Estudo das Unidades Formativas, que contém textos e atividades que são trabalhados em cada unidade formativa;
- c) O Caderno de Registro de Avaliações, no qual se encontram fichas de acompanhamento do desempenho e de avaliação da aprendizagem dos estudantes em cada ciclo;

- d) Guia de Qualificação Profissional, que contém os textos e atividades que são trabalhados na Formação Técnica Geral (FTG) e o roteiro do Projeto de Orientação Profissional (POP);
- e) O Caderno do Plano de Ação Comunitária (PLA), que apresenta o roteiro para desenvolvimento do PLA do grupo;
- f) Os textos de qualificação para o trabalho para desenvolvimento da formação técnica específica do Arco Ocupacional (Telemática).

Buscou-se aproveitar as vantagens do método, superar as suas limitações em relação à demanda do trabalho de campo e enfrentar os desafios de um trabalho dessa natureza, principalmente no que diz respeito às características e habilidades necessárias ao desenvolvimento de um bom estudo de caso, que segundo Merriam (1988), citado por André (2000, pp. 59-62) são:

“tolerância à ambiguidade”, isto é saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa; a *“flexibilidade”* no próprio esquema de trabalho, em que as decisões são tomadas na medida e no momento que se fazem necessárias; e a *“sensibilidade”* para estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo o contexto que está sendo estudado.

Foi construído um esquema de trabalho com o Diário de Campo (apêndice D), que possibilitou o registro da pesquisa com base na elaboração de conceitos, na dimensão filosófica do método para travar o diálogo necessário com as referências teóricas que ajudaram a tratar o material recolhido. Esse instrumento possibilitou uma fotografia do trabalho em progresso de um processo rico e multifacetado e apresenta o registro da realidade observada, retratando aspectos essenciais e momentos significativos vividos durante a investigação.

A opção pelo Diário foi por compreender que ele:

Pode também ser usado como método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, ou de investigação-acção (Brazão, 2007).

4.2. O trabalho de organização, análise e interpretação dos dados - apreciando atos e cenas e estabelecendo a trama teórica.

A análise e a interpretação dos dados foram feitas com base em categorias, que emergiram da própria teoria que orientou esta pesquisa, da opção metodológica feita e do próprio campo da investigação.

Após a coleta, foi realizada a análise de todo o material, ou seja, os registros das observações, a análise dos documentos, as transcrições das entrevistas e outras informações significativas obtidas durante a pesquisa lançando mão da técnica **análise de conteúdo**, enquanto procedimento possível e necessário dentro duma abordagem metodológica qualitativa apoiada epistemologicamente numa concepção de ciência que admite o papel efetivo do sujeito na produção do conhecimento.

A análise de conteúdo aqui tratada tem como base a conceituação de Bardin (2009): “a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Configura-se como uma técnica que busca compreender criticamente o sentido ou os sentidos dum texto seja ele escrito ou verbal.

O entendimento é que a obra de Bardin é ancorada num rigor metodológico consistente, que traz aos pesquisadores um percurso de muitas facetas e que caracteriza historicamente a Análise de Conteúdo como um método de produção de sentidos e significados na diversidade do mundo acadêmico.

Nesse sentido, conforme Bardin: “as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (2009, p. 121).

Iniciou-se, pois, fazendo uma pré-análise, organizando o material de pesquisa, fazendo segundo Bardin a “leitura flutuante”, realizando **a triangulação**, cruzando os dados obtidos a partir das fontes de recolha dos dados para verificar: consistências, conflitos, contradições e assim poder fazer a validação das informações e possibilitar uma melhor análise e interpretação dos dados. Por exemplo: foram comparados os dados, combinando as perspectivas dos professores, gestores, formadores e alunos obtidos nas entrevistas com a própria de pesquisadora pela observação participante.

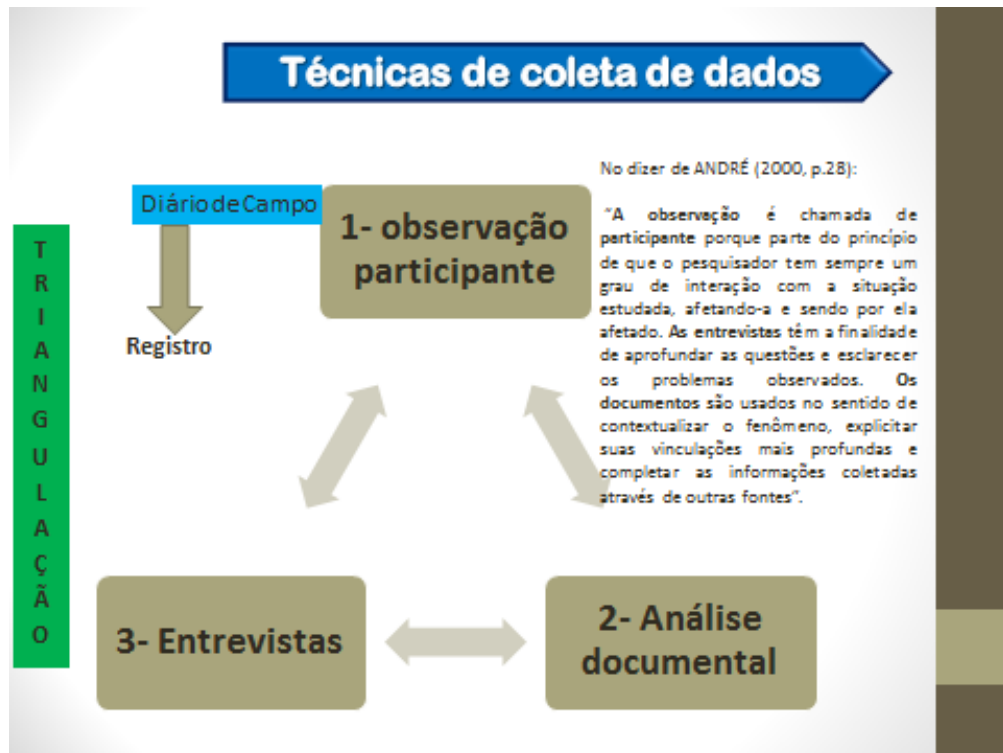


Figura 9: Esquema de triangulação. Fonte: Própria autora.

Em seguida, foi realizada a análise propriamente dita de todo o material fazendo a **codificação das informações**, estabelecendo as **unidades de significação** - condensação dos fragmentos em pastas e a **categorização**, que emergiram da classificação dos elementos, reduzindo as unidades de significação do conceito que se quer apreender, definindo as subcategorias, estabelecendo os indicadores que descrevem o campo semântico desse conceito, para uma construção crítica mais consistente a partir da produção de sentidos.

Segundo Bardin (2004) codificar o material coletado, significa dar tratamento a ele. Isto é, transformar dados brutos, segundo regras para permitir uma representação do seu conteúdo. Isso é corroborado por Flick (2013, p.193) quando afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material escrito, independentemente da sua origem”.

A fase de interpretação dos dados constituiu o principal momento da construção desta dissertação, alcançando maior intensidade, que conforme Flick (2009, p.276), “a interpretação dos dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens”. Esse momento exigiu o embasamento teórico para estabelecer relações, uma maior capacidade de reflexão, um maior aprofundamento de ideias. O primeiro trabalho feito foi codificar os entrevistados objetivando, entre outras coisas, garantir a privacidade da identidade deles. Para isso, cada categoria já mencionada recebeu um código

e uma numeração. Assim os "gestores" foram codificados como "G", os "professores e professoras" receberam o código "P", "os estudantes" receberam o código "E".

As informações das 12 entrevistas (apêndice C) foram analisadas e categorizadas, conforme orienta Bardin (2011, p.148): “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Foram geradas sete categorias elencadas abaixo para dar significado às mensagens (Ver grelha-Apêndice F):

Categoria I - Percepções sobre o Programa: esta categoria diz respeito às conceituações sobre o PROJOVEM e suas finalidades.

Categoria II - Fundamentos do Programa: esta categoria remete às características do Programa, seus propósitos, princípios e diretrizes.

Categoria III - Avaliação sobre a formação e sua aplicabilidade na prática: esta categoria compreende os conteúdos da aplicação dos fundamentos. Traduz as falas apreendidas sobre avaliação da formação e orientações recebidas e assistência técnica.

Categoria IV - Inovação pedagógica: esta categoria compreende três subcategorias que são: **conceito, características da inovação pedagógica e identificação de ações**, aspectos que estão atrelados à mudança de paradigma, concepção construtivista de aprendizagem, autonomia dos sujeitos para aprender e ambiente social de aprendizagem colaborativa e significativa.

Categoria V – Planejamento das ações pedagógicas: esta categoria remete à identificação das práticas de planificação das atividades e sua execução.

Categoria VI - Desafios para execução do Programa: esta categoria compreende os problemas relacionados durante o desenvolvimento do programa.

Categoria VII - Sugestões para melhoria: esta categoria faz referência às indicações de sentimentos pessoais e aspectos que devem ser trabalhados pelos gestores do Programa para sua melhoria.

Estas categorías e subcategorías emergiram da aplicación da análise do contéudo na perspectiva de Bardin, considerando o contexto no qual os actores están inseridos. São apresentados no capítulo seguinte os dados e as interpretações em relação a cada categoría.

Capítulo 5 - Resignificando os achados da pesquisa e desbravando os caminhos da inovação pedagógica: Um novo tempo!

Sou como você me vê. Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, Depende de quando e como você me vê passar.

(Clarice Lispector)

*Eu ainda te procuro
No claro, no escuro
Nos lugares seguros ou não
Eu ainda te procuro
Com olhos de águia
Com o faro agudo de cão.*

(Ivan Lins)

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

(Fernando Pessoa)

Neste capítulo são apresentados os resultados e achados mais significativos da investigação. Inicialmente estabelecemos a relação práticas pedagógicas e inovação no Programa em estudo e a seguir, são evidenciados os elementos inovadores revelados nas observações e entrevistas realizadas.

5.1. Os achados da pesquisa nas entrevistas...

I. Em relação à percepção sobre o Programa:

Pode-se observar que as respostas dos três grupos de entrevistados são semelhantes. Não existe diferença de crenças entre gestores, formadores, professores e estudantes conforme se pode ver a seguir:

“A gente vê como um programa de inclusão mesmo, que faz com esse aluno que não teve oportunidade, ingressar e fazer todo o ensino fundamental. É um programa bom. É tanto que o MEC já fala em ProJovem em nível médio” (G1)

“Eu ainda estou num processo de aprendizagem também, porque o ProJovem nos proporciona isso. À medida que a gente entra e vai estudando e vai construindo com o professor a gente também vai aprendendo. Isso é o melhor do programa. Sempre nos dá a oportunidade de aprender mais.” (G2)

Esse depoimento demonstra que ensinar e aprender são faces da mesma moeda. É uma relação dialógica. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1987, p.39).

Não há ato educativo transformador se não houver comunicação efetiva entre os agentes envolvidos utilizando como referencial principal da discussão o diálogo. “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.27).

Considerando os depoimentos a seguir é possível inferir que os gestores, formadores e professores têm em comum o fato de perceberem um diferencial no Programa que é a estrutura curricular com os três eixos: a formação básica, a qualificação profissional e a participação cidadã, bem como, de o perceberem como um programa de inclusão.

“O que me aproxima, o que me dá mais condições de gostar do ProJovem é o currículo, porque o currículo é formado nas três dimensões: a formação básica, a profissional e a participativa. (...)o currículo é muito atrativo é muito diferencial, diferente do que eu já tinha provado em outros programas dos quais eu já fiz parte.” (G3)

“É um programa muito interessante se a gente pensar que ele atrai na sua didática sua metodologia o ingresso de alunos que estão um pouco afastados do contexto escolar. É um programa de inclusão e ele traz, ele traz três eixos, curriculares que é: Os componentes curriculares específicos tradicionais, ele traz a participação cidadã e a participação profissional visando formar o indivíduo em toda sua função social no sentido de ele ser construtor de conhecimento e ser inserido de novo no mercado de trabalho.” (P1).

“A gente sabe que o ProJovem tem um ritmo diferenciado com relação aos demais ensinamentos, como ensino regular por exemplo. A gente vê que ele tem uma abordagem diferenciada com relação à prática pedagógica” (P2).

“A gente também vê que o programa traz um tripé muito sólido em relação à educação Básica, a participação cidadã e a qualificação profissional” (G1).

“É um programa como eu falei diferenciado em relação à abordagem de disciplinas integradas. Não só é um conteúdo isolado, elas se encaixam. Inglês pode trabalhar muito bem com as ciências humanas. É um currículo realmente integrado e diferenciador” (P2).

“A potencialidade desse programa “é”: as duas disciplinas que o regular não tem, qualificação profissional dependente do arco, tem a formação técnica geral e depois formação específica a depender do arco, e participação cidadã, ou seja, essas duas são para mim as duas potencialidades. E a terceira coisa é a interdisciplinaridade, todo o conteúdo, todos estão trabalhando no mesmo eixo, no mesmo tema, cada um na sua linguagem, mas todos estão com o mesmo tema.” (P3).

Na fala dos estudantes e pessoas da comunidade egressas do curso, percebe-se a possibilidade de um empoderamento pessoal e social a partir da inclusão proporcionada pelo Programa para aqueles a quem foi negado o direito à escolarização:

“A vantagem que eu achei no programa foi que pegou esses anos que eu estava parado eu consegui relembrar da quinta série até onde eu estava que era na sétima aí eu continuei pra terminar o ensino fundamental no começo do ano que vem, que é na oitava série. (...) bem legal, eu gostei porque eu relembréi muitas coisas que eu já tinha esquecido, só assim eu vou sair daqui mais afiado, mais pronto para enfrentar o ensino médio.” (Estudante B).

“Eu vim procurar esse programa para um melhor saber. Eu escolhi porque aqui tem algo que eu queria ter que muitas escolas não têm. Tô aqui pra terminar esse ano pra poder entrar no ensino médio. (...) o ensino é tão bom que motiva cada vez mais o aluno tá aqui todos os dias.” (Estudante A).

“O Projovem é a oportunidade que tive para terminar meus estudos, obter mais conhecimentos, de melhorar meu futuro profissional, de ter um trabalho mais digno e de viver melhor. Através dele aprendi a ser mais solidária e a participar da vida em comunidade, levando pra ela o que aprendi.” (PC A)

Esses depoimentos indicam que há um sentimento de positividade sobre o Programa tanto do grupo dos professores, formadores e gestores, quanto dos estudantes e pessoas egressas da comunidade.

II. Em relação aos fundamentos

Os dados demonstram que os professores, gestores e formadores dão a entender que dominam a concepção pedagógica, filosófica e antropológica do Programa e atuam de forma consciente.

Esse domínio pode ser confirmado com as respostas a seguir que estão coerentes com os objetivos do Programa quando dizem:

“Um dos fundamentos que mais me chamam a atenção é a inclusão social. É um programa voltado especificamente para inclusão do jovem no mercado de trabalho, não só no mercado de trabalho, mas, também na vida. Então, de certa forma a **questão** da interdisciplinaridade, a contextualização que é muito gratificante para o professor trabalhar.” (G3).

“Os fundamentos da Proposta do Programa são: A formação básica, a participação cidadã e a orientação profissional e o mais importante: a integração das disciplinas”. (P1).

Podemos confirmar isso também com o seguinte depoimento: “A gente entra no ProJovem com uma visão de juventude e sai com outra. O curso é totalmente baseado em

pesquisas antropológicas e sociais da juventude e essas pesquisas são aprofundadas na prática” (G3).

Esses dados demonstram que a maioria dos professores sabe para que serve o Programa e todos agem de modo consciente e intencional.

Sabe-se que as crenças e concepções são fundamentais para explicar muitos comportamentos, atitudes, posturas e práticas. Assim, a maior parte dos entrevistados apresenta uma concepção coerente com os objetivos do Programa considerando que ele prevê na organização do trabalho pedagógico: a integração interdimensional, articulando as três dimensões: **Formação Básica, a qualificação profissional e participação cidadã** e a integração interdisciplinar articulando os componentes curriculares para a compreensão da realidade complexa e contraditória a partir das seis unidades formativas com seus eixos estruturantes e temas integradores propostos.

III. Em relação à avaliação sobre a formação e sua aplicabilidade na prática

Nesse caso, os entrevistados quando perguntados se a formação é adequada e se conseguem aplicar na prática na gestão de sala de aula o que é proposto, apresentam respostas equivalentes e indicam:

“Eu acredito que a formação é bem sólida, é muito densa. A gente tem uma formação inicial de 96 horas e a continuada que no total no final dos 18 meses eles têm 386 horas de aulas presenciais e atividades não presenciais. A formação é dada por uma formadora específica, professora Luciene que tem toda uma orientação do MEC, da SECADI, da UNIRIO que é a instituição que faz a formação dos nossos formadores. Eu acredito que seja bastante sólido o resultado. Então, nós fazemos a nossa parte e dentro da sala a gente tem um feed-back considerado bom. Há aqueles que não conseguem atingir o nosso foco né? Mas a gente tem uma coordenação pedagógica que faz esse acompanhamento que visita, que está lá e a gente vê os resultados nos fechamentos de unidade como a gente vai ter um agora, fechamento de UF. É nesse feed-back que a gente vê se o professor está atuando de forma correta, de forma a atender o currículo que é específico do Projovem.” (G1).

“Eu acredito que sim. Só que infelizmente a gente ainda tem aquilo de nem todo professor tem a mesma, é como é que eu posso dizer... a mesma empolgação de ver, e o interesse mesmo de ver a formação como algo que vai lhe dar uma sustentabilidade, uma preparação maior. Infelizmente a gente ainda tem algumas formações que faltam alguns professores e aí a gente fica triste porque é como se não estivessem valorizando esta oportunidade. Porque a formadora tem um embasamento muito bom, prepara as formações e dá show e infelizmente alguns faltam... A gente fica triste nessa hora. Mas, o Programa oferece, oferece sim. Aí cabe ao professor aproveitar ou não isso.” (G2).

“Tem sim como aplicar. Como já tenho feito. No momento não vejo dificuldade, dá para aplicar porque são viáveis. Por exemplo, sempre a gente está reunida discutindo ali a questão da síntese integradora que é algo diferente para o aluno que tem que construir a sua opinião a respeito daquele tema. Por exemplo, viver na cidade tem

que falar sobre isso... E uma proposta na formação que passa pra gente, como a gente deve fazer, facilita quando diz olha que a construção não é só a escrita, pega aquela imagem faz um painel, pega uma revista pra eles opinarem depois eles constroem uma síntese com cartazes através de uma imagem pra gente faz um painel. Então é viável eles constroem a síntese através de um cartaz de uma imagem não são algo surreais dá pra utilizar todas as propostas.” (P2)

“Isso é possível tendo em vista que nessas formações eles têm acesso aos temas que serão trabalhados durante a unidade tanto na forma teórica quanto na parte prática, como é o caso das oficinas. Todavia considerando a multiplicidade de funções que o PJU requer, é possível que em determinados temas a formação não seja suficiente e é possível que alguns não consigam, tendo em vista que a transposição didática exige mais que uma formação; exige estudo, experiências diversificadas e isso difere de educador para educador, o que a formação continuada não dá conta sozinha. O feed-back advém principalmente da socialização que é feita durante os encontros de formação continuada e dos relatos da Assistente Pedagógica, a qual descreve as observações feitas durante as visitas semanais feitas às salas de aula.” (G3).

Dessa forma pode-se verificar que boa parte dos entrevistados, vê a formação como oportunidade de crescerem, se desenvolverem e destacaram a interação entre eles e o formador, como um importante fator de sucesso na aplicação dos fundamentos, confirmando com o que diz Fino (2011, p. 53):

Um formador de professores, familiarizados com os contributos dos autores referidos só pode orientar os seus formandos da mesma maneira que espera que estes orientem seus futuros alunos na prática real de professores - como-facilitadores. Um formador de professores deve ser também um facilitador (não no sentido do facilitismo, obviamente), que é como quem diz, um agente de mudança.

Por outro lado, o mesmo autor ressalta que: “A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante.” (Fino 2008- III Colóquio DCE-UMa).

Durante a observação participante nas formações foi possível confirmar que elas realmente acontecem e que nesses momentos, normalmente é feita abertura com textos reflexivos, são realizadas oficinas com estudos de textos dos mais diversos gêneros e sequências didáticas sobre os eixos estruturantes e exposições de experiências.



Figura 10: Fotografia do Encontro de Formação de professores, em 21/03/2015. Fonte: Própria autora.



Figura 11: Fotografia do Encontro de Formação - UF II - Juventude e cidade, com participação do Secretário de Educação de Educação Municipal, em 25/04/2015. Fonte: Própria autora

Foi percebido que as oficinas pedagógicas são espaços em que todos aprendem fazendo junto uns com os outros, na troca, no diálogo, na perspectiva da construção coletiva do conhecimento. São momentos de acolhida, sensibilização, problematização, compreensão, instrumentalização, produção, socialização, reflexão, análise, ação, avaliação. Como disse Paulo Freire: “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 1998, p.127).

Essas formações visam repensar o fazer pedagógico e subsidiar os professores do ponto de vista teórico-metodológico, com vista à ressignificação da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. A metodologia utilizada sempre respaldada nos princípios da

teoria freireana para Educação de Jovens e Adultos e nas concepções sócio interacionistas. Nesse sentido, as atividades priorizam os conhecimentos prévios dos professores, o debate, as características sócio culturais do grupo, a interação, a autonomia, a construção colaborativa do conhecimento.

No primeiro encontro de formação da Unidade Formativa I- Juventude e Cultura, cujo tema foi: A cultura da comunidade em que vivo, por exemplo, foi discutido o conceito de Cultura, levantando os conceitos prévios dos professores através de uma tempestade cerebral, a partir de um texto e uma música. Os professores em grupos, discutiram em seguida o conceito a partir de imagens da pluralidade cultural e a formadora ia mediando, subsidiando os trabalhos nos grupos.

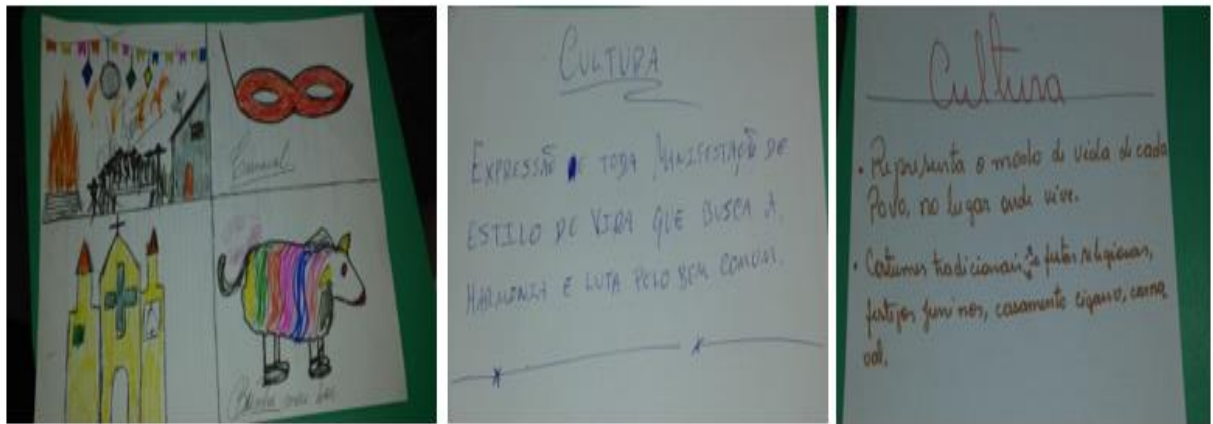


Figura 12: Concepções prévias de alguns professores sobre Cultura no Encontro de Formação da Unidade Formativa I, em 21/03/2015.

Houve a seguir a socialização da discussão em plenária. Foi mencionado um vídeo de Regina Novais: “Juventudes”. Depois uma das professoras apresentou um vídeo com depoimentos dos alunos sobre o que é ser jovem hoje. No final, foram levantadas propostas para a sala de aula.

IV. Em relação à Inovação pedagógica- conceito, características e identificação de ações.

Apresentamos recortes de alguns relatos e depoimentos feitos pelos entrevistados que evidenciam alguns indícios de inovação pedagógica:

“A gente tem o PLA (Plano de Ação Comunitária) que é um trabalho orientado pelo professor de participação cidadã que consta de produzir um projeto que tenha alguma ênfase na comunidade não só dentro da escola, da sala de aula, mas que ultrapasse as paredes da escola. ... Nós tivemos experiência no núcleo de santa Terezinha. Nós falamos sobre a revitalização do bairro fazendo com que aquela

comunidade otimizasse os espaços que estavam abandonados. Foi feito o projeto, foi convidado vereador, foi feito trato na Câmara de Vereadores. Nós instigamos os alunos para uma melhoria não só pra ele, mas, para toda a comunidade. ...tivemos uma edição que foram produzidas maquetes de sonhos, de idealização daquela comunidade, maquetes de hospitais, de novas escolas, de praças que poderiam ser construídas na comunidade, locais onde eles filmaram, fotografaram falaram sobre a questão do lixo, de revitalizar, de otimizar o uso dos espaços. ... eu vejo que essa inovação vem a partir desses trabalhos que os alunos produzem. Pensar no que poderia ser melhor, o que é que melhor? Que eu posso fazer para me sentir um cidadão mais pleno? Acho que isso é inovador a educação básica em si sozinha ela não contempla essa parte que o programa tem. Na 2ª edição nós concluímos agora um trabalho muito bom no bairro José e Maria que falou sobre a violência doméstica, violência contra a mulher. Foram feitas passeatas, panfletagem, descobrimos casos de alunos que vivenciavam essa violência, mas não sabiam como se posicionar diante das pessoas que poderiam ajudar. ...fizemos uma feira do empreendedor que fomentou essa questão do trabalho, da renda. Como eu enquanto dona de casa posso me tornar uma empreendedora? Focamos a questão de reutilização produtos recicláveis e o trabalho foi belíssimo. Os trabalhos foram expostos no centro de convenções.” (G1).

Sobre isso, Fino (2011), ressalta que inovação pedagógica pode ser considerada como um espaço privilegiado de interação social, incluindo ambientes formais e não formais.

Ao falar sobre sua concepção de inovação pedagógica a formadora descreveu que:

“Inovação pedagógica não consiste no uso de grandes ferramentas tecnológicas, nem o uso de aparatos didáticos. Inovar a prática pedagógica é dar significado às reais vivências dos educandos e a partir daí substanciar as aprendizagens valorizando cada esforço dos estudantes. Uma roda de conversa pode ser considerada uma inovação pedagógica, desde que se deixe o estudante fazer uso de suas próprias concepções. A busca da autonomia deve nortear essa busca”. (G3)

Isso é confirmado por Fino (2011, p. 34), quando diz: “Inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia”.

Uma das professoras quando entrevistada sobre sua concepção de inovação pedagógica falou: “Eu entendo por inovação pedagógica que não é só a gente chegar e dar o conteúdo, o professor não deve só chegar na sala de aula e só transmitir saberes ele deve buscar construir conhecimento ajudar o aluno a construir seu próprio conhecimento” (P1).

A coordenadora pedagógica atribui inovação pedagógica ao fato de trazer algo novo. “Eu vejo o programa como algo novo você estar agregando a educação básica, a educação na área da participação cidadã e da qualificação profissional, isso é muito inovador”.

Sobre isso Fino (2011, p. 45) nos diz:

Inovação pedagógica traz algo de novo, ou seja, que não é conhecido e que está para além de mudanças aparentemente visíveis, uma vez que implica, principalmente, em descontinuidade das práticas pedagógicas tradicionais e, por sua vez, consiste na

atualização, a nível macro de uma visão crítica sobre a organização e funcionamento dos sistemas educativos.

Segundo a assistente pedagógica:

“Os professores trabalham com oficinas. Eles levam oficinas pra sala de aula. Cada professor claro dentro da sua disciplina vai fazendo atividades os professores fazem experiências principalmente na área de biologia, coisa que pra eles é inovador, porque são alunos que a gente sabe vem de uma realidade diferente. Por exemplo, nós estávamos trabalhando juventude e cultura e nessa parte cultural levamos os nossos alunos para o teatro pra o cinema e ficamos bobos. 95% dos alunos nunca tinham ido a um teatro a um cinema. Eu acho que isso é inovador. Não deixa de ser. E na sala de aula essa questão de trabalhar com oficinas, com experimentos, no laboratório de informática, é proporcionar acesso a algumas coisas que os alunos não teriam ou nunca tiveram quando eram mais jovens né? Então eles voltam à sala de aula, muitos há dez anos sem estudar ou até mais. Então eu considero que é uma prática inovadora. Principalmente quando levam as oficinas e que os alunos se envolvem, constroem e se colocam como protagonistas.” (G2).

Nestes dois breves relatos a seguir, de duas das professoras, identificamos elementos de inovação pedagógica, tendo em vista que parece apresentar uma mudança de paradigma:

“Eu fiz uma atividade pra poder saber os conhecimentos prévios dos alunos. Propus pra eles começarem a falar a respeito do que eles conheciam em inglês. Solicitei que eles fossem jogando as palavras sobre o que eles sabiam. Eu disse: Vocês sabem falar inglês! Comecem a pensar um pouquinho! O quadro ficou cheio de palavras em inglês. É eles disseram: É mesmo professora, eu sei falar! Eu sei algo em inglês! Eu propus pra eles começarem porque eu queria fazer um bingo de palavras que eles mesmo disseram. E comecei a dizer: olha gente vocês podem falar inglês! Tinha lá: *Lan House...*, *facebook...*, *email...*, *whatsaap...*, *internet...*, Eu disse: Vocês conseguem fazer uma frase em inglês! Tem como aqui agora! Com essas palavras que vocês disseram tem como! Então eles disseram: eu posso dizer: “Eu vou a *Lan house*, acessar a internet, ver meu *facebook* e mandar um email”. Então quantas palavras eles já falam em inglês né? Então eles disseram: “É mesmo professora eu falo inglês! Eu nem percebo!” Eu vi que eles ficaram encantados. E também quando eles disseram shopping eu disse: Vocês sabem por que o nosso *shopping* é River? Eles disseram: “Não professora, eu não sei”. Eu disse: É em homenagem a uma riqueza muito grande da nossa cidade, homenagem ao nosso Rio São Francisco porque a palavra Rio em inglês é River. Todos eles ficaram admirados: “Meu Deus há tanto tempo que a gente mora na cidade e a gente não sabia”. Eu percebi naquela situação o quanto foi importante. Eu percebi que eles disseram: Eu tô me apropriando desse idioma! Foi o primeiro dia de aula. Eu acredito que depois desse dia que foi o início, eles começaram a pensar assim: “eu sei, eu quero mais, eu quero aprender mais!”. A gente sabe que não é um idioma que a gente não está falando todo dia, mas ele tá de alguma maneira presente em nosso cotidiano através das redes sociais, da informática. A partir daquele dia eu percebi que através dessa abordagem, através dessa prática, através dessa dinâmica eles perceberam que não era o que eles imaginavam, que era uma coisa impossível de aprender, difícil de associar, de apropriar A partir daquele dia eu percebi que eles começaram a pensar: alguma coisa eu sei ! Já é um passo que eu vou agora seguir” (P2)

“Um dia eu tava trabalhando o conteúdo que era sobre os alimentos para ajudar eles a classificar os nutrientes, proteínas, lipídios, carboidratos, vitaminas e sais minerais. O que foi que eu pedi a eles? Eu pedi aos alunos, que trouxessem cartolina, pedi a eles para eles construírem uma tabela dos alimentos que eles consumiram durante aquele dia, eu pedi para eles se reunirem em grupo e eu pedi, eu quero que vocês coloquem,

discutam com seus colegas o que você consumiu hoje, o que foi que você comeu no café da manhã? E no almoço? E na merenda? Todo dia do aluno. Eu pedi a eles pra colocarem todos os alimentos que consumiram no papel e discutir entre eles qual a classificação e depois, (eu tenho até os cartazes aqui, estão até ali se você quiser depois dá uma olhada, eu pedi a menina pra guardar pra mostrar eles depois). Eles colocaram e depois eu fui ajudando eles quando eles erravam não sabia assim onde exatamente o que era o alimento, se ele estava no lugar certo aí eu fui explicando e fui deixando que eles colassem e eu trouxe revistas no caso pra eles tentarem encontrar os alimentos que eles consumiram durante o dia, aí eu tentei trazer o assunto à realidade deles. a gente traz no caso textos, pede pra eles pesquisarem, leva eles pra o laboratório de informática, pra pesquisar na internet o tema e depois deixa eles falarem, escreverem.” (P1)

Isso é confirmado por um dos estudantes quando diz:

“Nas aulas da professora de Ciências, Cláudia Fernanda. Ela sempre coloca a gente pra poder apresentar trabalho, a frente da sala de aula. A gente perde a timidez. Foi bem legal! Por que mostra que seu conhecimento tá indo além do que você tem. Mostra aquela capacidade de você se expressar, aquela facilidade de se locomover, falar, interpretar. Nunca pensei que eu tinha aquela capacidade de vários alunos sentarem ao meu redor, virem conversar comigo e a gente mostrar que a gente está ali para aprender e para ensinar também. Poxa é legal demais! Isso aí pra mim foi marcante. Essas aulas são necessárias.” (E1)

O mesmo estudante quando perguntado sobre em que tipo de atividades aprendia mais, se em atividades individuais ou em grupos respondeu que:

“Nas duas. Na individual porque você pesquisa, a professora trabalha pra gente estar mais preparado pra fazer e em grupo também é legal, porque os colegas ali às vezes um sabe mais, outro sabe menos e um ensina ao outro o que o outro não sabe e os dois tem conhecimentos. Então a gente aprende através das duas modalidades.” (E1)

Isso significa que enquanto uns atribuem a inovação pedagógica ao fato do currículo agregar os três eixos: a Formação Básica, a qualificação Profissional e a participação cidadã, outros relacionam com aprendizagens significativas e com a autonomia dos aprendizes na construção dos conhecimentos a partir da interação.

V. Em relação ao planejamento das ações pedagógicas e sua execução.

Os planejamentos acontecem mensalmente. Nesses momentos foi possível perceber que os professores são separados inicialmente por núcleo para planejamento das aulas de integração (PO), depois, divididos por disciplinas para planejamento do seu componente curricular específico. Socializam em plenária e fazem os devidos ajustes, de forma que todos saem com algumas diretrizes para adequação aos seus contextos de aprendizagem.

Isso é confirmado pela Assistente Pedagógica quando diz:

“Os planejamentos são mensais. Temos dois tipos de planejamento. Nós temos o planejamento do PO (Professor Orientador) e temos o planejamento por disciplina. Eu divido o nosso tempo. A gente faz o planejamento com o professor orientador por turma porque cada professor é PO de uma turma. Mas, em uma trabalha a disciplina de integração. O Professor de matemática, por exemplo, ele dá aula de matemática em todas as salas. Mas em uma dessas, ele é Professor Orientador. Esse Professor Orientador, além de trabalhar a Matemática ele trabalha a disciplina de integração que é essa que falei que eles vão para o laboratório de informática e lá constroem as sínteses. Ele passa mais tempo com essa turma que é professor orientador. Isso acontece com todos os outros professores. Só quem não é professor orientador é o PC e o QP. Os outros todos são professor orientador de alguma turma.

A gente também faz o planejamento só de PO. Eles fazem esse planejamento em conjunto. Ver o que é o que o PO vai trabalhar naquela quinzena ou naquele mês com alunos até pra andar interdisciplinarmente falando e aí a gente divide por disciplina aí eu estou com eles. O Professor de Matemática com o de Matemática e assim sucessivamente. E eu fico dando um suporte maior pra o PC e o QP enquanto os professores se planejam por disciplina ou estão planejando PO aí eu estou com o QP e o PC. Eu dou essa assistência mais direcionada a eles até pra eu entender, saber a que pés andam, em que momento que eles estão, o que é que o PO tá vendo, o que é que o PC tá vendo que estão produzindo nesse momento. Os professores trabalham com oficinas. Eles levam oficinas pra sala de aula.” (G2)



Figura13: Fotografia dos professores em oficinas de planejamento, em 13/06/2015. Fonte: Própria autora.

VI. Em relação aos desafios para execução do programa e às sugestões para melhoria

Apresentamos nesse sentido alguns desafios enfrentados na operacionalização do Programa, apontados pelos atores pesquisados:

“O grande déficit da nossa atuação realmente é fazer com que esse aluno seja mais frequente. O maior desafio é estar confrontando a questão da evasão, da infrequência do aluno. Nós lidamos com esse monstrinho que é a evasão que acompanha o aluno de EJA como um todo e não seria diferente em relação ao ProJovem. Então, estar fomentando essa vontade de prosseguir. Aí tem os percalços normais que é a questão do trabalho. Muitos evadem por conta do trabalho. É um desafio fazer com que esse aluno saia com uma base dentro dos três eixos.” (G1)

“Esse currículo é bastante inovado. Uma coisa que extrapolou o que o município já vem fazendo porque ele é um currículo articulado nas três dimensões. Como ele é pensado. Mas, nem tudo que está pensado a gente consegue realizar. Vou dar um exemplo bem claro: A partir da terceira unidade formativa se não me engano o PC, o professor de Participação Cidadã, ele tem que dividir espaço físico de sala de aula com o QP, professor de Qualificação Profissional. Isso nem sempre é possível. Nossos espaços físicos hoje não permitem. Outra coisa também é a questão da tecnologia, a nossa formação profissional é voltada para a área de informática e aí às vezes a gente não tem laboratórios com de fato a gente queria. A gente sabe que tem escolas que tem, mas, vez ou outra dá problemas. Outra coisa também que eu acho, é a questão da sala de acolhimento. Nossos espaços não são ainda adequados. Por exemplo, a lei diz que a gente tem que acolher as crianças de 0 a 5 anos. E a gente ainda não tem condições de receber essas crianças de 0 a 5 anos. Um maior empecilho para ser feito como manda o figurino é a questão do espaço físico. As nossas escolas ainda estão se adequando ao padrão do FNDE. Nós temos um prazo, estamos cumprindo esse prazo, mas, ainda falta. É um desafio no Brasil essa questão do espaço físico.” (G3)

Isso que foi dito em relação ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos, nas salas de acolhimento, na escola observada ele é feito todos os dias por uma recreadora que também passa por formação mensalmente na Secretaria de Educação, para realizar no espaço do refeitório, atividades com os filhos dos alunos do PROJOVEM enquanto estes participam das aulas, e assim garantir a frequência dos estudantes e evitar a evasão, conforme imagens a seguir:



Figura 14: Fotografia da sala de acolhimento, em 2015. Fonte: Própria autora.

Em relação às sugestões um dos estudantes entrevistados apela: “Eu queria acrescentar se o governo mandasse um ProJovem do ensino médio para garantir a continuidade de nossos estudos ia ser uma experiência a mais que ia proporcionar para a gente”.

Isso pode ser confirmado no depoimento da formadora: “A gente queria também que esse currículo do ProJovem fosse implantado em toda EJA não como um programa, mas como um currículo, parte integrante da política municipal de educação.” (G3).

Para um determinado estudante:

“Melhorar é sempre bom. Apesar de que tá muito bom. Tipo, realizar uma gincana, procurar alguma coisa pra envolver outros alunos, passar a conhecer outros alunos de outras séries que às vezes por falta de tempo a gente não teve. Tem pessoas na merenda que merendou vai pra sua sala passa e às vezes passa não ter essa relação entre os alunos mas, era bom passar a conhecer todo mundo no colégio porque é um tempo tão bom, a gente precisa aproveitar e logo, logo termina esse ano e talvez possa tem um ProJovem do ensino médio, talvez possa não ter, mas possa continuar aquela amizade”.

Diante do exposto, percebe-se que os entrevistados têm em comum as características de acreditarem no programa, de compreenderem seus princípios, diretrizes, pressupostos teóricos, epistemológicos, sociológicos, ou seja, no que está no plano dos desejos. No entanto, observa-se que as diferenças entre alguns dos professores entrevistados e as aulas observadas estão nas práticas.

Observa-se que se faz necessária uma ação mais eficaz e estratégica por parte dos órgãos responsáveis pela assistência ao Programa em todas as esferas administrativas, em relação à melhoria dos espaços físicos, às salas de acolhimento e ao investimento nos recursos financeiros e tecnológicos nas escolas.

5.2. Os achados da pesquisa na observação participante

Nas observações, foram identificadas algumas das ações desenvolvidas nas unidades formativas para atingir os objetivos do Programa. Ao todo foram observadas 20 aulas na turma “C”, envolvendo 7 professores das disciplinas: Português, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Inglês, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, conforme descrevemos a seguir:

UNIDADE FORMATIVA I - JUVENTUDE E CULTURA

1ª aula observada: Dia 23/03/2015
Disciplina: Participação Cidadã
Tema: Cultura e convivência

A professora iniciou a aula com os alunos sentados em círculo, trabalhando com o texto “colcha de retalhos” para abordar aspectos da diversidade cultural. Solicitou que todos expressassem o seu entendimento. No início, ficaram um tanto resistentes à participação, meio desconfiados, devido à presença da pesquisadora depois todos se expressaram com desenvoltura.

Em seguida, a professora proporcionou que os alunos em grupos fizessem leitura de algumas imagens da cultura: índios, candomblé, comidas, danças das várias regiões do Brasil. Foi travado um diálogo com eles sobre a música que marcou algum momento de cada um. Ao final da aula distribuiu uma mensagem e um chocolate para cada aluno e fez a Frequência. Foi muito gratificante presenciar a participação coletiva, o empenho de todos e o entendimento de que nossa cultura faz parte da nossa identidade.

Nessa prática identifica-se como elemento inovador, o fato da professora ter oportunizado aos aprendizes a interação para refletirem coletivamente sobre o tema.

2ª aula observada: Data: 23/03/2015
Disciplina: Integração (História e Geografia)
Tema: tempo, espaço, cultura.

Nesse mesmo dia, na sequência, entrou a professora da disciplina Integração (História e Geografia) para discutir o tema: Tempo, espaço e cultura. A professora iniciou a aula com a exposição oral utilizando slides sobre o significado de cultura com leitura de imagens sobre a cultura de Petrolina (tipos de casas, catedral, antiga estação, pastoril, quadrilha, reisado, samba de véio, São Gonçalo, lendas: nego d’água, carrancas, a serpente adormecida da Ilha do fogo, n s da rapadura e mãe d’água, etc.). Em seguida, os alunos fizeram a leitura do texto: A cultura da comunidade em que vivo e começou a problematizar com as questões: quais as culturas que existem na minha comunidade? O que eu como cidadão posso fazer para mudar, transformar a realidade da comunidade em que vivo?

Essas respostas foram respondidas individualmente e levando o caderno para a professora olhar se estava certo. Senti falta de uma discussão coletiva. O importante é que pude perceber que ficou claro para todos que cultura é toda ação humana e que todos os povos têm cultura nas relações com o mundo, transformando-o e à medida que transformam o mundo vão se transformando.

Nessa aula, percebi na sequência didática alguns aspectos que merecem ser destacados: No início uma prática tradicional com uma exposição oral, leitura de texto do livro, na

perspectiva de transmissão de conhecimentos sem a interação necessária à sua construção, contradizendo com o que diz Paulo Freire (2002, p.52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. No momento seguinte houve uma problematização e observou-se que os estudantes puderam refletir a partir das questões postas. Questões essas que dariam início à construção do Plano de Ação. Os alunos produziram um texto individual, cujo tema foi “a cultura da comunidade onde vivo” e a correção nos cadernos foi feita individualmente, suprimindo a socialização e discussão coletivas.

Observei também que enquanto a primeira professora tratou de aspectos culturais gerais do Brasil, a segunda retomou trazendo os aspectos locais da cidade de Petrolina, estabelecendo relações entre o global e local, as partes e o todo, fazendo uma contextualização, demonstrando uma integração. Foi possível nesse momento fazer uma rodada com comentários sobre a violência no bairro João de Deus.

3ª aula observada: Dia 24/03/2015
Disciplina Ciências da Natureza
Tema: classificação dos alimentos e transformações químicas

Nessa aula de Ciências da Natureza, observou-se a seguinte prática: A professora iniciou pedindo aos estudantes que se reunissem em grupos e construíssem numa cartolina uma tabela dos alimentos que eles consumiram durante aquele dia, no café da manhã, no almoço e na merenda, partindo da realidade deles, levantando os conhecimentos prévios dos estudantes. Pediu para fazerem a classificação e apresentarem em plenária. Foi promovendo uma discussão coletiva ajudando quando eles erravam a pesquisar em textos, no material de estudo e levou-os ao laboratório de informática para pesquisarem na internet, sempre fazendo a reflexão, a contextualização.

Em seguida fez uma exposição oral dialogada com slides sobre alimentos como fonte de energia, classificação dos alimentos, composição química da célula, substâncias inorgânicas, para confronto com as concepções prévias. Depois solicitou uma síntese do que aprenderam. Esse material produzido foi socializado na Feira Cultural da Unidade Formativa I- Juventude e Cultura, conforme pode ser visto na fotografia 25 na página 80 deste texto.

Essa prática foi considerada inovadora tendo em vista que recupera uma das ideias-chave de Papert (1980) “os aprendizes tem uma grande autonomia e a professora assumiu um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia mais do que de transmissor”, atuando como mediadora, criando contextos de aprendizagem significativa, levantando as concepções iniciais dos estudantes, partindo da realidade deles, adotando atitudes de investigação e pesquisa

em fontes variadas, instigando a curiosidade, possibilitando o confronto de ideias, a produção e socialização do conhecimento de forma coletiva.



Figura 15: Fotografia de aula de ciências, em 24/03/2015. Fonte: Própria autora.

4ª aula observada: Data: 24/03/2015
Disciplina Qualificação Profissional
Tema: Sociedade negra- cultura e trabalho

O professor retomou dois documentários que havia exibido na aula anterior, problematizou a questão da raça, acesso do negro à universidade, sistemas de cotas, tratou da cultura material e imaterial, apartaid, separação, segregação racial, ouvindo sempre a opinião dos alunos primeiro, depois colocando sua posição.



Figura16: Fotografia da aula de Qualificação Profissional, em 24/03/2015. Fonte: Própria autora.

5ª aula observada: Data: 25/03/2015
Disciplina Inglês
Tema: Frases interrogativas, negativas, afirmativas.

A professora fez uma exposição oral dialogada e contextualizada, retomando a aula anterior. Realizou diálogos interativos com situações do cotidiano utilizando os pronomes pessoais do caso reto e formas do verbo *to be*. Em seguida fez exercícios em grupos com a utilização de imagens e frases promovendo construção de diálogos e a discussão coletiva.



Figura17: Fotografia da aula de inglês, em 25/03/2015. Fonte: Própria autora.

**6ª aula observada: Disciplina Matemática Data: 25/03/2015
Tema: Unidade, dezena, centena, milhar.**

Nessa aula, a professora iniciou entregando revistas aos estudantes para em grupos pesquisarem um texto que contivesse no máximo 10 números. Solicitou que transcrevessem esses números nos cadernos. Problematizou sobre o que é um ábaco. Apresentou o ábaco e trabalhou os conceitos de unidade, dezena, centena e unidade de milhar. Os estudantes fizeram a leitura do texto do guia do aluno sobre o ábaco. Realizou a atividade do guia de estudo, pediu para escrever os números por extenso, preenchendo um cheque. Não perguntou, por exemplo, quem já havia preenchido um cheque. No final ficou olhando caderno por caderno dando assistência individual. Fez a correção coletiva.

Percebi no primeiro momento, da atividade em grupos uma interação e certa autonomia nos estudantes. Já no segundo limitou-se a leitura e práticas individuais, sem a interação devida.



Figura18: Fotografia da aula de matemática com trabalho de duplas produtivas, em 25/03/2015. Fonte: Própria autora.

7ª aula observada: 26/03/2015
Disciplinas Ciências Humanas, Integração
Tema: A importância de se estudar História

A professora iniciou levantando as impressões iniciais dos alunos sobre por que estudar História? Por que estudar geografia? Dizendo que com certeza temos uma história. Projetou um texto e pediu que um aluno lesse em voz alta, pedindo pra que os outros continuassem. Os outros não quiseram ler. Ela começou a ler e pediu pra eles acompanharem e a maioria leu. Aplicou a seguir a atividade do guia de estudo. Percebeu-se uma aula nos moldes tradicionais.

8ª aula observada: 26/03/2015
Disciplina Informática
Tema: Cultura e convivência

A professora deu início à aula, falando da ferramenta Google e das possibilidades que a internet nos oferece, chamando atenção para os males que também pode causar quando usada indevidamente. Solicitou que todos ligassem o computador, pediu que todos abrissem a tela de editor de textos e fez as seguintes perguntas já que era a primeira aula de informática: Qual é o monitor? Qual é o estabilizador? Qual é a CPU? Como muitos alunos demonstraram que não sabiam e que nunca tinham tido contato com a máquina, colocou em cada grupo alunos que já tinham tido acesso ao computador e solicitou que acessassem a internet e pesquisassem sobre o que é CPU, dando os comandos para selecionar, copiar, colar.

Essa atividade me faz refletir a respeito da inclusão digital, pois observei que alguns demonstravam falta de jeito com o computador, com a internet, ao mesmo tempo ficaram maravilhados com a ferramenta que tinham em mãos, enquanto outros já tinham uma

familiaridade com a máquina e ajudavam aos que não tinham. Senti a turma toda envolvida. Percebi um espírito de colaboração entre os aprendizes e que foi um dia que saíram realizados. Foi uma atividade muito significativa, uma vez que houve colaboração entre eles, uns puderam auxiliar os outros na pesquisa e no manuseio com a máquina, já que o arco ocupacional escolhido por eles é a telemática. Considerei uma prática inovadora. A professora atuou apenas como mediadora.



Figura19: Fotografia de atividade colaborativa no laboratório de informática, 26/03/2015. Fonte: Própria autora.

9ª aula observada: 30/03/2015
Disciplina Participação Cidadã
Tema: Identidade Cultural

A professora iniciou levantando as concepções prévias que os estudantes tinham sobre Cultura, através de uma tempestade cerebral. Fez as anotações no quadro e depois solicitou que os estudantes em grupos fizessem a Leitura do texto: Identidade Cultural página 283 do guia de estudo para confronto com as impressões iniciais. Em seguida, pediu que cada um construísse sua Linha do tempo com imagens e revistas contando a sua história de vida.

10ª aula observada: 30/03/2015
Disciplina Língua Portuguesa
Tema: Cultura e convivência

A aula teve início com a apresentação pessoal de cada um - nomes, sobrenomes, apelidos, documentos. Foi realizada a leitura de um trecho do texto do poema Morte e Vida

Severina de João Cabral de Melo Neto. Foi promovida uma discussão coletiva/socialização. Logo após, foi realizada a atividade 13, p. 78 do Guia de Estudo da UF I, que tratava de citar nomes próprios de colegas ou de familiares, que iniciassem com vogais e consoantes e de colocar nomes de amigos e colegas na ordem alfabética. Nessa aula, não foi identificado nenhum traço de inovação pedagógica.

11ª aula observada: 02/06/2015
Disciplina Ciências da Natureza-
Tema: Água

A aula teve início com a leitura e canto da música “Planeta água” de Guilherme Arantes. A partir dela foi feita a problematização sobre: o uso, a importância da água, o ciclo da água na natureza, mudanças de estados físicos da água. A seguir fizeram a leitura do texto da página 227 do guia de estudo e realizaram a atividade 1 com uma situação-problema sobre o uso da água, para confronto com as ideias iniciais. Foi feita uma discussão coletiva. Nessa aula, iniciaram o planejamento da 1ª Feira Cultural. Todos muito atentos, envolvidos e entusiasmados.

12ª aula observada: 02/06/2015
Qualificação Profissional
Tema: Linha de Frente e Retaguarda

O professor iniciou mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os termos linha de frente e retaguarda. Em seguida foi feita a leitura do texto da pág. 83 para confronto com as impressões iniciais. Solicitou que os alunos se expressassem dando exemplos e que fizessem a atividade 36 problematizando uma situação cotidiana.

Oportunizou a leitura de imagens mostrando a importância de cada um fazer a sua parte tanto o que está na linha de frente quanto na retaguarda. Os alunos continuaram com a leitura do texto do guia de estudo. Houve uma discussão sobre os tipos de trabalho- precário e subemprego, observação de imagens- páginas 86 e 87 que tratam da venda de serviços e ou produtos, tipos de comunicação oral, escrita, gestual.

13ª aula observada: 08/06/2015
Ciências Humanas
Tema: Integração

A professora iniciou a aula fazendo o contrato didático e acordo de convivência com os estudantes, falando sobre a importância do uso da agenda para fazer as anotações importantes.

Lembrou que a cada unidade tem que ser produzida a cada duas semanas uma síntese e uma integradora por mês e que nessa unidade o tema é “Viver na cidade”. Tratou da Pontuação mínima em cada disciplina. A seguir, realizou uma dinâmica de integração em círculo, na qual solicitou que cada aluno pegasse uma folha em branco e colocasse o seu nome na parte superior e pediu que um dos alunos desenhasse um olho, passar a folha para o colega do lado ir completando o desenho com as outras partes. Fez uma discussão sobre a dinâmica que constou de uma atividade individual e coletiva refletindo sobre a importância das duas e do que é exigido nos dois casos. Na individual, faz o que a gente quer. No coletivo respeita as diferenças e as desigualdades - há o colega que sabe mais um pouco, o que tem mais dificuldade... Enfatizou que Viver na cidade é entender essas diferenças. Fez alguns questionamentos para a elaboração da síntese do tema: viver na cidade. Quais as diferenças entre viver na roça, campo ou cidade? A cidade oferece oportunidades ou conflitos?

Depoimentos de alguns estudantes:

“Não quero viver no campo. Na cidade tem mais oportunidade, o Cefet, a Escola”;

“Não sei por que vim para a cidade. Mas, é bom viver na cidade. Tem mais oportunidade de transporte, de comprar as coisas. É bom viver também na roça. Na cidade tem muito barulho”.



Figura 20: Fotografia da aula de ciências humanas - Integração, em 08/06/2015. Fonte: Própria autora

A sala de aula é utilizada nos turnos matutinos e vespertino por crianças e no turno noturno é utilizada pela as turmas do Programa. Normalmente as carteiras são enfileiradas. Mas, a professora mesmo assim, nas suas aulas dispõe as bancas em círculo para facilitar a interação.

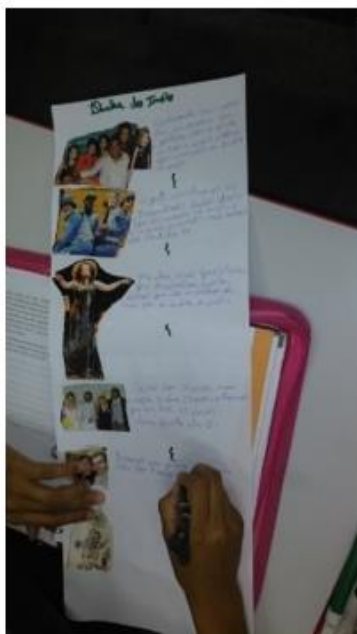
14ª aula: 18/06/2015
Feira Cultural da Unidade Formativa Juventude e Cultura

Dia bem movimentado. Todos os alunos e professores envolvidos com a Feira Cultural da Unidade Formativa I. Enfim, chegou o momento tão esperado de fechamento da unidade e de expressão cultural.

Todos foram para o Auditório da Escola, onde fizeram a arrumação. Mesa com as produções literárias, algumas em destaque num varal, barracas com alimentos – comidas típicas da região, exposição de fotos e de trabalhos produzidos pelos alunos e pela comunidade. Os alunos todos muito envolvidos e entusiasmados apresentando danças, literatura de cordel, etc.

Nessa unidade formativa foram trabalhados em todos os componentes curriculares os conceitos de: sujeito; identidade; juventude; tempo espaço; território; cultura; diversidade e diferenças; inclusão e exclusão social, propostos pelo programa.

Os professores realizaram várias situações didáticas sempre buscando contribuir para a construção da síntese interdisciplinar. São apresentadas algumas produções a seguir:



Linha do Tempo

I

Passeando com meu pai, um passeio bem gostoso com a gente.
Eu sou a mais velha dos irmãos. Eu tinha 10 anos.

II

A gente assistindo os trapalhões todos os dias, com meus 12 anos. Eu e meus irmãos não saíamos da frente da TV.

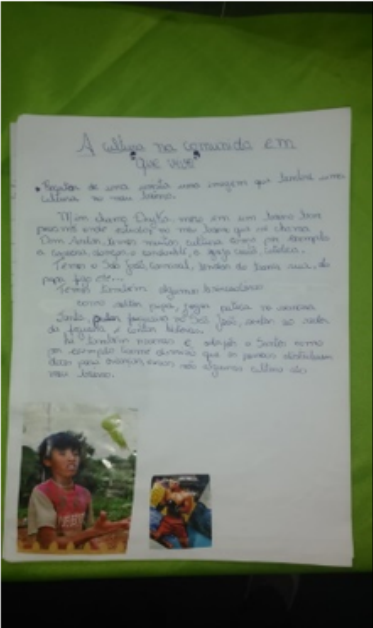
III

Minha mãe guerreira, que trabalhava muito depois que ela se separou do meu pai. Eu tinha 14 anos.

IV

Casei com 16 anos, meu esposo tinha há 25. Estamos juntos há 11 anos. Amo muito ele.
Tivemos um filho que está com 7 anos.

Figura 21: Síntese produzida pelo estudante A.



A cultura da comunidade em que vivo

Min chamo Dryka, moro em bairro bem próximo onde estudo, no meu bairro que se chama Dom Avelar, temos muitas culturas como por exemplo a capoeira, danças, o candomblé, a igreja católica.

Temos o São João, carnaval, lendas do tranca rua, do papa figo, etc.

Temos também algumas brincadeiras, como soltar pipa, jogar peteca na semana santa, pular fogueira de São João, sentar ao redor da fogueira e contar histórias. Há também várias novenas e adoração a São Cosme e Damião que as pessoas distribuem doces para crianças. Essas são algumas culturas do meu bairro

Figura 22: Síntese produzida pelo estudante B.

De posse dessas produções individuais, os estudantes constroem uma única síntese coletiva, mediada pelos professores.

O fechamento dessa unidade formativa se deu com a realização de uma feira cultural na escola, onde os alunos apresentaram muitos elementos culturais da comunidade, confirmando o significado do conceito de cultura apresentado pelo Programa que é: “o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural ligados ao respeito às identidades culturais” (MEOG, 2010, p.82).



Figura 23: Fotografia dos alunos organizando a exposição da Feira Cultural, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.



Figura 24: Fotografia dos estudantes apresentando literatura de cordel, produzidos por eles sobre o tema, em 15/06/2017. Fonte: Própria autora.



Figura 25: Fotografia de estudantes na barraca de comidas típicas, explicando sobre os tipos de alimentos e seus nutrientes, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.



Figura 26: Fotografia de estudantes e professores dançando quadrilha junina, em 15/06/2015. Fonte: Própria autora.

Foi um momento de partilha de saberes e práticas significativas. Uma rica e encantada noite no auditório da escola. Os estudantes deram um show de protagonismo, confirmando o conceito adotado pelo Programa: “Protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor” (BRASIL, MEOG, 2010, p.83)

UNIDADE FORMATIVA II - JUVENTUDE E CIDADE

Observou-se que na Unidade Formativa II, os estudantes produziram um júri simulado onde o réu era a empresa de ônibus da cidade que presta serviço precário, chegando a processar a referida empresa e também puderam fazer uma excursão visitando os pontos turísticos da cidade de Petrolina (igrejas, cinemas, museu, biblioteca, artesanatos, shopping, etc.)

15ª aula: 23/09/2015

Disciplina: Participação Cidadã

A professora iniciou informando que o objetivo da aula era de definir o tema do PLA. Então, traçaram o mapa dos desafios, retratando a realidade local a partir de uma roda de conversa para levantarem os principais problemas da Comunidade. Listaram alguns problemas como: O uso de drogas, violência doméstica, falta de saneamento básico, gravidez na adolescência. Avaliaram os limites e possibilidades de transformarem a realidade e elegeram este último como o mais viável, a partir discussões, de pesquisas, de visitas ao posto de saúde

e de uma roda de conversa, considerando o aumento no índice de meninas grávidas na adolescência, nas comunidades no entorno das escolas.

O Tema escolhido, portanto, foi: Gravidez na Adolescência/ seus desafios e repercussões sociais. Os estudantes foram divididos em grupos para elaborarem o projeto e produziram cartazes, encenação teatral, telejornal, hap¹⁴, com o tema em questão. Foi uma aula muito interessante, onde foi possível identificar elementos inovadores na prática pedagógica, uma vez que pude perceber certa autonomia nos alunos, uma concepção construtivista de educação, interação, situações didáticas capazes de possibilitar aos alunos instigação, curiosidade, criação, aprendizagem colaborativa como centro.



Figura 27: Fotografias UF Juventude e Cidade – os estudantes apresentando Júri simulado. Fonte: Própria autora.

UNIDADE FORMATIVA III- JUVENTUDE E TRABALHO

Nessa unidade os alunos foram desafiados a prepararem em grupos slides sobre os arcos ocupacionais e apresentarem aos demais colegas.

16ª aula: 12/11/2015

Disciplina Participação Cidadã.

Esta aula foi destinada para as apresentações dos trabalhos significativos produzidos pelos alunos. A aula foi invertida. Os estudantes se expressando em diferentes linguagens e gêneros textuais, sendo protagonistas do seu processo de aprendizagem. Prática bastante inovadora.

¹⁴ Estilo musical

Também prepararam uma feira de empreendedorismo realizada no Centro de Convenções da cidade para fechamento da unidade formativa. Uma mostra de práticas exitosas fortalecendo a aprendizagem e valorizando o protagonismo.

17ª aula: 04/12/2015

Fechamento da Unidade Formativa- Juventude e Trabalho

A aula foi realizada no Centro de Convenções. Os alunos participaram da Feira do Empreendedor. Mais um espaço de aprendizagem extra muro da escola. Identifica-se mais uma evidência de inovação pedagógica que conforme Fino (2011), pode ser considerada como um espaço privilegiado de interação social, incluindo ambientes formais e não formais.

UNIDADE FORMATIVA IV- JUVENTUDE E COMUNICAÇÃO

Nessa Unidade formativa, os estudantes produziram telejornal, teatro e criaram também uma apresentação eletrônica sobre a prevenção contra o Aedes Aegypti, materializando o desenho curricular.

18ª aula -19/05/2016

Disciplina: Participação Cidadã

A aula foi realizada no laboratório de Informática. A professora solicitou que os alunos pesquisassem sobre os problemas enfrentados numa gravidez; a importância do ácido fólico para o feto; as causas da microcefalia (Zyca vírus); as doenças; dengue, chicungunha, causadas pelo Aedes aegypti. Os alunos pesquisaram, leram reportagens e algumas imagens relacionadas ao tema. Construíram slides e panfletos com ênfase na prevenção contra o mosquito da dengue para serem utilizados, distribuídos na feira da família, atividade prevista no PLA, cujo tema é Gravidez na adolescência. Foi uma atividade muito interessante! Esse foi outro momento que se percebeu inovação pedagógica, considerando que os estudantes demonstraram o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.



Figura 28: UF Juventude e Tecnologia. Atividade colaborativa no Laboratório de Informática. Estudantes confeccionando slides sobre a erradicação do mosquito *Aedes aegypti*, para apresentação na Feira da Família. Fonte: Própria autora.

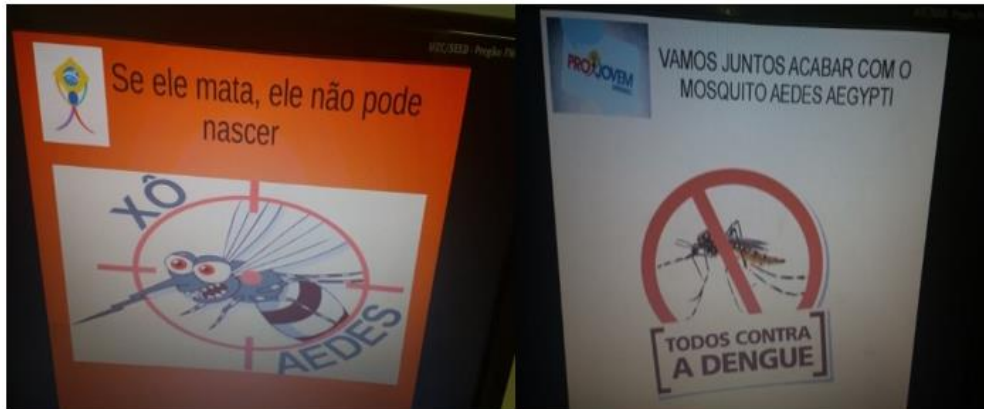


Figura 29: UF Juventude e tecnologia. Slides produzidos pelos estudantes sobre a erradicação do mosquito *Aedes aegypti*, apresentados na Feira da Família, em 10/05/2005. Fonte: Própria autora



Figura 30: UF UF Juventude e tecnologia. Alunos apresentando Telejornal, enfatizando as doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*, destacando microcefalia. Fonte: Própria autora.

19ª aula- 25/05/2016**Fechamento da Unidade – Juventude e Comunicação**

Essa aula foi destinada ao fechamento da Unidade IV com a realização da Feira da Família na Quadra Poliesportiva da escola. Os alunos muito animados, organizados realizaram uma palestra utilizando os slides produzidos por eles e distribuíram panfletos sobre a gravidez na adolescência, sobre as doenças causadas pelo Zika vírus. Trouxeram depoimentos de mães contando histórias de experiências com microcefalia. Foi uma atividade que apresentou evidências de inovação pedagógica, uma vez que alunos foram protagonistas durante todo o processo desde o planejamento à execução e avaliação.



Figura 31: UF Juventude e Comunicação. Palestra com as famílias sobre o problema da atualidade relacionado ao tema e sorteio de Kits, em 25/05/2016. Fonte: Própria autora.



Figura 32: UF Juventude e Comunicação. Estudantes realizando panfletagem - Feira da Família, em 25/05/2016. Fonte: Própria autora.

UNIDADE FORMATIVA V- JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Nessa unidade, foi criado o grupo do WhatsApp da turma, alimentaram o blog da Escola, inseriram um RAP produzido por eles no YOUTUBE, como ferramentas de aprendizagem e instrumentos de escrita colaborativa e na construção cooperativa do conhecimento. Ver letra do rap a seguir:

A chicungunha na cidade é uma destruição.
 Vamos acabar com isso aí população!
 Por que esperar pelos outros?
 Se você mesmo pode resolver
 Começando por sua casa e falando pros amigos
 Que a Chicungunha é uma destruição.
 A gente tá perdendo muitos irmãos.
 Todo dia, toda hora a gente vê
 No rádio e na TV.
 Essa é a visão, todo mundo vê
 Vamos cuidar do nosso Brasil
 Pra ele crescer
 Tem que prestar atenção
 Não deixar água parada nem jogar lixo no chão
 Vai ficar aí parado esperando os outros fazerem por você?
 A chicungunha já pegou ele e pode pegar você.
 Não é coisa de Deus é coisa do diabo
 Imagina a situação
 Se seu filho nasce com microcefalia
 Qual iria ser sua reação?
 Isso é mais um conselho...

UNIDADE FORMATIVA VI- JUVENTUDE E CIDADANIA

Nessa unidade, foi feita a culminância do Plano de Ação Comunitária – PLA considerada como prática inovadora, tendo em vista que garantiu a integração do currículo do ProJovem Urbano durante todas as unidades formativas e que foi elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso pelos estudantes sob a mediação da professora do componente curricular participação cidadã.

Iniciaram construindo um mapa de desafios da comunidade, especialmente da realidade social local na qual estão inseridos, seus problemas, suas causas, como estão sendo enfrentados e verificando a necessidade do que era preciso fazer. Para isso foram aplicados os conhecimentos construídos nos diversos componentes curriculares, de formação básica, de qualificação profissional e de participação cidadã.

Traçaram esse mapa dos desafios, retratando a realidade local a partir de uma roda de conversa e da árvore dos problemas, para levantarem os principais problemas da Comunidade. Listaram alguns como: O uso de drogas, violência doméstica, falta de saneamento básico, gravidez na adolescência, suas causas e efeitos. Avaliaram os limites e possibilidades de

transformarem a realidade e elegeram este último como o mais viável. Identificaram em grupos as causas e efeitos, elaboraram o projeto, definindo o foco, o público alvo, a justificativa, os objetivos, as ações, os recursos, o cronograma de ações, os prazos, os resultados esperados e distribuíram as tarefas e responsabilidades. Consta no projeto que: “A escolha do tema do trabalho justificou-se pelo aumento no índice de meninas grávidas na adolescência, nas comunidades no entorno das escolas e que o mesmo busca enfatizar a importância da prevenção, bem como sensibilizar as adolescentes para toda a responsabilidade de que é ser mãe e as adaptações que virão”.

O plano intitulado “**Gravidez na Adolescência: seus desafios e repercussões sociais**” foi desenvolvido de forma a propiciar informações esclarecedoras para a comunidade a respeito da gravidez na adolescência e os desafios encontrados no período da gestação bem como, as repercussões sociais para com as dificuldades. Contudo, foram extraídas informações para o enriquecimento do trabalho, tendo em vista os problemas que podem ou não ocorrer durante a gestação, como o distúrbio causado no tubo neural do feto pela falta do ácido fólico, bem como foi dado destaque também a Microcefalia, que pode ser proveniente da infecção do Zika vírus, assunto atualmente enfatizado pela mídia e sociedade atual.

Todas as informações foram colhidas pelos alunos com o auxílio da professora responsável pela disciplina de Participação Cidadã (PC), sendo realizadas através de ações desenvolvidas no decorrer do período determinado para o Programa. Os estudantes estiveram sempre envolvidos diretamente, durante o planejamento, a execução e a avaliação do projeto. Realizaram ações como: debates após as leituras de temas relacionadas à temática da gravidez; visitas ao posto de saúde; Feira da Família com palestra sobre a gravidez na adolescência seus desafios, repercussões sociais e as doenças relacionadas a malformações congênitas; distribuição de panfletos com informações sobre as questões; produção de slides sobre a erradicação do Mosquito *Aedes aegypti* para a prevenção de doenças causadas pelo Zika vírus, Dengue e Chikungunya; construção de Hap do Vírus; encenações teatrais demonstrando situações conflitantes, vivenciadas por alguns adolescentes; júri simulado sobre as consequências de uma gravidez não planejada; tele jornal sobre as consequências das doenças provocadas pelos vírus da Dengue, Zika e *Chikungunya*. Foi possível acompanhar os registros de todo esse processo. Percebeu-se uma grande integração, alinhamento e corresponsabilização durante o planejamento e a execução.

Unidades Formativas	Atividades realizadas
UF I (JUVENTUDE E CULTURA)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio dos problemas vivenciados pelos alunos do bairro; • Discussão das informações colhidas
UF II (JUVENTUDE E CIDADE)	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento do caderno (PLA). • Construção do mapa das dificuldades, enumerando os determinados problemas, de acordo com o grau de importância para a comunidade.
UF III (JUVENTUDE E TRABALHO)	<ul style="list-style-type: none"> • Júri simulado realizado em sala de aula, para definir o tema do PLA. • Tema escolhido: Gravidez na Adolescência/ seus desafios e repercussões sociais; • Construção de cartazes com o tema em questão.
UF IV (JUVENTUDE E COMUNICAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre os problemas enfrentados numa gravidez; • A importância do ácido fólico para o feto; • As causas da microcefalia (Zica).
UF V (JUVENTUDE E TECNOLOGIA)	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de slides com ênfase na prevenção contra o mosquito da dengue; • AÇÃO DO PLA (Panfletagem/ palestra/ depoimentos) realizada na escola LUIZA DE CASTRO, na feira da família, no dia 25/05/2016.
UF VI (JUVENTUDE E CIDADANIA)	<ul style="list-style-type: none"> • AÇÃO do PLA (Visita/ entrevista) realizada com os alunos do outro Polo da Escola LUIZ RODRIGUES, do bairro Santa Luzia.

Fonte: Plano de Ação Comunitária

20ª aula- 18/07/2016

Fechamento da Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania

Esta aula foi destinada à culminância do projeto. Os alunos realizaram visitas a adolescentes grávidas do bairro com a distribuição de kits, num gesto concreto de solidariedade.



Figura 33: UF Juventude e cidadania. Visita e entrevista a adolescente grávida na comunidade, com distribuição de Kits, em 27/06/2016. Fonte: Própria autora.

Nessas atividades do PLA, constata-se um ambiente social de aprendizagem colaborativa e significativa, percebe-se certa autonomia dos sujeitos para aprender coletivamente, invertendo a sala de aula, tornando-a mais produtiva, extrapolando o seu limite e os muros da escola, possibilitando que cada aluno aprenda do seu jeito e no seu ritmo, parecendo demonstrar indicação de práticas pedagógicas que vão superando os desafios do paradigma emergente, dando corpo a inovação pedagógica.

O Projeto de Orientação Profissional é outro aspecto inovador no PJU, porque permite ao aprendiz estruturar um plano de formação profissional, ao longo do curso, em cada unidade formativa a partir de suas experiências e sonhos. Consta de fichas que compõem o caderno do POP e que vão sendo preenchidas pelos estudantes em cada unidade formativa contendo:

UNIDADE FORMATIVA I

Ficha 1: Iniciando minha viagem pela QP no ProJovem Urbano.

Ficha 2: Quem sou? Quais as experiências que trago?

Ficha 3: Sistematizando a (s) minha (s) experiência (s) de trabalho

Ficha 4: Registrando o meu desenvolvimento na Qualificação Profissional

UNIDADE FORMATIVA II

Ficha 5: Recuperando a história de trabalho da minha família

Ficha 6: Comparando as relações de trabalho entre a minha geração e a de meus pais

Ficha 7: Refletindo sobre minhas preferências profissionais

Ficha 8: Pesquisando sobre as ocupações do Arco Ocupacional ou a do PRONATEC

Ficha 9: Conhecendo as oportunidades de trabalho

Ficha 10: Registrando meu desenvolvimento na Qualificação Profissional

UNIDADE FORMATIVA III

Ficha 11: Sabendo mais sobre associações de classe

Ficha 12: Registrando o meu desenvolvimento na Qualificação Profissional

UNIDADE FORMATIVA IV

Ficha 13: As minhas escolhas

Ficha 14: Registrando o meu desenvolvimento na Qualificação Profissional

UNIDADE FORMATIVA V

Ficha 15: Projetando a minha trajetória de qualificação

Ficha 16: Registrando o meu desenvolvimento na Qualificação Profissional

Ficha 17: Avaliando meu percurso formativo nas ocupações ofertadas pelo AO ou na ocupação ofertada pelo PRONATEC

UNIDADE FORMATIVA VI

Ficha 18: Pesquisando sobre órgãos, instituições e movimentos sociais que atuam em torno da temática do direito da juventude na cidade.

Ficha 19: Ampliando meus horizontes

Ficha 20: Atualizando meu currículo

Ficha 21: Registrando o meu desenvolvimento na Qualificação Profissional

Aqui os estudantes ao responderem às fichas estruturam um plano de continuidade de sua formação escolar e profissional, registrando suas experiências, sonhos, elaboram seu projeto pessoal, a partir de reflexões, pesquisas, registros.

Num dos momentos foi possível observar a reflexão de quatro estudantes sobre o presente e o futuro. A reflexão teve início com uma sensibilização, ouvindo, cantando e discutindo um trecho da música “O que foi feito de vera” de Milton Nascimento:

(...) Quisera encontrar aquele verso menino

Que escrevi há tantos anos atrás
 Falo assim sem saudade,
 Falo assim por saber
 Se muito vale o já feito,
 Mais vale o que será
 Mais vale o que será
 E o que foi feito é preciso
 Conhecer para melhor prosseguir
 Falo assim sem tristeza,
 Falo por acreditar
 Que é cobrando o que fomos
 Que nós iremos crescer
 Nós iremos crescer,
 Outros outubros virão
 Outras manhãs, plenas de sol e de luz.

A partir daí cada um deveria registrar seu presente pessoal e profissional e o futuro que desejasse construir. Depois identificar a distância que separa o presente, do futuro que queriam construir. Em seguida deveriam registrar as etapas que precisariam realizar para se aproximar da situação desejada e tempo que necessitariam para realizá-las. Após isso, escolher duas ocupações que gostariam de exercer e duas que não gostariam.

Algumas evidências de um recorte que compôs os projetos dos referidos estudantes pesquisados:

“Eu sou um estudante, tenho 18 anos e atualmente trabalho na construção civil. Pro futuro eu pretendo ser policial. Pra alcançar meu objetivo primeiro eu tenho que terminar o Ensino Fundamental, depois o Ensino Médio e ir para a Faculdade e depois fazer as provas de teste da Polícia. Isso leva em torno de uns 7 a 8 anos no máximo. Eu quero Soldado da Polícia Militar e depois ser Capitão, porque eu, como Soldado vou identificar o bandido e o cidadão e como Capitão eu vou ia mandar prender. Não gostaria de ser Delegado ou Escrivão, porque eles não correm atrás de bandido, nem salva os feridos.” (Estudante A).

“Eu sou doméstica e quando aparece trabalho em roça de uva, eu sempre trabalho. Eu gosto de ser doméstica, mas trabalhar é uma boa. Condições para dar uma vida digna para os meus filhos. Eu estou estudando para garantir um futuro melhor para mim e para a minha família. Pretendo me formar em medicina ou ser advogada para ajudar os que precisarem dos meus serviços. Falta muito tempo porque daqui a dois anos é que eu termino o Ensino Básico. Não gostaria de ser Policial, nem segurança, porque é muito arriscado”. (Estudante B)

“Hoje sou dona de casa e mãe. Quero ser Veterinária. Para isso, preciso primeiro concluir o ensino Fundamental e começar o Ensino Médio para que no futuro eu inicie uma Faculdade. Isso levará em média 3 anos e meio até começar a Faculdade. Levarei mais ou menos 5 anos para alcançar o meu objetivo. Gostaria de cozinhar e escrever, ambas ocupações me proporcionam muito prazer. Não gostaria de exercer atividades domésticas e cuidar de crianças. Trabalhar em casa de família exige muito de você e com criança ao mesmo tempo que é prazeroso é difícil”.(Estudante C).

“Sou dona de casa e mãe. Estou estudando pra ter no futuro uma profissão. Quero ser comerciante e ter meu próprio negócio, porque terei mais tempo com meus filhos. Não gostaria de ser cozinheira porque é pesado” (Estudante D).

Dessa forma, vão construindo seus projetos de vida, sendo protagonistas nesse processo de escolha da profissão, tendo ideias claras sobre si mesmo, desenvolvendo a capacidade de visualizar o que deseja que aconteçam anos à frente. É uma oportunidade de traçar seu próprio caminho, com autonomia, não delegando a outros essa tarefa.

5.3 Práticas pedagógicas e inovação pedagógica no ProJovem.

Embora todos os professores entrevistados considerem que suas práticas sejam inovadoras, observou-se de um lado, alguns com práticas pedagógicas tradicionais baseadas na exposição oral, alunos passivos, memorização de textos, trabalhos individuais, correção de atividades nos cadernos. Por outro lado, a realização de atividades colaborativas, o trabalho com duplas produtivas, projetos de trabalho como a elaboração e execução do Plano de Ação Comunitária e do Projeto de Orientação Profissional - POP. Trabalhos esses, que evidenciaram alguns elementos inovadores uma vez que permitem a interação, a aprendizagem significativa contribuindo para que os atores identifiquem problemas a partir de sua realidade social, estabelecendo relações com os fenômenos observados e que proporcionam a reflexão sobre a necessidade de modificarem atitudes e práticas e priorizar a participação como elemento de desenvolvimento sustentável, fazendo parte, tomando parte, sendo parte das ações e atividades desde o planejamento até a execução.

5.4 Elementos inovadores do Programa revelados nas observações, nas entrevistas e na análise documental.

Foram identificados elementos inovadores na prática pedagógica do PROJOVEM. Percebeu-se alguns aspectos comuns observados da prática docente que implicam em prática pedagógica inovadora, uma vez que a maioria dos professores:

- Levantam os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando-os e mapeando esses conhecimentos, propondo a primeira produção ao aluno. Essa produção apontando os saberes dos alunos e dando pistas para que possam melhor mediar o processo de aprendizagem para ampliar o universo cultural dos estudantes;

- Partem do diálogo, da interação, visando a aquisição, compreensão, internalização dos conhecimentos culturais produzidos pela experiência humana;
- Problematizam o objeto pedagógico como forma de fazer surgir e organizar soluções;
- Oportunizam o predomínio da cooperação entre o grupo (professor / alunos, alunos/alunos), marcado pelo espaço destinado a diferentes opiniões e pontos de vista;
- Proporcionam aos estudantes resolverem novas atividades utilizando os conhecimentos que construíram em dupla ou grupo;
- Propõem atividades em que os alunos precisam explicar para os colegas as estratégias que usaram para encontrar as respostas;
- Promovem a sistematização dos conhecimentos construídos, através das sínteses interdisciplinares;
- Garantem sempre uma produção individual e reescrita final da produção seja ela plástica, cênica, literária, escrita, oral, a exemplo das sínteses interdisciplinares;
- Mediam o processo avaliativo continuamente, através do CRA, desenvolvendo o conhecimento crítico e analítico dos sujeitos aprendizes;
- Assumem nas suas aulas algumas características, entre elas o diálogo, o trabalho com diferentes fontes de informação, a tomada de decisão pelo aluno, avaliação processual e formativa;
- Possuem sensibilidade metódica, capacidade de oportunizar boas situações de aprendizagem, disponibilidade para participar dos encontros de formação, mas alguns ainda possuem algumas fragilidades: dificuldade em articular as dimensões do currículo no trabalho de sala de aula e em vivenciar a interdisciplinaridade como o currículo propõe. Essa dificuldade não constitui fator negativo frente à capacidade que o grupo tem de aprender e a boa relação existente entre os docentes e a pessoa do formador.

Observa-se que nas aulas, o foco central é APRENDER A APRENDER. Percebe-se um esforço muito grande da maioria dos professores para instigarem os estudantes à participação efetiva; à produção/construção de conhecimento; à elaboração própria; à autonomia e iniciativa; à análise crítica e reflexiva; à postura interdisciplinar; ao diálogo.

O PLA e o POP são os pontos mais fortes de inovação que buscam desenvolver a auto direção, pois estimulam os alunos a assumirem sozinha a tarefa de pesquisa e de construção de seus conhecimentos e de seus projetos de vida.

A análise dos documentos foi imprescindível para percebermos que mesmo trazendo no plano dos desejos a perspectiva de ruptura paradigmática da transmissão para a construção do conhecimento, isso não é garantido totalmente no geral. Confirmando o que diz Fino (2011, p.

113): “A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro. É sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral”.

Ficou claro que os momentos de formação foram importantes no processo identitário dos educadores possibilitando articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas de sala de aula, proporcionando a reflexão sobre as práticas pedagógicas numa dinâmica ação-reflexão-ação, tendo em vista que se apropriam de fundamentos, princípios, conceitos e procedimentos metodológicos do desenho curricular, bem como, dos conteúdos pertinentes aos componentes curriculares do Programa, apesar de saber que: “A inovação pedagógica não é o resultado da formação dos professores, ainda que uma boa formação seja muito importante”. (FINO & SOUSA, 2011, p. 113).

Verificou-se que as turmas do PROJOVEM são salas multisseriadas, considerando que existem alunos que haviam cursado até o quarto ano, outros até o 6º, outros até o 7º ano. Uma sala de aula organizada com a presença de vários alunos e professores que trabalham em meio a heterogeneidade / diversidade, com aprendizes de diferentes idades/séries.

Ao entrevistar os estudantes percebe-se a influência de uma boa conduta docente no espaço da sala de aula, pois eles a veem como “o lugar onde eles irão aprender”, ou seja, a sala de aula os transformou no canto do aprendizado. Pois, toda esperança de educação que os alunos têm está nesse lugar, que o classificam como “mágico”.

O desenvolvimento do currículo integrado no contexto do ProJovem Urbano também está sendo considerado uma experiência “ousada” de inovação curricular.

Neste trabalho, para analisar os dados da essência desse programa, à luz da inovação pedagógica foi necessário evidenciar o contexto em que vive a juventude atual. Entender o que é ser jovem hoje, como ele aprende, os desafios que enfrentam colocados pelas grandes mudanças que aconteceram e as suas potencialidades. Entender um pouco como as cidades têm se constituído em espaços para a juventude, como se dá o relacionamento dos jovens com as cidades, como essas relações contribuem para a constituição do jovem hoje e de que modo os espaços educacionais têm se apropriado ou não das práticas que ocorrem no contexto das múltiplas redes sociais.

Os jovens do ProJovem Urbano têm um grau de vulnerabilidade social muito grande. São oriundos de famílias com baixa renda familiar, com oportunidades precárias de inserção no mundo do trabalho ou que passa por longos períodos de desemprego. Nos aspectos profissionais, as observações nos mostram que eles têm o trabalho como centro de interesse. São trabalhadores, desempenhando funções de moto táxi, mecânico, servente de pedreiro,

vigilante, pintor da construção civil, donas de casa, domésticas, boias-frias¹⁵, trabalhadores da fruticultura irrigada, subempregados ou desempregados. Vêm de uma experiência escolar não positiva, uma vez que já frequentaram a escola e foi necessário abandoná-la para trabalhar ou por terem sido reprovados, e durante esse período estiveram abertos a outros saberes que não os escolares. Alguns têm vergonha de sua condição escolar, social e econômica. Moram em áreas da cidade que sofrem discriminações por endereço, onde se combina pobreza com violência, mas, têm muitas potencialidades também. Produzem ideias e bens materiais e simbólicos mesmo que nem sempre tenham acesso. Muitos percebem a escola como uma possibilidade de construir conhecimentos para desempenhar melhor as atividades que exercem ou para mudar a sua condição social.

O estudo revela que nas práticas do ProJovem há uma busca constante da valorização do contexto com um reposicionamento. O diferencial está principalmente nas atividades de construção do PLA e do POP e na reorientação curricular e sua operacionalização, com as unidades formativas que levam a um itinerário pedagógico capaz de oportunizar que os estudantes voltem à prática social com alternativas de resolução dos problemas a partir do conhecimento construído.

Percebe-se na experiência do ProJovem, práticas que estão grávidas de elementos inovadores capazes de parir sujeitos ativos do conhecimento, autônomos do seu processo de aprendizagem, cidadãos da era do ciberespaço que não precisam apenas armazenar saberes, mas serem mais críticos, reflexivos, participativos e protagonistas da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei.
Ah! Eu usei todos os sentidos.*

¹⁵ Trabalhadores assalariados que geralmente não tem boas condições de trabalho, que saem muito cedo de casa e já levam seu almoço pronto.

*Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo.*
Ivan Lins

Nesta parte faz-se uma retomada da essência do pensamento apresentado em todo o trabalho, buscando-se apresentar os resultados da pesquisa em relação ao objetivo proposto e ao modo como se buscou alcançá-lo e se apontam as suas possibilidades de desdobramento que se veem para ele.

O trabalho faz reflexões sobre a inovação pedagógica, dentro da relação prática pedagógica, currículo e tecnologias no contexto escolar do ProJovem Urbano, evidencia o papel do professor frente à inserção das tecnologias no processo ensino-aprendizagem relações de interdependência existentes entre educação trabalho e tecnologia, confrontando com a prática na escola observada e com o referencial bibliográfico norteador.

A primeira conclusão a partir deste trabalho, é que para haver inovação pedagógica é necessário acontecer: a ruptura paradigmática proposta por Kuhn (1989): a superação da educação fabril apresentada por Toffler (1970); o rompimento com a educação bancária criticada por Freire (1976), o combate ao instrucionismo na perspectiva de Papert (1994); o desenvolvimento da dimensão do professor como pessoa apontada por Sousa (2000); a descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais na opinião de Fino (2010).

Assim, é preciso combater o instrucionismo, como diz Pedro Demo (2009, p. 33) “há notável acordo em torno da ideia de que um dos males mais comprometedores da educação é o instrucionismo, porque, ao invés de agir de dentro pra fora, funciona de fora para dentro, de cima para baixo, autoritariamente”.

Investigar a prática pedagógica do ProJovem foi trabalhar com elementos contraditórios e conflitantes, que foram produzidos historicamente, na perspectiva de produzir um conhecimento capaz de subsidiar o debate sobre a escola enquanto espaço de construção de conhecimentos e formador da cidadania.

Assim, foi experimentado também o mesmo sentimento de Martins (2002, p. 10); “fazer uma pesquisa para compor essa dissertação de mestrado também foi uma "dança-do-fogo" ou uma "dança-da-chuva"; percurso que dói, como qualquer passagem, e que, ao mesmo tempo, nos reserva certos prazeres”.

O que se pretendia com a pesquisa era saber se as práticas pedagógicas no contexto do ProJovem Urbano, nomeadamente na Escola Municipal Luiza de Castro são inovadoras.

Conforme Fino e Sousa (2011, p.111):

Encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja atividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. A única coisa que o garimpeiro pode e tem de saber à partida, é distinguir aquilo que procura do que não lhe interessa. É saber onde será mais provável encontrar o que procura. É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projeto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma.

Fino e Sousa (2011, p. 112) acrescentam ainda: “É claro que também se pode encarar a questão da inovação pela oposta, ou seja, estudando-se comprovadas situações de não inovação, falsas propostas de inovação ou mesmo modelo ultraconservadores, vendidos como inovação para desmontá-los”.

Foi preciso construir um mapa traçar uma rota para percorrê-la buscando desbravar o desconhecido e transformar as incertezas em provisórias certezas. Foi preciso ter uma atitude de garimpeira aonde uma quantidade de elementos apareceram na peneira que pareciam não ter nenhum valor, no final quando categorizados, analisados, ordenados a partir dos instrumentos, das concepções, passaram a ter grande valor e significados.

A segunda conclusão é que a investigação permitiu perceber a partir das análises do conteúdo das entrevistas e das observações que embora as práticas pedagógicas desenvolvidas na maioria das escolas apresentem muitos ranços do modelo tradicional de ensino, é possível encontrar práticas com perspectivas de inovação pedagógica.

Assim, em relação à questão posta inicialmente, o estudo revela que há uma busca constante de saídas inovadoras. Foi possível constatar além de conceitos, crenças, posturas, que existem elementos inovadores nas práticas pedagógicas no contexto do ProJovem Urbano conforme listamos no último capítulo dessa dissertação.

Acredita-se que uma grande contribuição da pesquisa é a experiência que o ProJovem deixa para se repensar outras propostas, principalmente no ensino dito “regular” uma vez que, integra o esforço para analisar políticas públicas e de poder contribuir como referência para a formulação de propostas para a educação básica.

Os achados dessa pesquisa deverão servir de referencial para serem utilizados no planejamento de ações e atividades da Secretaria nas edições seguintes.

A experiência de realizar essa produção contribuiu efetivamente para o aprofundamento sobre o tema apresentado e para a formação no sentido de ter exercitado a habilidade de interpretar de forma planejada e crítica a realidade investigada. Nota-se claramente o

crescimento da pesquisadora durante todo o processo vivenciado, confirmando o que diz a afirmação a seguir:

Nenhuma pesquisa deixa seu autor sem alterar-se por ter vivido seus processos e suas contribuições heurísticas. As vivências das pesquisas experienciais, em especial, têm a capacidade de tocar na intimidade do pesquisador com profunda intensidade, à medida que se disponibilizam a trabalhar de forma densa com as implicações significativas dos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador, numa ética cuidadosa e rigorosa, pautada em como a pesquisa vai se relacionar com seus sujeitos e consigo próprio. (MACEDO, 2015, p.98).

Temos certeza que nem a pesquisadora, nem os alunos, nem os professores somos os mesmos a partir dessa experiência, portanto que ensinamos e aprendemos. Afinal, ensinar é sempre uma aprendizagem!

Mesmo diante dos imprevistos, das limitações e das dificuldades do contexto da realidade adversa vivida por esta pesquisadora durante todo o processo de produção, acrescenta-se o nível de amadurecimento da inteligência emocional, associado às estratégias de operações mentais construídas para transformar desafios em oportunidades de superação e crescimento. Assim, foi possível produzir esse texto com as dores e os prazeres próprios desse tipo de trabalho acadêmico.

Há alguns procedimentos que uma prática dessa natureza exige: OBSERVAÇÃO E REGISTRO. A observação atenta e a análise de que cada situação pode estar revelando são tarefas indispensáveis ao trabalho do pesquisador.

Acredita-se que mesmo numa educação de dominação, a ideologia não consegue dominar totalmente o ato educativo. Os sistemas de ensino por mais fortes que sejam não conseguem evitar brechas livres que devem ser aproveitadas e alargadas pelos educadores para a inovação pedagógica. É nesse espaço que ele tem a chance de ir rompendo com modelos estabelecidos e paradigmas que não dão mais conta da realidade e de plantar a semente da libertação, contribuindo assim para a formação do homem novo e da mulher nova na perspectiva de Freire quando diz:

São algumas das qualidades do homem novo e da mulher nova: estudar como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas; a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que o novo fica velho se não se renovar (FREIRE, 1989, p. 79)

A colaboração e participação efetiva, principalmente dos professores e estudantes durante todo o processo foram as principais responsáveis pelo sucesso do trabalho.

O nível de participação dos alunos foi elevado e a partir dos depoimentos feitos por eles é possível observar que há um grande interesse deles em que práticas pedagógicas dessa natureza se consolidem, o que valoriza e enfatiza a necessidade da realização da presente experiência.

É importante registrar que um aspecto importante foi a sistemática de avaliação adotada através do CRA. Por meio dela, os alunos puderam acompanhar a evolução das suas concepções iniciais até à formalização de novas concepções. Por sua vez, cada aluno tem a oportunidade de avaliar o seu crescimento durante todo o processo, identificando seus avanços, suas dificuldades, suas limitações, suas lacunas, o desempenho dos colegas e do professor. O registro do desempenho do aluno feito pelo professor, pelo próprio aluno, do professor sobre sua prática pedagógica são atividades indispensáveis nesse processo.

Percebem-se novas perspectivas e também que os desafios são muitos, mas somos capazes de dar a partir da nossa prática, um novo perfil ao espaço onde vivemos e trabalhamos, e ainda, que é preciso que encontremos mesmo na maior contradição um eixo para novos rumos.

Acredita-se que o resultado dessa pesquisa não está no que possa provocar de imediato. O significado maior talvez esteja no fato de permitir a percepção de uma perspectiva de fecundar a possibilidade de mudança para romper com estruturas do trabalho em sala de aula, oportunizando aos colegas docentes, desenvolverem práticas pedagógicas mais inovadoras, suas aulas mais atrativas e menos cansativas e sua avaliação mais eficaz, garantindo o protagonismo e a autonomia dos aprendizes no processo de aprendizagem significativa. Os aprendizes agradecem.

Para finalizar, seria recomendável:

A Secretaria de Educação Municipal poderia:

- a) Oportunizar a todos os professores, momentos de reflexão coletiva, teórico-prática nos quais eles possam rever suas concepções, teorias e trabalho sobre inovação pedagógica, na perspectiva de redimensionarem a prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento, para o exercício da cidadania e para a transformação das relações sociais, enfim para a qualidade do ensino;
- b) Promover e coordenar reflexões sistemáticas por matérias/ áreas do conhecimento, sobre questões: **epistemológicas** (como o conhecimento é construído/ abordagens dos objetos de conhecimentos/ concepções e conceituações das disciplinas/ programas /relações/ campos conceituais/ níveis de desempenho ou de competências/ habilidades que deverão ser desenvolvidos; **metodológicas** (transposição matética, planejamento coletivo, trabalho colaborativo, procedimentos matéticos, priorização de algumas coisas

- em lugar de outras, distribuição de ações no tempo, etc.); e **contemporâneas do currículo** (organização de situações pedagógicas e eventos incorporando temas da contemporaneidade/ conhecimentos/ estabelecimento de normas e atividades permanentes demandadas pela conjuntura ou por questões da atualidade, da realidade).
- c) Em relação aos aspectos de ordem administrativos, realizar reuniões com os setores competentes para encaminhar as intervenções possíveis das lacunas detectadas;
- d) Em conjunto com outras coordenações, implementar ações que visem a disseminação de uma cultura de inovação pedagógica em toda a rede de modo que os docentes e discentes assumam essa prática como um instrumento de apoio indispensável a tarefa de construir os nossos cursos com a qualidade que todos desejam.

Às Instituições de Ensino Superior locais, pensarem sobre a formação inicial, promoverem discussões a fim de reverem seus currículos e suas práticas na perspectiva da inovação pedagógica, a fim de concretizá-la nos espaços educativos, sejam eles formais ou não formais.

A educação deve ser repensada como um todo, o estudo da inovação pedagógica, deve ser intensificado nas escolas, enfatizando a desmistificação de conceitos, o resgate da dimensão do humano neste processo, o respeito aos direitos do cidadão. A escola urbana não é para atender os sujeitos expulsos do campo. “Mas, eu sei que onde se imagina fim de caminho está plantado o marco de uma nova e possível estaca zero”. (Baleeiro & Serrao, 1999). É necessário dar continuidade a este trabalho, abrindo uma discussão de caráter mais coletivo e aberto, principalmente na escola objeto de investigação.

Que este trabalho induza os leitores ao diálogo, à crítica, à análise, a novas utopias. Como nem tudo cabe numa dissertação, estas são considerações de um processo que não finda: as aprendizagens do processo e a construção de novas problematizações.

*O que faz a gente ser grande é não perder o futuro de vista.
É chegar a um porto, fincar a bandeira da conquista.
E nesse instante começar a buscar outros portos.
É criar desafios, calcular riscos, avançando sempre.
Porque a grande aventura é viver. E a vida, assim como as ondas,
Tem um jeito diferente de se repetir.
De prometer descobertas e abrigar todos os tipos de embarcações.
O que faz a gente ser grande é ser como o mar:
Incansável na sua procura pela onda perfeita.
Até descobrir que a perfeição está na própria busca.
(autor não identificado)*

(Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2010-pdf/4246-caderno-oficinas>. Acessado em setembro de 2017.)

Educar e aprender são atos de coragem. Tomara que todos os educadores tivessem essa coragem, essa ousadia em quebrar paradigmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ANTUNES, Celso. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Brasiliense, São PAULO, 1982.

BALEEIRO Maria Clarice; SIQUIERA, Maria José; CAVALCANTI, Ricardo Cunha e SOUSA, Vilma. *Sexualidade do adolescente: Fundamentos para uma ação Educativa*. Salvador: Fundação Obedrecht, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN R. E BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. *Guia de Estudo: Unidades Formativas I, II, III, IV, V e VI*. Organização: Maria Umbelina Caifa Salgado, Ana Lúcia Amaral: Revisão Leandro Bertoletti Jardim. – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Coleção Projovem Urbano, 2012.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude *Manual do Educador ProJovem Urbano: Orientações Gerais* - Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem Urbano, Brasília- DF, 2010.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. *Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores*. [Organização: Claudia Veloso Torres Guimarães- Revisão: Rafael Paixão Barbosa] - Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem Urbano, 2012.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. *Caderno de Plano de Ação Comunitária: Unidades Formativas I a VI* – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem Urbano, 2012.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. *Projeto de Orientação Profissional- POP* – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem Urbano, 2012.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Cadernos de Registro de Avaliações: Unidades Formativas I a VI** – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem Urbano, 2012.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda do Estudante**. [Organização: Maria Umbelina Caifa Salgado, Vera Maria Masagão Ribeiro: Autora Vera Maria Masagão Ribeiro: Revisão Telma Iara Mazzacato]. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem Urbano, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação : Caderno de Oficina do Pradime** – Brasília: MEC, SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2010-pdf/4246-caderno-oficinas>.

BRAZÃO, P. **Weblogs, Aprendizagem e Cultura na Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira: Portugal, 2008.

_____. **O diário Etnográfico Electrónico, Um instrumento de Investigação: Três Testemunhos**, in Fino, C. (org). Etnografia da Educação (pp.303-323). Funchal: CIE-Uma, 2011.

CAEIRO, Alberto. **O Guardador de Rebanhos**. Lisboa: Ática. 1946 (10ª ed. 1993). p. 32.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. Título original: Modern Times. Preto & Branco. Legendado. Duração: 87 min. Warner, 1936.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. **Mil Platôs**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento** - 6.ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2009.

FINO, Carlos Nogueira. **FAQS, etnografia e observação participantes**. Universidade da Madeira, Departamento de Educação, 2003. Disponível em: www.uma.pt/carlosfino/22pdf. Acessado em: 12/2013.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. III Colóquio DCE- UMa, 2004.

_____. **Pesquisar para mudar a educação. Investigação e inovação (em educação)**. V Colóquio CIE- UMa, 2010.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago, 2011.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

_____. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, Portugal: Monitor, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1989.

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

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GOODSON, I. *Currículo, Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREENE, M. *Curriculum and Consciousness*. The Record, 1971.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. 61 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas* (3ªed). São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. (Série Pesquisa em Educação, v. 9) Tradução de Luci e Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LOPES, José & SILVA, Helena Santos. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2013.

LUDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. EPU. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro Editora. 2ª edição, 2010. (Série Pensamento, v 15).

_____. *Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais*- 1ªed.- Curitiba, PR: CRV, 2015.

MAFFESOLI, Michel. *Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas*; tradução de Marcos de Castro. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARTINS, Josemar da Silva. *Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do Sertão Semi-Árido*. O Caso do Povoado do São Bento. Tese (Mestrado em Educação) - UQAC- à Université du Québec à Chicoutimi -convênio Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil,2002.

MENDONÇA D. & SOUSA J.M. *Um estudo etnográfico numa organização educativa: A influência da Liderança no contexto escolar*. In: FINO, C. N (Org.) *Etnografia da Educação*. CIE- UMa, 2011.

MORAN, José Manuel. *Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias*. Interações, 2000, V(5), n. 9- Disponível em: <http://redalyc.org/articulo,ao? - id=35450905>. ISSN 1413-2907

MOREIRA, A.F. B; SILVA, T.T. DA (org). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1995.

MORE, Thomas. *A Utopia*. São Paulo, Editora Escala, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intercultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (p.215- 245).

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*/ Seymour Papert; tradução Sandra Costa. - ed. rev. - Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo, Abril Cultura, 1978.

RODRIGUES, L. *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutorado. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SEED/MEC/UniRede. *Curso de Extensão: TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SOUSA, Jesus Maria. *Educação: Textos de Intervenção*. Portugal: O Liberal, 2004.

STAKE, R. E. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

TABA, H. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1984.

TOFFLER, Alvin. *O choque do futuro*. Record, 1970.

YIN, R. K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 5 ed. - Porto Alegre: Bookman, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*- 6ª ed- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. & WHITTY, G. *Society, state and Schooling*. Lewes: Falmer,1977.

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>
- acessado em abril/2018.

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> - acessado em 15/09/2017.

<http://educacao.uol.com.br/entenda-o-que-cada-nivel-de-desempenho-quer-dizer.htm> -
acessado em agosto/2017.

www.educomciemtecemfoco.zip.net – (blog da autora).

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0001.html> - acessado em abril/2013.

