

DM

Projeto Comunidade de Aprendizagem
Desvelando uma prática pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luiza Victor de Araújo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2018

Projeto Comunidade de Aprendizagem
Desvelando uma prática pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luiza Victor de Araújo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Carlos Manuel Nogueira Fino
José Santos Pereira



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Luiza Victor de Araújo

**Projeto Comunidade de Aprendizagem:
desvelando uma prática pedagógica.**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL

2018

Luiza Victor de Araújo

**Projeto Comunidade de Aprendizagem:
Desvelando uma prática pedagógica.**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre do Mestrado em Ciências da Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Carlos Manuel Nogueira Fino
Prof. Dr. José Santos Pereira

FUNCHAL

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, bem como aos meus pais, irmãos, sobrinhos e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

No caminho percorrido para a efetivação deste trabalho pude contar com apoio de muitas pessoas que foram fundamentais para que fosse possível concretizar o meu sonho. Portanto, reconhecer o valor de cada uma delas, para mim é muito essencial e significativo. Diante disso, agradeço:

Agradeço primeiramente a DEUS, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, e por toda a força a mim conferida na concretização desse meu sonho. Além disso, agradeço a Ele por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e que foram aqui lembradas, por serem tão especiais.

À Universidade da Madeira, seu corpo docente, direção e administração que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta dissertação.

Aos professores Drs. Carlos Nogueira Fino e José Santos Pereira pela disponibilidade, ensinamentos, incentivos, ajuda e dedicação na elaboração deste trabalho.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE-UFSCar) pela colaboração da sua equipe ao disponibilizar auxílio teórico e permitir o estabelecimento de uma relação dialógica nas atividades por ela desenvolvidas.

A todos que compõem a Gerência Regional de Educação Recife Norte, em especial aos que fazem parte da Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão pela disponibilidade, abertura e apoio proporcionados, possibilitando a produção desta dissertação.

Aos meus familiares, em especial meus pais, irmãos e sobrinhos, pelo amor, incentivo, apoio incondicional e por não medirem esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação e favoreceram o desenvolvimento desse trabalho e o meu desenvolvimento intelectual, o meu muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal escopo garimpar, descrever e interpretar as práticas pedagógicas vigentes na Comunidade de Aprendizagem. Para tanto, como metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa e de natureza etnográfica orientada pela utilização de variadas técnicas para a coleta de dados – observação participante, diário de campo, entrevista etnográfica, análise documental e fotografia. Pautou-se, como referencial teórico, nas reflexões interacionistas de Piaget (1973) e Vygotsky (1978, 1989), nos princípios de Inovação Pedagógica e Construcionismo de Fino (2004, 2005 e 2008) e Papert (2008), bem como na Aprendizagem Dialógica discutida por Freire (1997, 2003) e Aubert *et al.* (2008). A análise dos dados coletados no ambiente natural, à luz do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), evidenciou que as práticas pedagógicas lá desenvolvidas são consideradas inovadoras e podem ser desveladas através das seguintes categorias: construção do conhecimento; protagonismo juvenil e participação escolar e comunitária e transformação social e educativa, o que confirma a hipótese emergida no campo de pesquisa, pois apresentam como elementos norteadores o protagonismo, a autonomia da construção do conhecimento e o prazer pela descoberta.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Construcionismo, Comunidade de Aprendizagem e Aprendizagem Dialógica.

ABSTRACT

This research aims in its main scope to collect, describe and interpret the pedagogical practices in a Learning Community. As a methodology, a qualitative and ethnographic approach was chosen based on the use of various data collection strategies - participant observation, field log, ethnographic interview, documentary analysis and photographs. It was used as a theoretical reference in the interactionist reflections of Piaget (1973) and Vygotsky (1978, 1989), in the principles of Pedagogical Innovation and Constructionism of Fine (2004, 2005 and 2008) and Papert (2008) as well as in Dialogic Learning discussed by Freire (1997, 2003) and Aubert et al. (2008). The analysis of data collected in the natural environment, basing on the method of content analysis proposed by Bardin (2010), showed that the pedagogical practices developed at that school are considered innovative and can be unveiled through the following categories: knowledge construction; youth protagonism and school and community participation and social and educational transformation, which confirms the hypothesis emerged in the field research, since they have as guiding elements the protagonism, autonomy of the construction of knowledge and pleasure for discovery.

Key-words: Pedagogical Innovation. Constructionism. Learning Communities. Dialogic Learning.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu comme principal champ panoramique, décrire et interpréter les pratiques pédagogiques en vigueur à l' Communauté d'Apprentissage. Par conséquent, en tant que méthodologie, nous avons opté pour une approche qualitative et ethnographique guidée par l'utilisation de diverses stratégies de collecte de données - l'observation participante, journal de terrain, entretiens ethnographiques, analyse documentaire et de la photographie. A été marquée, comme une référence théorique, les réflexions des interactionnistes de Piaget (1973) et Vygotsky (1978, 1989), les principes de l'innovation pédagogique et constructivisme de Fino (2004, 2005 et 2008) et Papert (2008) ainsi que dans l'apprentissage Dialogue discuté par Freire (1997, 2003) et Aubert et al. (2008). L'analyse des données recueillies dans le milieu naturel, à la lumière de la méthode d'analyse du contenu proposé par Bardin (2010), a montré qu'il existe des pratiques pédagogiques, considérés comme développés innovants et peuvent être divulgués dans les catégories suivantes: la connaissance de la construction; le leadership des jeunes et de l'école et la participation communautaire et la transformation sociale et éducative, ce qui confirme l'hypothèse émergée dans le du terrain de recherche, ils présentent comme des éléments de guidage du rôle, l'autonomie de la construction de la connaissance et le plaisir de la découverte.

Mots-clés: Innovation Pédagogique. Constructivisme. Communauté d'Apprentissage. Apprentissage Dialogique.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como principal intento garimpar, describir e interpretar las prácticas pedagógicas vigentes en la Comunidad de Aprendizaje. Para ello, se ha optado como metodología el abordaje cualitativo, de naturaleza etnográfica que se orienta por la utilización de variadas técnicas para la colecta de datos - observación participante, diario de campo, entrevista etnográfica, análisis documental y fotografía. Como referencial teórico, esta investigación está basada en las reflexiones interaccionistas de Piaget (1973) y Vygotsky (1978, 1989), en los principios de Innovación y Construcciónismo de Fino (2004, 2005 y 2008) y Papert (2008), además de la concepción de Aprendizaje Dialógico discutido por Freire (1997, 2003) y Aubert *et al* (2008). El análisis de los datos colectados *in situ*, a la luz del método de análisis del contenido propuesto por Bardin (2010), evidenció que las prácticas pedagógicas desarrolladas allá son, de hecho, innovadoras y pueden ser desveladas a través de las siguientes categorías: construcción del conocimiento; protagonismo juvenil y participación escolar y comunitaria y transformación social y educativa, lo que confirma la hipótesis surgida en el campo de investigación, pues presentan como elementos norteadores el protagonismo, la autonomía de la construcción del conocimiento y el placer por la descubierta.

Palabras-clave: Innovación Pedagógica. Construcciónismo. Comunidad de aprendizaje. Aprendizaje Dialógico.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA VIA SATÉLITE.....	77
IMAGEM 2: NOTÍCIA SOBRE A INAUGURAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO.....	78
IMAGEM 3: FOTOGRAFIA RETIRADA NO DIA 11 DE ABRIL DE 1973 (INAUGURAÇÃO DA ESCOLA).....	79
IMAGEM 4: CENÁRIO DE ESTUDO- ENTRADA DA ESCOLA.....	80
IMAGEM 5: CENÁRIO DE ESTUDO- ENTRADA LATERAL DA ESCOLA.....	80
IMAGEM 6: CENÁRIO DE ESTUDO- HALL DE ENTRADA DA ESCOLA.....	81
IMAGEM 7: CENÁRIO DE ESTUDO- BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	82
IMAGEM 8: CENÁRIO DE ESTUDO- RAMPA DE ACESSO AO 1º ANDAR.....	83
IMAGEM 9: INAUGURAÇÃO DA ESCOLA – APRESENTAÇÃO DA BANDA.....	104
IMAGEM 10: INAUGURAÇÃO DA ESCOLA – RECEPÇÃO FEITA PELOS ALUNOS.....	105
IMAGEM 11: FOTOGRAFIA DE REUNIÃO COMISSÃO MISTA – PLANEJAMENTO.....	106
IMAGEM 12: VISITA À REDAÇÃO DO JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO.....	107
IMAGEM 13: VIVÊNCIA DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NAS RUAS.....	108
IMAGEM 14: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL.....	109
IMAGEM 15: PRODUÇÃO DO JORNAL -MURAL DA ESCOLA.....	110
IMAGEM 16: VIVÊNCIA DE UM GRUPO INTERATIVO.....	111
IMAGEM 17: VIVÊNCIA DE UMA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA.....	112
IMAGEM 18: VIAGEM NA HISTÓRIA DA ESCOLA.....	113
IMAGEM 19: APRESENTAÇÃO DA ORQUESTRA VICENTE FITTIPALDI.....	114
IMAGEM 20: PALESTRA DA PATRULHA ESCOLAR.....	115
IMAGEM 21: FOTOGRAFIA DA VIVÊNCIA DA ENTREVISTA.....	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atuação Educativa de Êxito.....	44
CREA - Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras.....	02
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	81
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	98
NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa.....	02
PE – Pernambuco.....	01
SIEPE - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco.....	84
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.....	54
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	21

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA AMÉRICA LATINA.....55

TABELA 2: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....91

TABELA 3: AS FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....97

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
RESUMEN.....	viii
LISTA DE IMAGENS.....	ix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
SUMÁRIO.....	xii

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - As Mudanças Paradigmáticas.....	06
1.1. Conceito científico- social de Paradigma.....	06
1.2. Novos Paradigmas Educacionais: uma perspectiva para o futuro.....	08
CAPÍTULO 2 - Inovação Pedagógica – significado e características.....	15
2.1. Uma imersão na definição de Inovação Pedagógica.....	15
2.2. Construcionismo e inovação pedagógica: um cenário emergente.....	20
CAPÍTULO 3 - Comunidade de Aprendizagem: desvelando um cenário.....	29
3.1. Um estudo da origem dos termos.....	29
CAPÍTULO 4 - Mergulhando na gênese do Projeto Comunidade de Aprendizagem...41	41
4.1. Gênese do Projeto Comunidade de Aprendizagem.....	41

PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO.....59**CAPÍTULO 5 - Garimpando no locus do estudo: práticas pedagógicas do Projeto Comunidade de Aprendizagem.....59**

- 5.1. Os caminhos metodológicos: fundamentação.....61
- 5.2. Instrumentos e técnicas utilizadas na pesquisa.....65
 - 5.2.1. Observação participante.....66
 - 5.2.2. Entrevista etnográfica68
 - 5.2.3 Análise documental.....69
 - 5.2.4. Diário de campo.....71
 - 5.2.5. Fotografia.....72
- 5.3. Análise e Triangulação dos dados obtidos.....75
- 5.4. *Locus* do estudo.....76
- 5.5. Sujeitos da pesquisa.....83

PARTE III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**CAPÍTULO 6 - Descrição e interpretação dos resultados.....88**

- 6.1. Significando as práticas do projeto comunidade de aprendizagem através das imagens.....88

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....119**CAPÍTULO 7 – Considerações Finais.....119**

- 7.1– Contributo para investigações futuras.....124

REFERÊNCIAS.....126

CD-ROM (DISSERTAÇÃO - VERSÃO ELETRÔNICA EM PDF, APÊNDICES E ANEXOS)

INTRODUÇÃO

A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicada ao longo do estudo. (ANDRÉ, 2002, p.42)

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa Inovação Pedagógica ofertada pelo Mestrado em Ciências da Educação da Universidade da Madeira – Funchal – Portugal. A referida linha de pesquisa visa à promoção da inovação na educação e à prospecção do futuro escolar, que se opõe ao paradigma fabril da educação tradicional e fundamenta-se na natureza ativa da aprendizagem e na adoção de uma perspectiva crítica em relação à escola.

O estímulo para esta pesquisa é oriundo da intenção de oferecer aos interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação considerações a respeito da imprescindibilidade de inovação e/ou ruptura das práticas pedagógicas anteriores e do cotidiano tradicionalista das escolas, em virtude do não atendimento destes às exigências do mundo moderno da contemporaneidade.

Cabe destacar que, atualmente, devido ao encurtamento das distâncias e da velocidade acelerada de circulação das informações proporcionados pelo contexto do século XXI, há a emergência de novas aprendizagens e da construção de conhecimentos, a partir da interação, da aprendizagem colaborativa e da dinamicidade e flexibilidade das relações. Este cenário requer do pesquisador etnográfico a imersão em culturas escolares que circundam o cotidiano do aprendiz para possíveis descobertas nesse campo de pesquisa.

Por sua vez, nessa investigação, elegeu-se como objeto de estudo a prática pedagógica realizada em uma instituição escolar do Ensino Fundamental situada no Município de Recife, Pernambuco - PE, Brasil e que vivencia o Projeto Comunidade de Aprendizagem - a Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão.

Objetivou-se pesquisar se há inovação pedagógica nas práticas do Projeto Comunidade de Aprendizagem lá vigentes. Como ponto de partida, para alcançar determinado propósito, pretendeu-se incluir objetivo geral, depois os objetivos

específicos: a) aprofundar o conceito de Inovação Pedagógica; b) observar as práticas pedagógicas do Projeto Comunidade de Aprendizagem; c) analisar os dados encontrados na pesquisa e d) verificar se as práticas pedagógicas pesquisadas são inovadoras.

O tema desta pesquisa “*Projeto Comunidade de Aprendizagem: desvelando uma prática pedagógica*” tem inquietado a pesquisadora no decorrer da sua formação acadêmica e profissional, especialmente no que diz respeito à escola pública e ao processo de aprendizagem dialógica no contexto escolar.

A pesquisadora enraizada nos conceitos etnográficos e, aberta aos conhecimentos da inovação pedagógica, despertou o interesse pelo tema citado acima, como uma implicação pessoal de sua vivência como professora da Rede Estadual de Educação e Técnica de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

No início dos estudos em 2016, na época como técnica da Gerência Regional de Educação Recife Norte, a pesquisadora foi convidada a conhecer as ações do Projeto Comunidade de Aprendizagem e, a partir desse primeiro contato, desvelou o desejo pela investigação, por meio de diálogos motivacionais com uma prática pedagógica que apresenta indícios de uma raiz que se alimenta dos procedimentos e das técnicas eficazes, na preparação crítica dos sujeitos aprendentes, para viver em sociedades intrínsecas, onde o cultural é valorizado como elemento fundante da etnografia.

A investigação em questão torna-se significativa, pois este Projeto é considerado por um grupo de pesquisadores de duas renomadas instituições acadêmicas – O Centro Especial de Investigación em Teorias y Praticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona e o Núcleo de Investigación e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos - um conjunto de Atuações Educativas de Êxito e responsável por impulsionar uma transformação social ao integrar todo o entorno, incluindo comunidade e familiares.

Com a intenção de encontrar respostas para as perguntas feitas sobre o objeto de estudo, fez-se uma revisão de literatura fundamentada nos pressupostos teóricos da inovação pedagógica e do Construcionismo de Fino (2004, 2005 e 2008) e Papert (2008); nos estudos sobre Aprendizagem Dialógica debatidos por Freire (1997, 2003) e Aubert *et al.* (2008), e nas reflexões sobre as relações interacionistas estudadas por Piaget (1973) e Vygotsky (1978, 1989).

Com base no exposto, o estudo respondeu às perguntas de pesquisa a partir de uma nova forma de olhar o ambiente, mediante a diversidade de sujeitos, variedade de fontes de dados e diferentes perspectivas de interpretação dos dados. Procurou-se presenciar o maior número possível de situações presentes no cotidiano do *locus* da pesquisa, através do um contato direto com os sujeitos da pesquisa e obter um material rico em descrições dos sujeitos, situações e contextos; incluindo, nesse momento, anotações de diário de campo, transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, e extratos de vários tipos de documentos.

Este caminho percorrido contribuiu para a compreensão das situações e suas manifestações e para a obtenção das respostas para o problema inicialmente formulado – as possíveis mudanças paradigmáticas que ocorrem nas práticas pedagógicas das escolas que se transformam em Comunidades de Aprendizagem, envolvendo a criação de novos contextos de aprendizagem - através da apresentação dos fenômenos em um terreno impregnado de elementos que foram investigados.

Considera-se que ao longo da pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza etnográfica, na dinâmica de idas e vindas para a compreensão dos fenômenos, o problema de pesquisa foi respondido. No processo de análise e triangulação dos dados recolhidos, na busca pelas recorrências e valências mais importantes, as manifestações da observação detida e triangulada se revelaram articuladas e complementares e, então, três categorias empíricas emergiram mediante a interação no campo de pesquisa – construção do conhecimento, protagonismo juvenil e transformação social e educativa – , conduzindo assim a investigação para um único sentido – a existência de uma prática pedagógica que direciona os aprendizes para a construção de seus próprios conhecimentos e que conduz à formação de contextos de aprendizagem inovadores que se distanciam daquele proposto pela escola tradicional.

Uma pesquisa etnográfica na educação tem sido reconhecida no ambiente acadêmico, pois o propósito investigativo passa a ser a compreensão das realidades culturais, a partir do que o pesquisador ouve, vê, sente, pergunta ao mergulhar no contexto, no cenário cultural em estudo, facilitando assim uma maior captação das significações profundas e ocultas no processo interativo e, conseqüentemente, uma melhor compreensão dos fenômenos educativos. Estas descobertas raramente aconteceriam em um ambiente formal escolar, sem a imersão na cultura.

Para um melhor entendimento do universo investigado, a presente dissertação encontra-se dividida em 06 capítulos e estruturada em quatro seções. A primeira seção contemplará uma revisão da literatura em torno do objeto de estudo, tendo como principal escopo a procura de um referencial teórico para fundamentar a pesquisa. Para isto, abrangerá os quatro primeiros capítulos do trabalho.

No **capítulo 1**, apresentou-se a noção de paradigma à luz das reflexões de Kuhn (1978) e abordar-se-á os novos paradigmas educacionais em contraponto com o paradigma clássico da educação, consolidado no período da sociedade fabril.

No **capítulo 2**, declinou-se a conceituação de inovação pedagógica, pautando-se em autores e especialistas da área, tais como Fino (2008a, 2015, 2016b) e Sousa & Fino (2007a), bem como lança considerações dos contributos do Construtivismo discutido por Piaget (1973) e Vygotsky (1978, 1989 e 1993) e do Construcionismo defendido por Seymour Papert (1980, 1985, 1996 e 2008).

No **capítulo 3**, discutiu-se as conceituações de Comunidade de Prática e Comunidade de Aprendizagem e apresentadas as relações dessas noções com tema da pesquisa, a partir da fundamentação em vários teóricos, entre eles, Vygotsky (1978, 1989, 1993); Bauman (2003); Lave & Wenger (1991); Wenger (2001); Wenger; McDermott; Snyder (2002); Kilpatrick, Barrett, & Jones (2003), Valls (2000); Elboj et al (2006) e Flecha & Puigvert (2002).

No **capítulo 4**, realizou-se um mergulho na gênese do Projeto Comunidade de Aprendizagem, abordando sua definição, a origem dos estudos, as fases de transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem, as sete atuações educativas de êxito propostas pelos teóricos do Projeto e os sete princípios norteadores da Aprendizagem Dialógica, a partir da contribuição de alguns estudiosos, entre eles: Aubert et al (2008 e 2016); Chomsky (1977); Elboj et al (2006); Freire (2002a, 2002b, 2005); Habermas (1988, 1989); Mead (1973); Mello, Braga e Gabassa (2014); Scribner (1988); Vygotsky (1978-1989) e Wells (2001).

No **capítulo 5**, representou-se a segunda seção do trabalho, efetivou-se uma descrição densa dos caminhos metodológicos percorridos ao longo da investigação etnográfica, apresentando os instrumentos e técnicas utilizadas na pesquisa (observação participante; entrevista etnográfica, análise de documentos, diário de campo e fotografia), a análise e triangulação dos dados obtidos, o *locus* da pesquisa e os sujeitos da pesquisa, por meio de vários pressupostos teóricos fundamentados por eles: Bogdan

e Biklen (1994), Fino (2011), Lapassade (2005), Macedo (2006), Minayo (2010), Ezpeleta & Rockwell (1989) e Spradley (1980).

No **capítulo 6**, compreende-se a terceira seção do estudo, foram apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa à luz do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010) e por meio da triangulação dos dados arrecadados no decorrer da pesquisa.

No **capítulo 7**, a quarta e última seção do trabalho, apontou-se as considerações finais e os contributos para investigações futuras.

Finalizando, apresentaram-se as referências, seguidas dos elementos complementares ao texto - apêndices, anexos e dissertação (versão eletrônica em PDF) - que estarão disponibilizados em CD-ROM. O apêndice será composto pelos elementos contextuais, formulários, instrumentos elaborados pela investigadora, entre eles, as solicitações de autorização, os áudios das entrevistas, as transcrições das entrevistas, as fotografias utilizadas na técnica fotográfica e o diário de campo. Já o anexo, será constituído pela autorização para a realização da pesquisa, pelo termo de permissão de uso de imagem e depoimentos assinados pelos sujeitos investigados ou pais/responsáveis e pelos registros fotográficos.

Portanto, a partir dessa atividade investigativa, a presente dissertação de Mestrado colaborará para a expansão e propagação das discussões na área de Inovação Pedagógica, assim como, ressaltará a contribuição dessas reflexões para a construção de uma aprendizagem dialógica e de novas formas de aprendizagem e relacionamento.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS

*Um navio no porto é seguro, mas não é para
isso que os navios foram feitos.*

(William Shedd)

Neste capítulo, em um primeiro momento, realizou-se a conceituação do termo paradigma e também, em uma etapa posterior, promoveu-se uma reflexão acerca das mudanças que acontecem na sociedade do século XXI, com o intenso avanço científico e tecnológico, e seus impactos no ambiente escolar, apresentando indícios de que a escola acompanha com atraso essas rápidas transformações, distanciando o cidadão que a Era da Informação requer daquele que está sendo formado pelas instituições escolares.

1.1. CONCEITO CIENTÍFICO-SOCIAL DE PARADIGMA

A construção conceitual da ideia de paradigma e o seu uso nas Ciências Humanas foram introduzidos pelo físico, historiador e filósofo norte-americano Thomas Kuhn, por meio de estudos apresentados no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1978), a partir de suas experiências científicas. O especialista americano em questão notabilizou-se por renovar a definição teórica deste vocábulo, atribuindo a este uma significação mais coerente com a dinâmica da atualidade.

Na sua obra (1978), Kuhn concebe paradigma como “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p.219), e também o considera como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p.13). Ele também defende que o estudo dos paradigmas “prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual actuará mais tarde” (p.31).

Para Kuhn (1978), paradigma são aquelas realizações científicas que dão origem a modelos que, em médio a longo prazo, de forma mais ou menos explícita, norteiam o

desenvolvimento posterior das pesquisas direcionadas unicamente na procura da solução para os problemas por elas desencadeados.

Kuhn (1978) reforça que a evolução das ciências acontece por meio de paradigmas, considerando esse termo como pressuposto das ciências por meio do qual os cientistas procuram respostas para os problemas colocados em suas pesquisas.

Descortinando a conceituação, pode-se entender paradigma, de forma metafórica, como uma montanha bastante alta a qual prejudica o alcance visual para além de suas colunas de pedras. A partir do momento que alcançamos o ponto mais alto da montanha, um novo mundo se apresenta diante de nós. Há indivíduos que aceitam, de modo resignado, apenas olhar para a montanha, outros optam por ver além do topo dessa montanha. Compreende-se assim, por meio desta metáfora, o conceito como uma descontinuidade, um novo olhar sobre a realidade e, conseqüentemente, uma nova forma de resposta diante do mundo.

Já, ampliando a confrontação para o campo sociológico, compreende-se paradigma como “toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc.[...] partilhados pelos membros de uma comunidade determinada”. (KUHN, 1978, p.218). Destaca-se, neste excerto, que no processo de convivência e partilha, no decorrer das trocas interativas, através de atividades em grupo, é fundamental que a sociedade, de forma consciente e consensual, construa e dê continuidade a um paradigma idealmente coletivo, distanciando-se de uma referência e interesses individuais e construindo-se assim um paradigma civilizatório. Desse modo, construir-se-á, da mesma forma, uma integração com a natureza e a constituição de um ambiente sustentável e que atenda às necessidades dos indivíduos.

No item a seguir - 1.2. Novos paradigmas educacionais: uma perspectiva para o futuro - pretende-se elucidar os novos paradigmas para a educação que os recentes cenários históricos tornaram propícios a partir do rompimento do paradigma da sociedade industrial do início do século XX e da instauração do paradigma da sociedade da informação e do conhecimento iniciado no século XX e ainda vigente no século XXI.

1.2. NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA PARA O FUTURO

Com a finalidade de aprofundar a compreensão dessa transição de paradigmas na esfera educacional, torna-se necessário refletir que, em um período anterior, no apogeu da Revolução Industrial, uma escola foi construída para atender às novas necessidades de uma sociedade fabril.

As atividades escolares deste período reproduziam a cultura dominante e reforçavam as características essenciais solicitadas pelo mercado de trabalho, em especial aquelas requeridas na lida das fábricas - a disciplina e a qualificação. Era atribuída às instituições escolares a incumbência de formar o estudante com o perfil desejado para o seu futuro ofício, desenvolvendo nele habilidades, desde a fase infantil, por meio de algumas exigências básicas – ser capaz de cumprir horários a partir do controle do som da sirene, respeitar as hierarquias, e realizar tarefas pré-determinadas e quantificadas, as quais eram controladas pela presença, pontualidade, através da exigência do rendimento e pautadas nos princípios de memorização e repetição.

As escolas, no período de Revolução Industrial, por meio de um currículo bem específico e direcionado à meta de dar respostas a necessidade daquele momento e de favorecer às indústrias que se expandiam, atenderam na preparação de profissionais qualificados para atuarem nas fábricas e, de acordo com Fino e Sousa (2001):

Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola pública. (FINO; SOUSA, 2001, p.373)

Segundo Toffler (1973), nesse período, a instituição escolar tinha o papel de adaptar a criança ao superpovoamento do ambiente industrial, onde havia uma disciplina coletiva e um trabalho repetitivo, regido pelo relógio e pela sirene da fábrica, em vez de ser controlado pelos ciclos da natureza. Tornou-se assim o ambiente escolar em um espaço onde prioritariamente circulava o conhecimento e no qual o professor era concebido como o detentor dos saberes.

O contexto da modernidade fez com que a sociedade buscasse repensar o seu cotidiano e o seu modo de vida para que assim pudesse se adaptar a uma nova realidade, embora se soubesse o alto grau de dificuldade do ser humano para sair da sua zona de conforto e então se tornar protagonista deste processo de mudança. Gerou-se assim em cada indivíduo um impacto, uma crise de paradigmas, construindo um panorama de dúvidas e incertezas em relação ao futuro.

Essa necessidade de substituição de paradigmas no âmbito escolar, em decorrência de uma mudança de conjuntura foi observada e destacada por Fino (2011a, p.47-48) ao afirmar que:

Chegámos ao momento, portanto, em que o velho paradigma, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós industrial já emergente (...) as tecnologias emergentes que invadiram as nossas vidas fazem-nos perceber que existem, agora, meios e possibilidades com as quais nem sonharíamos há apenas poucos anos. E eis o ponto crucial: devido ao avanço exponencial da ciência, pende sobre o conhecimento as ameaças permanentes da crise epistemológica e da caducidade. O que sabemos desatualiza-se dramaticamente depressa. As escolas já não preparam mais para a vida depois dela, nomeadamente porque são incapazes de prever como essa vida será. Então servem para que? (FINO, 2011a, p.47-48)

Nesta perspectiva, parte-se de princípio de que se deve compreender e participar deste processo de mudança e ruptura com um paradigma anterior, agindo de acordo com as novas tendências da educação, nas quais novas práticas pedagógicas surgem como uma das principais ferramentas para a implementação de novos contextos de aprendizagem. Fino (2011a) reflete também sobre qual é o verdadeiro papel da escola nessa nova ordem pós-industrial emergente e apresenta algumas tendências – “dessincronização, desconcentração, deslocalização, acesso instantâneo (à informação) e responsabilização de cada um pela sobrevivência numa selva de *terabytes*”. (Fino, 2011a, p.50)

Para a realização de um confronto entre dois períodos – o ontem e o hoje, reportando-se ao presente e ao panorama de fortes mudanças no cenário educacional mundial, vê-se uma nova realidade em que o acesso do aprendiz às informações é instantâneo e não se restringe ao ambiente escolar, pois estas circulam por todo o mundo, em diversos contextos e ambientes (formais, informais e não-formais), através da interação social.

Em pleno século XXI, a escola tem a tendência de manter-se sem alterações e se depara com um novo panorama representado pela globalização da economia e da informação. Vê-se um cenário de aceleradas transformações nas diversas áreas – tecnológica, política, biológica, cultural e, principalmente, social –, e isto interfere diretamente na construção do tempo presente e nos planejamentos para o futuro no que se refere ao mundo do trabalho, à sociedade, à cultura e, conseqüentemente, no que relaciona ao setor educacional.

Neste novo panorama, a sociedade se encontra situada num período que tudo se torna efêmero, em ciclos cada vez mais curtos, interferindo diretamente nas relações humanas. Observa-se também, uma anulação das distâncias, porque tempo e espaço não representam um impedimento para a propagação dos dados e informações. Estes processos se entrelaçam independente dos limites geográficos.

Cada indivíduo passou a ter acesso a milhares de informações, de forma rápida e em diferentes situações, próximas ou distantes da sua realidade, tornando-se assim a comunicação, num processo interativo, fonte de elementos de aprendizagem, produzindo saberes e conhecimentos científicos. Surge então, nessa nova conjuntura, uma nova geração imediatista, que segundo os especialistas e estudiosos do comportamento, dirige a atenção a variadas tarefas, concomitantemente, usando várias tecnologias e conseguem se inserir em diferentes contextos.

Bem antes, ainda na década de 70, um dos maiores futurólogos da história da humanidade – Alvin Toffler –, em seu livro *O Choque do futuro*, já anunciava que o mundo passaria por esse processo acelerado de transformações e que as instituições e a sociedade teriam dificuldade de lidar com esse ritmo acelerado, considerando a ideia de mudança tão ameaçadora a ponto de negar a sua existência.

Segundo o autor, “o índice crescente em que o fluxo das situações passa por nós complica grandemente a estrutura integral da vida, multiplicando o número de papéis que devemos desempenhar e o número de escolhas que somos forçados a fazer”. (1973, p.24), fator esse que, segundo Toffler, torna-se responsável pelo sentido atordoante de complexidade em relação à vida contemporânea. Desse modo, observa-se que as pessoas, nesse novo contexto, não conseguem direcionar a sua atenção para uma única situação de cada vez.

Para Toffler (1973), esse cenário de novidades na vida de diversos sujeitos, insere-os diante de instituições não conhecidas e de novas situações, projetando-os

nessa direção, exigindo dos mesmos a adaptação, a aprendizagem de novas técnicas, bem como o surgimento de novos valores, transformando assim as estruturas familiares, profissionais e sexuais.

Sobre a exposição da sociedade a esses novos ambientes, Toffler (1973) discorre que estes trazem “consigo percepções alteradas, novas sensações, novas sensibilidades à cor e à forma, novas maneiras de pensar e de sentir” (p.158). Apresenta-se, assim, uma nova forma de pensar, enxergar e perceber a realidade do mundo.

Percebe-se desse modo que para o acontecimento de todas as coisas de forma satisfatória, nesse novo contexto, a sociedade necessita lidar da melhor forma com a rapidez e a complexidade das mudanças, para assim, adaptar-se ao ritmo geral (TOFFLER, 1973), realizando uma atualização contínua, apropriada e imprescindível.

Neste cenário, para início de uma regularidade e elaboração de planejamento de sua vida, o indivíduo necessita de novos princípios e educação e de “novas instituições e de novas formas organizacionais, de novos pára-choques e de rodas bem balanceadas”. (TOFFLER, 1973, p.311)

O processo de adaptação às mudanças, no período de transição entre paradigmas, como já afirmava Toffler (1973), é difícil e gera consequências desnorteadoras. Para o autor (1999), somos responsáveis pelas mudanças que ocorrem e não devemos fechar as nossas mentes de forma precipitada ao que se apresenta como novo, para o que nos surpreende e para o que aparenta ser radical, pois isto representaria o fim de qualquer nova sugestão, declarando ser impraticável.

Em consonância com os pensamentos de Toffler acima apresentados (1973, 1999), Freire (2002a, p.88) declara que esse processo de mudança é difícil, mas é possível:

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua separação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2002a, p.88, grifo do autor).

Essa declaração de Paulo Freire salienta a relevância da construção do conhecimento e sua eficácia na transformação pelo indivíduo, tornando-se viva no pensamento daqueles que possuem o entendimento de que a transformação não se

concretiza sem que a pessoa acredite que vai dar certo. Destarte, fazendo uso das palavras de Freire (2002a, p.77), “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (2002a, p.77, grifo do autor).

Ao comparar dois cenários históricos bastante díspares - a sociedade industrial e a Sociedade da Informação, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) destacam que:

... na primeira, a chave está nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos e, em concreto, na seleção e no processamento da informação priorizada. Essa seleção e processamento se levam a cabo com reflexões humanas freqüentemente auxiliadas por tecnologias que se realizam na comunicação com outras pessoas. Conseqüentemente, as teorias sociológicas atuais dão um grande papel à reflexividade (Beck) e à comunicação (Habermas). (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001, p.86).

Nessa nova acepção, o educandário passa a ser valorizado como um ambiente propício para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, contribuindo para isto ao buscar a garantia do acesso à informação e o aumento da capacidade de selecioná-la e usá-la, transformando-a em saber.

Surge então uma nova perspectiva de escola. Vislumbra-se a formação de um homem capaz de conviver com os sistemas tecnológicos do futuro, rápidos, fluidos e reguladores, bem como capaz de aprender, desaprender e reaprender, estando apto a realizar escolhas. Enxerga-se na escola a oportunidade de contribuir para a formação de um indivíduo autônomo, responsável pela construção da sua aprendizagem e capaz de receber e buscar informações de modo independente, tornando-as então conhecimento.

Propõe-se para a formação dessa nova sociedade um educandário que ofereça ao aprendiz uma formação integral e o seu desenvolvimento pleno, e que colabore para a construção do mesmo como cidadão - autônomo, transformador, participativo, consciente das questões sociais, políticas e ambientais e solidário.

Ao se realizar um pensamento crítico diante das práticas tradicionais, verifica-se que estas práticas pedagógicas outrora vigentes não se encaixam no novo contexto acima explanado e necessitam ser repensadas, para assim contribuírem para uma aprendizagem mais humanizada, pois, como afirmava Freire (2002a), “ a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p.110) e, como experiência própria do homem, pressupõe um maior comprometimento com o cuidado com o planeta.

Nos tempos hodiernos, de acordo com Fino e Sousa (2005), a escola perdeu o monopólio do conhecimento e a agilidade e credibilidade como instituição formadora. Surge, desta maneira, no período vigente, a possibilidade de criação de novos ambientes de aprendizagem. Hoje, vê-se que a construção do conhecimento vai além do ambiente escolar em busca de mais amplitude em outros espaços que também proporcionam o convívio e a aprendizagem, destruindo o muro da escola e voltando-se para a sociedade.

Dessa forma, aos poucos, aquele paradigma clássico da educação que concebe o aluno como “tábua rasa”, receptor do conhecimento e símbolo de homogeneidade, bem como que enxerga o professor como centralizador do conhecimento, vai sendo substituído por um novo paradigma educacional que acredita num trabalho em conjunto, na construção do conhecimento, de forma autônoma, em um aprendizado mútuo, participativo, interativo, através de um grupo questionador.

Na mesma linha de pensamento, Moran (2000) afirma que:

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN, 2000, p.137)

Das ideias de Moran (2000), permite-se inferir que todos os atores do processo do educar estão continuamente participando da construção da aprendizagem, em direção à formação de suas identidades e na busca de uma realização individual, social e profissional.

Em tempos de “aprender a aprender”, recorremos a Papert (2008), ao afirmar que “a habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com inesperado”. (PAPERT, 2008, p.13). Reforça-se assim, de forma prospectiva, numa aspiração de melhoria e mais eficiência da educação e da escola em resposta à sociedade da pós-modernidade, que a capacidade competitiva é a capacidade de aprender.

Trazendo para a esfera educacional a discussão da Antropoética, proposta por Morin, espera-se que os profissionais da educação levem em consideração o caráter ternário da espécie humana (indivíduo/espécie/sociedade), percebendo a importância da formação de um ser autônomo e individual, associado às suas participações na comunidade e consciente de seu papel como pertencente à espécie humana. Só assim, construir-se-ia a democracia e uma humanidade como Comunidade Planetária. Através

dessa mudança de pensamento do homem e na educação em todo o Planeta, de acordo com Morin (2003), alcançaríamos o desenvolvimento da ética complexa.

Diante desta, humanidade planetária trazida pelo autor (2003), harmonizando o nível de consciência do homem com a educação, descreveremos a seguir no item 2 a Inovação Pedagógica – Significados e Características.

SÍNTESE

No decorrer do capítulo, buscou-se o esclarecimento do conceito de paradigma, reportando-se a Kuhn (1978) e a reflexão sobre os novos paradigmas educacionais, confrontando-os com o paradigma clássico da educação, fortalecido no período da sociedade fabril.

Este primeiro capítulo promove a percepção das últimas mudanças da sociedade no que se associa a aspectos sociais, culturais e políticos e a emergência de novos paradigmas educacionais nesse momento de transformação.

Neste cenário de rápidas transformações, muitos desafios são estabelecidos à Educação e à Escola, pois o mundo não é mais o mesmo e os aprendizes também se diferem daqueles de outrora, naturalmente isto implica em alterações na formação do indivíduo e o surgimento de uma nova construção da aprendizagem. Repensa-se, dessa forma, a educação para que esta possa atender às solicitações do novo momento em que a sociedade da Era da Informação se encontra.

Ainda neste contexto de mudanças paradigmáticas e desconstruções, observa-se que a atual proposta de educação deve privilegiar práticas pedagógicas que contribuam para que os aprendizes possam agir de uma nova maneira, tornando-os protagonistas da aprendizagem e autônomos, e não meros reprodutores das ações de indivíduos de outras gerações.

Dessa forma, a escola não deve favorecer a construção de uma sociedade repleta de hierarquias e desigualdades, mas apresentar-se como alternativa de espaço de aprendizagem, desenvolvendo os sujeitos com base na inovação, na criatividade e na descoberta cotidiana.

2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA – SIGNIFICADO E CARACTERÍSTICAS

O tempo é o maior inovador

(Francis Bacon)

O presente capítulo almeja a abordagem da conceituação de inovação, com especial enfoque na inovação pedagógica, buscando o entendimento desta em seus amplos significados e utilizações. Somando-se, assim, o olhar do inovador às ideias vigentes atualmente sobre o processo de construção da aprendizagem.

Na primeira parte, será apresentada a definição de inovação para diferentes autores, em conjunto, com a acepção da expressão pedagógica. Já, em um segundo momento, será estabelecida uma relação da inovação pedagógica com a contextualização da realidade educacional no século XXI, na Era da Sociedade de Informação, observando as contribuições de seu desenvolvimento para a construção do conhecimento.

2.1. UMA IMERSÃO NA DEFINIÇÃO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Há alguns anos a expressão Inovação é bastante utilizada, estando presente ao mesmo tempo nas discussões de diversas áreas, entre elas, nos campos da tecnologia, política, economia, empresarial e de gestão. O vocábulo em questão, segundo Messina (2001) foi trazido dos campos de produção e administração pelos estudiosos da área educacional na década de 50. Para Messina (2001), estes estudiosos consideravam que o processo inovador era constituído por etapas previsíveis, desde o início até a implementação e generalização.

Na sociedade da informação e do conhecimento, inevitavelmente, como reflexo de uma nova economia globalizada e das pressões capitalistas, a referida expressão também costuma estar associada ao processo de construção da aprendizagem.

Constata-se, a partir de estudos aprofundados sobre esses “movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras” (FINO, 2008a, p.279), cenário este descrito no capítulo anterior, a importância da compreensão da real acepção do termo inovação, e, em particular, da expressão inovação pedagógica para o campo educacional.

O termo inovação é utilizado frequentemente nos campos empresariais, ambientais e econômicos e representa a criação de novos caminhos e possibilidades para se obter o que almeja. Caminhos estes que se distanciam do que era considerado padrão anteriormente.

Para que haja a inovação, é indispensável que os atores se engajem e adotem um conjunto de novas práticas, por meio de um esforço deliberado e consciente, visando a efetivação de mudanças e uma possível melhoria de cenário. Torna-se também condição imprescindível a realização de uma ruptura de paradigmas e uma posterior substituição da prática antes realizada por uma outra repleta de significações.

Em relação ao sentido de palavra Pedagógica, Fino (2016b), traduz e explica que:

A pedagogia (...) teria a ver com a maneira, e respetiva fundamentação ética, política e científica, como os intervenientes, os que percorrem e os que acompanham, se relacionam entre si na instituição dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer. (FINO, 2016b, p.17)

Contemplando a junção dos termos ‘inovação’ e ‘pedagógica’, concebe-se a inovação pedagógica como ruptura paradigmática das práticas pedagógicas tradicionais e inserção planejada de algo novo a essas práticas e que oferte melhorias ao campo educacional.

Por sua vez, Fino (2008a) argumenta que a inovação pedagógica implica em mudanças, em um salto qualitativo nas práticas pedagógicas, envolvendo um posicionamento crítico, explícito, ou não, ou, ainda, uma ruptura paradigmática (Kuhn, 1978), ou uma descontinuidade (Toffler, 1973), face às práticas pedagógicas tradicionais. Objetiva-se assim, por meio desse processo de ruptura, a formação de contextos de aprendizagem inovadores que se distanciam daquele proposto pela escola tradicional, que contextualizava o ensino com enfoque no professor e não no aprendiz.

Apontando na discussão o processo de transformações necessárias neste cenário transcrito acima, reforça-se que nem toda mudança é considerada emancipadora e representa uma Inovação Pedagógica, como destaca Fino (2015):

(...) quaisquer mudanças quantitativas, mesmo visando melhorias de “rendimento” escolar, incluindo ou não incorporação de nova tecnologia, não podem ser consideradas inovação pedagógica, por não implicarem um posicionamento distanciado e crítico em relação à prática pedagógica tradicional, nem terem, portanto, um sentido emancipador. (FINO, 2015, p.127)

Em consonância com o que propõe Papert (2008) sobre os contextos de aprendizagem, Fino (2008a, p.277) afirma que a prática pedagógica inovadora *“acontece localmente, isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem os aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança”*, surgindo assim diferentes contextos de aprendizagem que se contrapõem aos anteriores que, por muitas gerações, segundo Toffler (1973), presumia-se ser a escola.

Em relação aos papéis do docente e do discente, para que haja Inovação Pedagógica, mantendo o sentido da heterodoxia, *“pressupõe o empoderamento do aprendiz e, ao mesmo tempo, procura a ruptura com os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes”* (FINO, 2015, p.127). Desse modo, para o ensino, o papel do professor é ser ator coadjuvante do processo, posicionando-se numa posição periférica, como assistente/mediador do processo e cabe ao estudante o papel principal no processo da aprendizagem significativa.

Segundo Fino (2016b, p.17), *“(...) a inovação pedagógica teria a ver com a dinâmica desses contextos, na sua transformação, na construção de contextos novos, muito mais fundados no que se vai conhecendo sobre cognição”*.

Para o autor (2008a), a inovação pedagógica só pode ser compreendida e se tornar objeto de estudo quando observada em seu local natural, almejando o entendimento dos acontecimentos de dentro, a partir de uma observação participante. Segundo ele (2008a), a inovação representa uma opção individual e local e significa um processo ‘de dentro’ que possui como resultado a reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.

Ainda sobre a definição de inovação pedagógica. Fino (2009, p.208) reforça que:

Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira de um declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado. (FINO, 2009, p.208)

Por meio dessa ideia, Fino (2009) esclarece que a inovação se associa diretamente às práticas. Dessa forma, mesmo que os ambientes de aprendizagem estejam devidamente abastecidos por novos instrumentos/equipamentos (computadores, projetores, entre outros), ou até já realizaram uma reorganização de currículo e conteúdo, mas se o educador não utilizar desses recursos acima citados associados a

uma prática pedagógica que direcione os aprendizes para a construção de seus próprios conhecimentos, não há inovação pedagógica.

A inovação pedagógica, enquanto mudança consciente e deliberada, segundo Sousa e Fino (2007a, p.13), objetiva “(...) antecipar no presente o futuro que se desconhece. Provocar, localmente e avant la lettre, paradigmas novos. Como dizia Thomas Kuhn, a mudança paradigmática é provocada por agentes de mudança.”

Ainda sobre a discussão sobre a inovação pedagógica, Fino e Sousa (2007a, p. 12) anunciam que:

[...] tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante reflectir a inovação, enquanto mudança consciente e deliberada. Partindo da análise crítica da escola, enquanto produto da modernidade, e perante o fosso cada vez mais acentuado entre ela e a sociedade no seu todo, há que questionar o desfasamento do sistema educativo, nomeadamente escolar, relativamente às novas exigências que lhes são colocadas: a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada. (FINO; SOUSA, 2007a, p.12).

Nesse trecho, os autores demonstram uma forte inquietação: a necessidade de uma projeção para o futuro. Torna-se indispensável, a partir de uma percepção da realidade, avaliar os caminhos a serem trilhados e construir um referencial para o futuro da escola. Este, então, torna-se o principal objetivo da inovação – anunciar antecipadamente pelo tempo presente o futuro desconhecido.

Em outros termos, para que a inovação pedagógica se realize, de forma concreta, primeiramente, torna-se “*necessário uma escola de mudanças, que vá da micromudança até à megamudança*” (PAPERT, 1996, p.209), capaz de promover uma transformação no ensino e romper com o paradigma fabril ainda vigente, para assim atender a real necessidade da sociedade atual e tornar o estudante um aprendiz, participante ativo nos projetos que constituem desafios.

Outro aspecto interessante a ser destacado, a partir de uma análise crítica, é a convergência da inovação pedagógica e etnografia, conforme defendido por Fino (2011c). É de fundamental importância realçar o papel dessa opção metodológica como instrumento valioso para o entendimento dos fenômenos relacionados à inovação, pois possibilita ao pesquisador a apreensão das significações da cultura (escolar) local.

Entende-se, dessa forma, o sentido que as ações e os eventos trazem para os indivíduos e os grupos em observação e, em seguida, permite-se a compreensão se

naquela cultura há, de fato, uma inovação pedagógica e o estabelecimento de uma relação entre o processo investigativo na área da educação e a prática pedagógica, tornando-se assim possível a transformação da escola.

Em relação às contribuições da pesquisa etnográfica para a inovação pedagógica, Sabirón (2007) ressalta que a etnografia resgata o protagonismo do investigado frente ao investigador. Segundo Sabirón (2007), a investigação etnográfica e a inovação pedagógica partilham a emancipação como referência utópica. Essa ação emancipatória corresponde para Fino (2011c, p.37) “ao momento da inovação, quando as práticas pedagógicas são deliberadamente transformadas”.

Em consonância com o discurso de Sabirón (2007), Fino (2011c) reforça o sentido de subsídio que a ação de investigação etnográfica assume “em alavanca e em fundamento do processo de inovação pedagógica” (FINO, 2011c, p.38).

Essa contribuição da investigação etnográfica à Inovação pedagógica se dá, pois a etnografia é “feita por praticantes da educação sobre práticas pedagógicas”. (FINO, 2011b, p.99) e a ela compete:

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

Dessa forma, o autor (2011b, p.100) reforça o papel dos estudos etnográficos na área educacional e concebe que, a abordagem etnográfica proporciona os meios para se realizar um mergulho nessa cultura educacional local, ambiente este em que o pesquisador diante do observável será capaz de observar, descrever e analisar as práticas pedagógicas.

Neste momento do capítulo, torna-se salutar a reflexão sobre quais seriam os novos objetivos da educação e quais práticas pedagógicas deveriam ser preconizadas para atender às necessidades do cenário emergente e preparar o aprendiz para os tempos presente e futuro, rompendo assim com as concepções e práticas da escola da Era Fabril. Nesse sentido, destaca-se as considerações sobre o sociointeracionismo de Vygotsky e o Construcionismo proposto por Papert.

Nessa perspectiva, concebe-se todo estudante como aprendiz, participante ativo nos processos criativos de novas aprendizagens e sustenta-se que o conhecimento é

construído, em diferentes etapas autônomas, participando assim da teoria do Construcionismo de Seymour Papert acerca de gênese da inteligência humana, que descreveremos a seguir no item 2.2 - Construcionismo e Inovação pedagógica: um cenário emergente.

2.2. CONSTRUCIONISMO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CENÁRIO EMERGENTE

O Construcionismo é uma teoria proposta pelo matemático, pesquisador sul-africano Seymour Papert, e é considerado pelo próprio estudioso uma reconstrução pessoal do Construtivismo, o qual vê a criança como um aprendiz que constrói as suas estruturas cognitivas, ao interagir com as pessoas e com o mundo.

Papert notabilizou-se, junto com sua equipe do Instituto de Tecnologia de Massachussets, pelas pesquisas sobre a contribuição dos computadores como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem e contribuinte para o aumento da criatividade do aprendiz, por meio de uma linguagem de programação computacional, intitulada de “Logo”. Seus estudos se consolidaram a partir da associação dos seus conhecimentos da área de matemática às reflexões acerca da gênese da inteligência humana.

Desde final dos anos 1950 até início dos anos 1960, Papert trabalhou com Jean Piaget, em Genebra, na Suíça, período esse fundamental para que o matemático fosse influenciado pelos pensamentos do Construtivismo Piagetiano.

Em virtude desse contato entre os estudiosos, para melhor entendimento das teorias construcionistas, torna-se de fundamental importância primeiramente a compreensão do conceito de Construtivismo. Esta teoria epistemológica estuda o desenvolvimento de cada um em diferentes etapas de suas vidas e considera que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o objeto do conhecimento, segundo Piaget (1973), e a partir de outras interpretações da teoria, através da interação social (VYGOTSKY, 1989).

De acordo com Piaget (1973), essas mudanças de níveis de conhecimento, do mais simples até os mais complexos, no decorrer da vida, é decorrente da interação sujeito e objeto. Dessa maneira, as pessoas constroem o conhecimento à proporção que atuam sobre o objeto de conhecimento e sofrem uma ação deste objeto.

Para o aprofundamento das considerações sobre interação social, torna-se basilar o debate sobre o sociointeracionista Vygotsky e suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e as relações entre o pensamento e a linguagem. Ele discute sobre o papel do outro social no desenvolvimento da criança e afirma que o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, a construção das formas de pensamento acontece a partir da interação com os outros, através da apropriação dos conhecimentos da comunidade em que o sujeito está inserido. Para o estudioso, a aquisição dos conhecimentos acontece, por intermédio desse processo interativo, a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através de um processo denominado mediação. Entende-se assim a existência de uma relação entre o homem e o mundo e compreende-se que esta é mediada pelos signos e os instrumentos, que auxiliam a atividade humana.

Para realizar o delineamento do futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, apresentando o que já foi atingido e o que ainda está em processo de maturação no que tange ao desenvolvimento, Vygotsky conceitua e estuda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor (1989, p.97) define a ZDP como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p.97)

À luz das reflexões sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estudada por Vygotsky, aborda-se a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem e também se esclarece que o processo de desenvolvimento possui diferentes níveis e aquilo que em um período uma criança só realiza com a ajuda do outro, um pouco mais adiante ela seguramente realizará sozinha. Reitera-se, nessa afirmativa, o pensamento de que o indivíduo se forma a partir das relações interpessoais e da convivência em sociedade e verifica-se a importância da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Após esse necessário retorno aos princípios do Construtivismo para se obter a verdadeira compreensão do que Papert defende como Construcionismo, e ainda dentro das discussões sobre a construção do conhecimento, verifica-se que o Construcionismo se pauta na concepção Piagetiana ao defender que o conhecimento não pode ser

simplesmente disseminado ou transmitido de forma pronta/acabada, como por muito tempo se defendia na visão do professor como detentor e transmissor do conhecimento.

Como se pode observar, tanto Piaget (em seus pensamentos construtivistas) quanto Papert (em suas propostas construcionistas) defendem que o conhecimento é desenvolvido pelo próprio aprendiz no processo ativo de interação com o mundo que o circunda, mas o que diferencia ambas teorias é que, na segunda proposta, a construção do saber deve estar associada ao interesse do aprendiz e movida por uma motivação, como resposta a uma necessidade surgida do seu contexto social. Dessa forma, o ensino, nesta segunda concepção, tem por incumbência proporcionar ao aprendiz oportunidades de se ocuparem em atividades criativas, que contribuam para o processo de edificação dos saberes.

O sucesso da aprendizagem, nas propostas construcionistas, segundo Papert (1985, 2008), é oriundo da interação da criança com o objeto, através da utilização de métodos facilitadores da aprendizagem (por exemplo, o uso dos computadores e, em especial, da programação computacional Logo) e do incentivo à autonomia do aprendiz e à descoberta.

Diferentemente do que propõe o Construtivismo, as teorias construcionistas destacam o papel do meio cultural no desenvolvimento e, nas suas reflexões, realizam a ampliação do conceito de assimilação. A esta conceituação já observada pelos estudos piagetianos quando o aprendiz infantil vivencia novas experiências e se esforça na adaptação de novos estímulos às estruturas cognitivas que já apresenta, o Construcionismo acrescenta o pensamento da importância do envolvimento afetivo para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto dos estudos anteriores piagetianos não considerados pelo pensamento construcionista é a questão dos estágios de desenvolvimento de Piaget, em especial a supervalorização do pensamento formal, visto pelos construcionistas como obstáculo direto à aprendizagem.

Posteriormente ao confronto dos pensamentos construtivistas e das ideias construcionistas, torna-se fundamental o aprofundamento de alguns conceitos propostos por Papert em seus estudos.

Fino em sua tese de doutoramento, à luz da teoria de Papert, clarifica o conceito de Construcionismo ao afirmar que:

O construcionismo (Papert, 1991, 1993) é simultaneamente uma teoria de aprendizagem e uma estratégia para a educação. Defende que os aprendizes constroem o próprio conhecimento, que passa a residir internamente, de modo que o conhecimento de cada pessoa é tão único como a própria pessoa. Tem como premissa-chave, a exigência de uma *aprendizagem situada*, que parte do princípio que a aprendizagem depende do contexto em que decorre, de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem no desempenho de actividades autênticas (Lave, 1988, 1993); a *negociação social do conhecimento*, que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral; e a *colaboração*, que é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado. (FINO, 2000, p.97, grifo do autor)

Em suma, Fino (2000), pautado no que defendem Papert (1991, 1993) e Lave (1988, 1993), admite três pressupostos para a construção do conhecimento - a aprendizagem situada, a negociação social do conhecimento e a colaboração entre os indivíduos. Estes pressupostos fortalecem a solicitação de métodos ativos no âmbito educacional e, em especial, dão encorajamento ao processo interativo, como ferramenta fundamental aos processos cognitivos.

Mais adiante, ainda em sua Tese de Doutoramento, Fino (2000) aborda aspectos que comprovam que o Construcionismo expande o Construtivismo ao defender que:

O pensamento construcionista acrescenta algo ao ponto de vista construtivista. Onde o construtivismo indica o sujeito como construtor activo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o construcionismo dá particular ênfase a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas (FINO, 2000, p.98)

Verifica-se assim que o Construcionismo é uma pedagogia que possui suas origens no Construtivismo de Piaget, mas acrescentou certos aspectos ao seu antecessor ao sustentar que o aprendiz é o sujeito que se lança ao trabalho da construção de algo que lhe despertou o interesse e a motivação e que, em seguida, será compartilhado socialmente, tornando assim a aprendizagem mais significativa e promovendo no aprendiz o envolvimento afetivo com a atividade.

Papert (2008) utiliza pela primeira vez o termo Construcionismo para se referir a uma aprendizagem centrada no pensamento operacional concreto, contribuindo para o entendimento dos caminhos traçados pelo aprendiz na construção de conceitos de aprendizagem em sua estrutura intelectual, por meio de elementos concretos, manuseáveis, construídos e palpáveis.

O autor (2008) também apresenta um sentido conotativo para definir o termo:

Conjunto de peças para construção”, iniciando com conjuntos no sentido literal, como o Lego, e ampliando-se para incluir linguagens de programação consideradas como “conjuntos” a partir dos quais programas podem feitos, até cozinhas como “conjuntos” com os quais são construídas não apenas tortas, mas receitas e formas de matemática em uso (PAPERT, 2008, p.137)

Assim, Papert (2008) argumenta em favor do trabalho com o concreto, por meio de um processo em que o aprendiz manipule, experimente e construa objetos, para assim, edificar as estruturas do pensamento. Ele (2008) justifica que tal trabalho pode ser utilizado tanto na aprendizagem de matemática, quanto em qualquer outra área do conhecimento que se almeja aprender.

Ainda sobre a definição de Construcionismo, Papert afirma que “A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista - a meta é ensinar de forma a produzir maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino.” (2008, p.134). Assim, concebe-se que a teoria construcionista discorda dos estudos anteriores que defendem o sucesso do processo de aprendizagem associado ao aperfeiçoamento da instrução. Sem desconsiderar o valor da instrução, e, em consonância com os pensamentos defendidos por Piaget, ele afirma que cada ato de ensino impossibilita a criança de vivenciar a ação da descoberta.

Papert (2008,p.137) apresenta como principal característica do Construcionismo:

(...) o fato de examinar mais de perto do que outros *ismos* educacionais a idéia de construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista. (PAPERT, 2008, p. 137, grifo do autor)

Neste fragmento do texto, Papert (2008, p.137) destaca o importante valor das construções no mundo como um suporte para o que acontece na mente. O autor (2008) estabelece uma observação fundamental sobre a relação de interdependência da construção mental com aquilo que acontece no mundo do aprendiz. No referido discurso, valoriza-se metodologias que desenvolvam a aproximação das situações concretas e os estudos que tenham foco no processo de construção da aprendizagem.

De conformidade Papert (2008), fazendo uma analogia com a reflexão do provérbio africano - “se o homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor

dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar”, a partir da teoria construcionista, supõe-se que as crianças farão melhor praticando, descobrindo por si mesmas os conhecimentos específicos de que necessitam (“pescando”) e, para isto, precisarão de bons instrumentos de pescaria, como por exemplo, de computador, e de águas férteis. Desta maneira, o aprendiz toma a iniciativa para construção do conhecimento, partindo do seu próprio interesse e pautando-se no pensamento concreto. Para ele (2008), a educação organizada ou informal contribuirá para a certificação de que as crianças no decorrer dos seus esforços terão o apoio moral, psicológico, material e intelectual.

Papert (1985), em sua obra “*Logo: Computadores e Educação*”, evidencia o quanto é relevante a criação de ambientes de aprendizagem que oportunizem o aumento da qualidade das interações referentes ao que já está sendo realizado. Este princípio é denominado “*hands-on/head-in*”.

Segundo Papert (1985), os aprendizes, considerados os sujeitos ativos no processo de construção da aprendizagem, necessitam “colocar a mão na massa” (*hands-on*) no andamento das atividades, o verdadeiro aprender fazendo na prática, em sentido totalmente oposto ao ensino tradicional de outrora, período este que o estudante era um mero espectador das manifestações de seus educadores.

Na perspectiva do Construcionismo, de acordo com Papert (1985), a concretização da aprendizagem ocorre a partir do momento em que seus sujeitos se tornam construtores conscientes e ativos de um “produto público”, que se associe ao contexto social em que os aprendizes estejam inseridos e se origine de um interesse pessoal deles para tornar o conhecimento concreto (*head-in*). Dessa forma, o aprendiz se envolve de forma afetiva e cognitivamente com o processo de produção. Pode-se também destacar que essa forma de aprendizagem desenvolve a autonomia, a criatividade e a autoria do aprendiz, características estas tão relevantes para a sociedade atual, para que assim os sujeitos possam lidar com os desafios e aprender a solucionar os problemas.

A teoria construcionista de Papert (2008) defende que a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios, quer essa coisa seja um castelo de areia, uma máquina, um poema, uma história, uma canção, um programa de computador. Enfatiza-se assim, a importância da autonomia, da construção pessoal e da significação no processo de aprendizagem.

Visando ampliar as reflexões sobre o Construcionismo, Papert (2008) reforça a necessidade da autonomia do aprendiz no decorrer do processo de aprendizagem e enfatiza a imprescindibilidade de um termo para se referir à arte de aprender, o qual ele propõe “Matética”. O referido termo origina-se das seguintes expressões gregas, comumente utilizadas pelos matemáticos - *mathetés* - que significa aprendiz; *manthenein* que representa aprender – mais pela experiência e pela prática do que pela instrução, apropriar para si mesmo ou descobrir, aprender por descoberta e, por último *mathema* que quer dizer lição, aquilo que se aprende.

Papert (2008, p.137) apresenta como um dos seus princípios matéticos centrais:

(...) a construção que ocorre “na cabeça” ocorre com freqüência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública, “no mundo” – um castelo de areia ou uma torta, uma casa Lego ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo. (PAPERT, 2008, p.137)

Na perspectiva construcionista, o professor não é mais considerado o detentor do saber, aquele que impõe o seu conhecimento ao estudante, como outrora na educação bancária, mas sim é o responsável por contribuir para a construção do conhecimento do educando, através da realização de um planejamento das ações, de forma detalhada, atuando, de modo diversificado, como mediador, na observação e reflexão sobre o que acontece no processo de construção da aprendizagem, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante, acompanhando, incentivando, sugerindo e aprendendo junto com o aprendiz.

Sousa e Fino (2001, p.7), pautados nos estudos de Papert, consideram o novo paradigma construcionista "como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança, notoriamente incapaz de ‘preparar para o futuro’.”

Em consonância com Sousa e Fino, nas reflexões sobre aprender a aprender, em seus estudos sobre o Construcionismo e a Matética, Papert (2008, p.13) menciona que para que uma prática pedagógica inovadora possa contribuir com o que necessita a sociedade da atualidade, a mesma deve presumir que:

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir torna-se a habilidade de aprender. (PAPERT, 2008, p.13)

Reforçando assim, neste discurso, que essa capacidade de aprender, estimulando a formação de indivíduos críticos, criativos, independentes e capazes de resolver de imprevistos através de atitudes rápidas, autônomas e positivas nas atividades profissionais, torna-se fundamental para o fortalecimento da autonomia intelectual e também contribui proporcionalmente para o desenvolvimento das funções sociais solicitadas pela sociedade da atualidade, inclusive no que tange à promoção de vantagens competitivas.

O pai do Construcionismo, com sua proposta do uso de computadores na área educacional, contribuiu para uma efetiva aprendizagem e para a ruptura com o paradigma instrucionista, já ultrapassado, ao defender que o aprendiz constrói o próprio conhecimento, recorrendo à utilização do computador. Nesse contexto, o centro do ensino foi redirecionado, tirando o foco daquele que ensina, e direcionando-o para o estudante, considerando-o um aprendiz criativo, autônomo e protagonista. Essa proposta, ao retirar o foco do ensinar, traz um significado social à ferramenta do computador e edifica ambientes favoráveis à aprendizagem significativa. Dessa forma, elucida-se uma inovação pedagógica, a partir da realização de um processo de descontinuidade iniciado desde do surgimento de um contexto educacional que não atendia mais às necessidades dos atores da aprendizagem.

Observa-se, dessa forma, que as instituições escolares não devem e não podem mais andar em sentido contrário da proposta evolutiva da sociedade hodierna e devem garantir o desenvolvimento integral da criança e do jovem do presente no que tange às dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Dessa forma, o aprendiz tornar-se-á um cidadão ético, sujeito de sua própria aprendizagem, protagonista e autônomo na construção do saber. Não se pode também deixar de lado, a importância do processo de descoberta, a partir do desenvolvimento nos aprendizes da capacidade de aprenderem a conhecer as coisas, investigarem por si próprios os conhecimentos de que necessitam e buscarem compreender a ciência das coisas.

SÍNTESE

O capítulo em questão torna-se bastante relevante para a presente dissertação, em virtude de representar o eixo norteador de toda pesquisa etnográfica aqui apresentada e contribuir como resposta aos variados desafios impostos à educação e à

escola na atualidade, numa conjuntura de aceleração da ruptura paradigmática, tendo em conta o crescimento da globalização e a formação da sociedade da informação.

Na primeira parte deste capítulo, discutiu-se à luz da contribuição de diversos autores e especialistas da área o conceito de inovação pedagógica, entre eles, Fino (2008a, 2015, 2016b) e Sousa & Fino (2007a). Reportou-se, nesse momento, aos desafios encontrados no novo cenário apresentado no século XXI, que exigiram mudanças, saltos qualitativos nas práticas pedagógicas até então em vigência. Observou-se que as transformações que aconteceram na sociedade da atualidade solicitaram que as pessoas se desfizessem dos paradigmas tradicionais e conservadores, porque os saberes de outrora não atendiam mais as necessidades da nova era.

Nesta segunda parte do capítulo, elucidou-se no cenário educativo as contribuições de Piaget (1973) e Vygotsky (1978, 1989 e 1993) para a aprendizagem na perspectiva construtivista, bem como os subsídios das concepções do Construcionismo propostas por Seymour Papert (1980, 1985, 1996 e 2008) para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. À luz desses estudos, propicia-se em espaços colaborativos e interativos, o desenvolvimento um aprendiz autônomo, consciente, responsável pela sua aprendizagem e capaz de realizar uma negociação social do conhecimento, estando sob a mediação do professor.

Sob o fulgor das propostas construcionistas, objetiva-se a construção de um ensino voltado para o desenvolvimento do homem em sua completude, em especial, em direção à formação integral do indivíduo, tornando-o consciente, ético, empreendedor, crítico, responsável e capaz de viver, de forma respeitosa e afetuosa, em um ambiente plural e heterogêneo, sem deixar de lado, também, as dimensões cognitivas e instrumentais, fundamentais ao homem.

3. COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: DESVELANDO UM CENÁRIO

Cada vez mais, os sujeitos e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento, processo pelo qual a linguagem adquire um papel central.

(AUBERT ET AL, 2016, p.28)

No presente capítulo, pretende-se lançar considerações sobre a definição de comunidade de prática e comunidade de aprendizagem e a ligação destes conceitos para um maior aprofundamento do nosso tema de pesquisa. Abordar-se-á o conceito e as características da Comunidade de Aprendizagem, observando a escola como um ambiente de aprendizagem comunitário e distanciando-se do pensamento de delimitá-la a um espaço físico restrito.

3.1. UM ESTUDO DA ORIGEM DOS TERMOS

O significado de uma construção dos saberes de forma colaborativa, pautada no compartilhamento de conhecimentos e vivências, atribuindo assim a todos os membros da comunidade a responsabilidade pelo processo de aprender a ser e formar-se em coletividade, não é um conceito recente. Vygotsky, em 1978, já focou os seus estudos na compreensão do desenvolvimento de competências por meio da interação, através de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, afirmando, em seu livro *Mind in Society*, que o desenvolvimento cognitivo é considerado como um processo fundamentalmente social e interativo. Dessa forma, os conhecimentos são adquiridos a partir de um processo denominado mediação.

Vygotsky (1989, 1993) reflete sobre a aprendizagem numa abordagem marxista, destacando o valor da mediação social na internalização dos conhecimentos, ao relatar que este processo acontece de fora para dentro. Para o autor (1989, 1993), os conhecimentos, papéis e funções sociais são incorporados inconscientemente, por meio da troca com outros sujeitos, oportunizando assim a construção do conhecimento e a formação da consciência. O estudioso (1989) argumenta que o sujeito se constitui nas relações sociais e, nessa perspectiva, seus modos de pensar, sentir e agir na realidade

são aprendidas e apreendidas em suas práticas sociais e culturais, com a mediação de adultos com mais experiência.

Quando se inicia a reflexão sobre a construção da aprendizagem, é preciso um certo distanciamento daquela concepção tradicional que evidencia a presença de um mestre como detentor e transmissor exclusivo do conhecimento, e lançar um novo olhar, analisando que próximo ao professor há constantemente uma comunidade, e, frequentemente, a aprendizagem não acontece diretamente conduzida pelo docente, mas sim sob a sua mediação, por meio da interação entre os aprendizes, nos diversos ambientes e contextos.

Ainda sobre a questão da aprendizagem, Vygotsky (1989, 1993) afirma que para que esta ocorra, torna-se essencial que a interação social aconteça na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a qual representa a distância que existe entre aquilo que o sujeito já sabe (conhecimento real) e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender (conhecimento potencial). Desse modo, admite-se que quando o aprendiz convive com outras pessoas, passa a atentar para as ações dos outros, estabelecendo comparações e imitações, com a finalidade de, por ele mesmo, realizar a ampliação de suas capacidades e expansão do seu desenvolvimento.

A instituição escolar, nos dias atuais, apresenta-se frágil para assumir sozinha a responsabilidade da educação e da formação neste contexto histórico-social democrático em que vivemos. É necessário que a aprendizagem se construa através da socialização e interação, em variados contextos, envolvendo não só os integrantes da escola (equipe gestora, professores e funcionários), mas também o conjunto da sociedade e da comunidade. (entre eles, família, associações, empresas, voluntários, organismos oficiais, administrações, etc.). Desse modo, por meio do envolvimento de todos, torna-se possível reduzir ou até acabar com o fracasso escolar, a desigualdade de conhecimentos e a exclusão social de muitas pessoas.

Quando se busca conceituar a palavra comunidade, pode-se, preliminarmente, abordar a questão da territorialidade (proximidade/vizinhança), ou é possível, extrapolar, agregando a significação do vocábulo a princípios básicos da vida em comum, ou melhor, os sentimentos de pertencimento e coletividade, estabelecendo ligações comunicativas entre os integrantes.

Uma conceituação enriquecedora sobre o termo foi construída pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2003) na obra *“Comunidade: a busca por segurança no mundo*

atual”. O autor (2003) argumenta que a comunidade estabelece à sociedade uma garantia de "certeza, segurança e proteção”, considerando estes elementos imprescindíveis à vida. Bauman (2003) relata que na “sociedade líquida” em que vivemos tudo se modifica de forma intensa e acelerada, envolvendo a comunidade num desejo de mudança, ao contribuir para a redução do individualismo exacerbado, a rearticulação das relações entre indivíduos e sociedade e entre as esferas privada e pública, e a restauração da vida social e política.

No ano de 1991, os autores Lave e Wenger constroem uma associação da concepção de comunidade com os estudos sobre aprendizagem. Eles, na obra “*Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*”, concebem a aprendizagem situada como um processo contínuo de nossa participação no mundo e consideram que a aprendizagem é “(...) an integral and inseparable aspect of social practice.¹” (LAVE; WENGER, 1991, p.31).

Nessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem é oriunda de comunidades de praticantes que partilham de uma linguagem, valores e práticas comuns. Trata-se assim de uma aprendizagem social, pois todos aqueles que fazem parte das comunidades de prática estão ligados por um interesse em comum e engajados numa aprendizagem coletiva, na intenção de potencializar os conhecimentos.

Ainda sobre a interligação dos termos em questão, de acordo com Wenger; McDermott; Snyder (2002), o vocábulo comunidade representa o que “creates the social fabric of learning”² (p.28) e “It encourages a willingness to share ideas, expose one’s ignorance, ask difficult questions and listen carefully³” (p.28). Vale destacar que esta noção de comunidade não significa necessariamente uma homogeneidade, mas sim a incorporação de membros diferentes (diferenças estas - culturais e linguísticas). Nesta concepção, a significação de aprendizagem está integrada aos princípios de pertencimento e de participação. Argumenta-se que o conhecimento deve ser construído e potencializado a partir da partilha, da interação e na coletividade, desenvolvendo, desta forma, um significado de envolvimento e de pertença.

¹ “(...) um aspecto integral e inseparável da prática social.” (LAVE; WENGER, 1991, p.31, tradução nossa).

² “cria o tecido social da aprendizagem” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.28, tradução nossa)

³ “incentiva a vontade de compartilhar ideias, expor as dúvidas, fazer perguntas difíceis e ouvir com atenção” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.28, tradução nossa).

Com o decorrer do tempo e das práticas em comum, nota-se uma tendência ao surgimento de uma identidade para a comunidade, mas, concomitantemente, impulsiona-se um processo de valorização da diferenciação entre os membros, reconhecendo papéis, especialidades e estilos diferenciados de cada um.

Os autores (2002) ampliam o estudo sobre comunidade, agregando a este a conceituação de prática:

The practice is a set of frameworks, ideas, tools, information, styles, language, stories and documents that community members share. Whereas the domain denotes the topic the community focuses on, the practice is the specific knowledge the community develops, shares and maintains.⁴(WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.28)

Esta totalidade partilhada pelos membros de uma Comunidade de Prática os prepara para o enfrentamento de algumas situações recorrentes no cotidiano. Nesse contexto, vê-se que cada comunidade, envolvida por processos interativos, pautada em um domínio, desenvolverá algum tipo de prática por um período. Concebe-se assim a prática como uma ação dos sujeitos pertencentes à comunidade, almejando a aprendizagem em conjunto daquilo que possuem como interesse comum.

Destaca-se que, quando uma comunidade se constitui, os integrantes desejam o domínio do conhecimento básico da comunidade, pois “This body of shared knowledge and resources enables the community to proceed efficiently in dealing with its domain.”⁵ (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.29)

O conceito de *community of practice* (Comunidade de Prática) foi construído pelos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger, no decorrer de estudos no *Institute for Research of Learning* in Palo Alto, na Califórnia. Após cinco diferentes estudos etnográficos (com parteiras mexicanas, alfaiates africanos, um grupo de marinheiros americanos, aprendizes de açougueiros em supermercados e um grupo de alcoólatras

⁴ “A prática é um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos compartilhados pelos membros da comunidade. Enquanto o domínio denota o tópico em que a comunidade se concentra, a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, compartilha e mantém.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.28, tradução nossa)

⁵ “Este conjunto de conhecimentos e recursos compartilhados permite que a comunidade prossiga efetivamente no tratamento de seu domínio.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.29, tradução nossa)

anônimos), eles afirmaram que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e variáveis, como componente do processo histórico que integra a vida social). Os integrantes se envolvem em práticas do cotidiano e em variados contextos, participando de diversas formas, uns com os outros. Ressalta-se que a observação de como o aprendizado se processa é mais perceptível pela noção dos que participam de modo oscilante na trajetória da prática do que através de conjecturas naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos. Considera-se assim a relevância da aprendizagem como fruto de uma atividade de prática social.

Uma conceituação mais abrangente de Comunidades de Prática foi construída pelos autores Wenger, McDermot e Snyder na obra “*Cultivating Communities of Practice*”, publicada no ano de 2002:

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. (...) These people don't necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. They help each other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs. They ponder common issues, explore ideas, and act as sounding boards. They may create tools, standards, generic designs, manuals, and other documents—or they may simply develop a tacit understanding that they share.⁶ (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4-5).

De acordo com os autores (2002), a Comunidade de Prática é concebida como uma junção única de três elementos basilares: um domínio de conhecimento comum (compartilhamento de uma paixão ou interesse em comum); uma comunidade de sujeitos que estão sempre atentos e cuidam deste domínio e uma prática compartilhada que estes desenvolvem para se efetivarem neste domínio.

⁶ “Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre determinado assunto e que aprofundam seu conhecimento e experiência nesta área ao interagirem de maneira contínua. (...) estas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas se encontram porque agregam valor em suas interações. Como passam algum tempo, juntas, elas compartilham informações, insights e conselhos. Ajudam umas às outras a resolver problemas, discutem suas situações, aspirações e necessidades. Elas ponderam pontos de vista em comum, exploram ideias e ações, assim como sondam os limites. Podem criar ferramentas, padrões, desenhos genéricos, manuais e outros documentos – ou podem simplesmente desenvolver uma tácita compreensão do que é compartilhado.” (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4-5, tradução nossa).

Posteriormente às pesquisas sobre a cognição na prática, realizadas por Lave, bem como sobre a aprendizagem situada, desenvolvidas por Lave e Wenger, grande parte dos professores e estudiosos da área da educacional, que antes focavam seus estudos na aprendizagem individual como a unidade básica e fundamental de instrução, passaram a refletir sobre o conhecimento e o saber como práticas culturais evidenciadas por praticantes pertencentes a várias comunidades.

Ratificando estas pesquisas, ainda no cenário do século XX, ressurgem entre os teóricos da educação os pensamentos comunitários, baseados no pertencimento e na coletividade, em que todos participam ativamente e de forma democrática e interativa no processo de aprendizagem. As pesquisas mais aprofundadas a esse respeito foram realizadas na década de 70, e, posteriormente, em 80, esses estudos foram levados para efetivação em escolas.

A década de 80 foi considerada um período de mudanças sociais, denominado Sociedade da Informação ou do Conhecimento. Neste momento histórico, verificou-se um novo modelo de organização das sociedades no qual se observou avanços sociais e econômicos e valorizou-se a informação como propulsora de conhecimento, do bem-estar e da qualidade de vida. Mas, por outro lado, este conhecimento adquirido também se transformou em um elemento de poder e, assim, contribuiu para o aprofundamento de um cenário de individualismo, de desigualdades sociais e de efemeridade das relações humanas.

Nesse novo contexto, fez-se importante o progresso das capacidades intelectuais dos sujeitos, no que tange ao desenvolvimento das habilidades de seleção e processamento dos dados e se requereu da escola a responsabilidade da formação de um cidadão criativo, crítico e solidário.

Iniciou-se, então, como resposta a este cenário, uma proposta de uma educação participativa e igualitária da comunidade que aspira, por meio de teorias e práticas educativas transformadoras, proporcionar a todas as crianças, em uma sociedade da informação, a construção da aprendizagem em todos seus espaços, inclusive na sala de aula. Nesta conjuntura, a aprendizagem é vista cada vez menos como uma atividade isolada e individual, e então começa a ser observada como parte integrante do nosso cotidiano, nas comunidades e instituições. Concebe-se, assim, a aprendizagem como o cerne de um fenômeno social.

Frente a essa conjuntura, desenvolvem-se estudos sobre Comunidade de Aprendizagem como alternativa para a construção colaborativa do conhecimento. Estas reflexões surgem do desejo de romper com as práticas tradicionais e construir práticas pedagógicas pautadas no diálogo estabelecido entre todos os atores/sujeitos e na constituição e compartilhamento dos saberes, por meio da interação social. A escola assume neste cenário uma função primordial, enquanto ambiente público, solidário e comunicativo.

Apesar de Wenger (2001) não apresentar em seus estudos uma discussão direta sobre comunidades de aprendizagem, em seu livro “*Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*”, ele já atenta para a importância da participação como elemento-chave para que a aprendizagem se construa e se potencialize nas comunidades. A conceituação de Comunidade de Prática se assemelha à definição de comunidade de aprendizagem, uma vez que ambos os termos se associam a um conjunto de indivíduos que implica ativamente num processo de colaboração, pautando-se no que já foi experienciado e saberes de cada um dos seus integrantes.

Compreende-se, nesta dissertação, Comunidade de Aprendizagem como um conjunto de membros que partilham das mesmas crenças e valores e então se engajam ativamente em torno de um objetivo em comum (em tópico ou área), de modo consensual, através de um apoio mútuo, aproximando-se da construção e do compartilhamento colaborativo de conhecimentos e saberes. A comunidade em questão sustenta a filosofia que todos os integrantes são capazes de ensinar e aprender em algum momento, pois todos possuem experiências, vivências e conhecimentos de mundo para compartilhar com os outros.

As características mais comuns a uma comunidade de aprendizagem são - a colaboração, a descentralização e distribuição -, do mesmo modo que, e pelos mesmos motivos que as Comunidades de Prática também são aplicadas, tanto no espaço escolar quanto no ambiente empresarial.

Dentro dessa visão de valorização da coletividade para uma aprendizagem de qualidade, em conformidade com que defende Wenger sobre o Conceito de Comunidade de Prática e distanciando-se da concepção de uma educação bancária, Freire propõe uma pedagogia em que os alunos sejam participantes ativos em uma comunidade de aprendizagem, inserida em um contexto social, e se tornem responsável pela sua própria aprendizagem. A liberdade e a autonomia, defendida pelo teórico, só

será alcançada com base na relação estabelecida no decorrer da vida, por meio da participação do outro que contribuirá na mediação da cultura.

Concordando com as definições acima expostas e, de certa forma, complementando-as, Kilpatrick, Barrett e Jones (2003), no artigo “*Defining Learning Communities*”, caracterizam a Comunidade de Aprendizagem como ideal para ingressar no complexo mundo do século XXI:

Learning communities are made up of people who share a common purpose. They collaborate to draw on individual strengths, respect a variety of perspectives, and actively promote learning opportunities. The outcomes are the creation of a vibrant, synergistic environment, enhanced potential for all members, and the possibility that new knowledge will be created.
⁷(KILPATRICK; BARRETT; JONES, 2003, p.11)

Volta-se assim a atenção dos estudos para a aprendizagem como integrante de uma comunidade e não mais direcionada à aprendizagem de cada um, valorizando assim caráter social e comunitário da aprendizagem e objetivando o compartilhamento e a construção do conhecimento através de um processo colaborativo.

Kilpatrick, Barrett e Jones (2003, p.5) reforçam a existência de quatro elementos intrínsecos e fundamentais para que o desenvolvimento da Comunidade de Aprendizagem: “common or shared purpose, interests or geography; collaboration, partnership and learning; respecting diversity; and enhanced potential and outcomes.”⁸

Dentro dessa perspectiva, Elboj et al. (2006) defende a necessidade de garantir a todas as crianças (sem distinção) uma educação de qualidade, que incentive as capacidades de cada um, estimule a aquisição de competências fundamentais para a sociedade da informação, atingir a inclusão na sociedade em sua completude e no mercado profissional, contando com o apoio de todos (equipe gestora, professores, funcionários, educandos, familiares e comunidade do entorno) para alcançar esse propósito.

⁷ “As comunidades de aprendizagem são constituídas por pessoas que compartilham um propósito em comum. Eles colaboram para se basear em pontos fortes individuais, respeitam uma variedade de perspectivas e promovem ativamente oportunidades de aprendizado. Os resultados são a criação de um ambiente vibrante e sinérgico, um potencial aprimorado para todos os membros e a possibilidade de criação de novos conhecimentos.” (KILPATRICK; BARRETT; JONES, 2003, p.11, tradução nossa)

⁸ “Objetivos, interesses partilhados ou localização geográfica em comum; colaboração, parceria e aprendizagem; respeito pela diversidade e potencial e resultados maximizados.” (KILPATRICK; BARRETT; JONES, 2003, p.5, tradução nossa)

Valls (2000, p.8), em sua tese de doutorado, amplia essa discussão, apresentando um conceito bastante consistente para o Projeto Comunidade de Aprendizagem, baseado nos princípios acima descritos:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.⁹ (VALLS, 2000, p.8)

Como pode ser visto nesta conceituação, o principal objetivo do Projeto é obter uma sociedade de informação para todas as pessoas, em consonância com o que defende Elboj et al (2006, p.75). Desta forma, observa-se que a transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem pressupõe mudanças nos comportamentos cotidianos de todos os agentes educativos, pois todos se tornam, de fato, aprendizes.

Em complementação ao conceito, Elboj et al (2006, p.75) enfatizam que:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que pretende oponerse a las tendencias de dualización y exclusión que esta misma sociedad genera. Basándonos en la capacidad de reflexión y comunicación universales, afirmamos que todas las personas pueden participar plenamente en la dinámica de las comunidades, sin verse limitadas por sus condiciones sociales, culturales, etc.¹⁰ (ELBOJ et al 2006, p.75).

Considera-se, nesta perspectiva, todos os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem como aprendizes e objetiva-se unir os conhecimentos construídos com as experiências do indivíduo em seu meio. Busca-se, desta forma, o rompimento com os princípios individualistas e os valores materialistas vigentes na sociedade de hoje.

Por esta ótica, pode-se dizer que a comunidade de prática é considerada um tipo de comunidade de aprendizagem, pois representa um conjunto de indivíduos que se envolvem ativamente em processos de colaboração para a resolução de problemas,

⁹ “Uma comunidade de aprendizagem é um projeto de transformação social e cultural de um centro educacional e de seu entorno que visa alcançar uma sociedade da informação para todas as pessoas, com base na Aprendizagem Dialógica, através de uma educação participativa da comunidade, a qual se concretiza em todos os seus espaços, incluindo a sala de aula.” (VALLS, 2000, p.8, tradução nossa)

¹⁰ “Uma comunidade de aprendizagem é um projeto que busca opor-se às tendências da dualidade e exclusão que esta mesma sociedade gera. Com base na capacidade de reflexão e comunicação universal, afirmamos que todas as pessoas podem participar plenamente da dinâmica das comunidades, sem estar limitado por suas condições sociais, culturais, etc.” (ELBOJ et al 2006, p.75, tradução nossa).

baseando-se na vivência e nos saberes simultaneamente compartilhados entre todos os membros da comunidade.

Concebe-se assim que Comunidade de Aprendizagem implica elementos fundamentais – um espaço físico ou virtual de partilha e construção de aprendizagens e um processo colaborativo e interativo de construção dos saberes que se fortalece no decorrer de um percurso, por meio de um sentimento de pertencimento de cada membro do grupo.

Considerando essa Comunidade de Aprendizagem como projeto voltado para a transformação que envolve o ambiente escolar e o seu contexto, Elboj e et al. (2006, p.9) definem “Las comunidades de aprendizaje son, pues, una propuesta educativa para la sociedad actual que incluye a todos”¹¹. Revela-se assim que o desenvolvimento dessa Comunidade de Aprendizagem acontece com a participação conjunta de todos os membros da comunidade educativa e não se limita ao espaço físico escolar, ampliando-se para qualquer espaço no qual todos possam ensinar e aprender (Elboj et al.,2006).

Ainda sobre a conceituação de Comunidade de Aprendizagem, de acordo com Flecha e Puigvert (2002):

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno. ¹²(FLECHA; PUIGVERT, 2002, p.2).

Dessa forma, os autores (2002) evidenciam uma discussão sobre a igualdade, indicando a aprendizagem dialógica como componente fundamental para a

¹¹“As Comunidades de aprendizagem são, portanto, uma proposta educacional para a sociedade de hoje, que inclui a todos.” (ELBOJ et al., 2006, p.9, tradução nossa)

¹² “As comunidades de aprendizagem representam um compromisso com a igualdade educacional e um marco da sociedade da informação para combater as situações de desigualdade de muitas pessoas em risco de exclusão social. O eixo de abordagem pedagógica de uma Comunidade de Aprendizagem é a possibilidade de promover a mudança social e reduzir as desigualdades. A aprendizagem é entendida como diálogo e transformadora da escola e seu entorno.” (FLECHA & PUIGVERT, 2002, p.2, tradução nossa).

transformação do ambiente educacional e seu entorno em um cenário em que todas as pessoas se percebam incluídas.

SÍNTESE

Ao longo deste capítulo, vários teóricos nos realimentaram: Vygotsky (1978, 1989, 1993); Bauman (2003); Lave & Wenger (1991); Wenger (2001); Wenger; McDermott; Snyder (2002); Kilpatrick, Barrett e Jones (2003), Valls (2000); Elboj et al (2006) e Flecha & Puigvert (2002). Afirmou-se e fundamentou-se sobre a conceituação de comunidade de prática e comunidade de aprendizagem e a associação destas noções para uma maior escavação acerca da origem das nomenclaturas e significados em relação ao tema desta pesquisa.

Considerou-se assim, para o presente trabalho, a comunidade de aprendizagem como um conjunto de indivíduos integrados, presencialmente ou virtualmente, por objetivos e interesses comuns, que constroem a aprendizagem por meio de um processo colaborativo, tendo como alicerce o diálogo igualitário, o compartilhamento e o respeito, visando a construção de uma educação igualitária, inclusiva e dialógica que contribua, de fato, para a edificação de uma sociedade inclusiva e democrática.

Como pôde ser visto, trazendo essas definições para o cenário educacional, o Projeto Comunidade de aprendizagem surge como uma alternativa para evitar o fracasso escolar, a desigualdade de aprendizagens e a exclusão social do indivíduo na sociedade atual, por meio de uma participação ativa de todos na comunidade educativa.

Os integrantes desta comunidade põem em prática as atividades a eles atribuídas em um ambiente de aprendizagem, fortalecendo nesse contexto, a cooperação e a solidariedade e contribuindo para que todos tenham a oportunidade de obter os saberes exigidos na atualidade e atinjam uma melhor e maior aprendizagem.

Proporciona-se, dessa maneira, a vivência dos princípios da aprendizagem dialógica como resposta do cotidiano às necessidades da sociedade da informação, promovendo uma transformação social e educativa, ampliando a quantidade e a qualidade das interações e a participação de todos no decorrer do processo de aprendizado, bem com respeitando as individualidades e as diferenças intrínsecas a cada ser humano.

No capítulo a seguir, com os olhos no futuro, quiçá vivendo o presente, respondendo aos novos desafios nos argumentos dos autores citados acima, colocamos à disposição da escola e da sociedade, mergulhando com muito fôlego na Gênese do Projeto Comunidade de Aprendizagem.

4. MERGULHANDO NA GÊNESE DO PROJETO: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A perspectiva da escola (...) passa a ser guiada pela aprendizagem dialógica para se alavancar a qualidade do ensino e o convívio respeitoso almejados pela instituição.

(MELLO; BRAGA; GABASSA,2014, p.118)

O presente capítulo objetiva mergulhar na origem do Projeto Comunidade de Aprendizagem. Esta parte divide-se em cinco pontos: no primeiro, é abordado o tema Comunidade de Aprendizagem, apresentando definições e a origem dos seus estudos pela Universidade de Barcelona; no segundo momento, são exibidas as fases de transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem, posteriormente, no terceiro ponto, explana-se sobre as sete atuações educativas de êxitos propostas pelos teóricos do Projeto, já no quarto momento, desenvolve-se os sete princípios da Aprendizagem Dialógica e, na quinta e última parte do capítulo, contextualiza-se o Projeto no Brasil.

4.1. GÊNESE DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

O estudo sobre a gênese do Projeto Comunidade de Aprendizagem foi realizado através de uma pesquisa tendo como principais fontes documentais os livros - “Aprendizaje dialógico en la sociedade de la información”, publicado em 2008 e “Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação”, tradução da obra espanhola acima citada e publicada em 2016, bem como por meio de levantamento de dados fornecidos pelo Site Comunidade de Aprendizagem e pelos Cadernos de formação Comunidade de Aprendizagem adaptados a partir de materiais de formação do CREA – Instituto Natura.

Comunidade de Aprendizagem é um projeto baseado em um conjunto de atuações educativas de êxito¹³ que visam à transformação educacional e social, iniciando na escola, mas que ultrapassam os muros da instituição.

¹³ Atuação educativa de êxito é uma expressão comumente utilizada pelos estudiosos do Projeto Comunidade de Aprendizagem e representa uma prática pedagógica que, assentida pela comunidade científica internacional, atinge bons resultados em diferentes contextos. Ela pretende o atendimento de

Esse projeto almeja a participação de toda a comunidade (familiares, pessoas da comunidade do entorno, gestor, educador de apoio, professores, entre outros) de forma interativa, colaborativa e dialógica, como agente da educação. O papel dos participantes é garantir o máximo de aprendizagem para todos os estudantes, em um ambiente respeitoso e permeado de atitudes solidárias, considerando a heterogeneidade da sociedade.

O projeto Comunidade de Aprendizagem surgiu em escolas da Espanha e tem como referência projetos desenvolvidos nos Estados Unidos, como o School Development Program e o Accelerated Schools. Os quais comprovaram, ao longo de experiências educativas de orientação dialógica, que o melhor modo de superar a situação de risco e o fracasso escolar é através da luta dos membros da escola e da comunidade em prol destas causas. A importância destes projetos americanos reside em lançar um novo olhar aos cenários conflitantes e problemáticos do campo educacional, trazendo novas oportunidades aqueles que estão à margem da sociedade e, por meio de um envolvimento comunitário, atingem o máximo de suas possibilidades.

O projeto em questão surgiu na educação regular em 1995, na Espanha, a partir das experiências educativas realizadas pela Escola de Educação de Adultos de Verneda de Sant-Martí¹⁴, consideradas bem-sucedidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras (CREA)¹⁵. Com base nas observações e estudos teóricos realizados, pautado em teoria sólida, ele vem sendo implementado em nível internacional, desde 2003, em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio pelas Américas Central (México) e Sul (Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Brasil).

duas características apontadas pelos estudos da INCLUD-ED (2005) como essenciais para a elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes – o envolvimento de todos na escola e a formação de grupos heterogêneos que interajam e dialoguem entre eles.

¹⁴ Em 1978, por meio de reivindicações e mobilizações da comunidade do bairro de Martí – bairro operário da cidade de Barcelona -, foi criada a Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, com o objetivo de garantir acesso à educação aos que não sabiam ler e escrever. A posse de um antigo prédio da seção feminina do regime franquista permitiu a fundação de um centro cívico comunitário, contendo uma creche, uma biblioteca, um espaço direcionado a jovens e idosos aposentados e a tão desejada escola de adultos. Com o passar de vinte anos, lá foram realizadas transformações comunitárias de natureza urbanística e cultural.

¹⁵ O CREA é um centro de pesquisa da Universidade de Barcelona, Espanha. Localiza-se no Parque Científico de Barcelona e foi fundado por Ramón Flecha em Setembro de 1991.

De acordo com esse Centro de Pesquisa Espanhol, o projeto representa um grupo de escolas que decidiram vencer o desafio do fracasso educacional e aumentar os índices de aprendizagem, a começar pela construção de laços com os familiares e membros da comunidade.

Um dos seus objetivos fundamentais é a superação da desigualdade social. Esta superação só ocorrerá efetivamente a contar da melhoria dos resultados acadêmicos de todos (respectivamente eficácia e equidade) e da ampliação da participação de toda a comunidade (coesão social).

Tendo como base os estudos desenvolvidos pela pesquisa INCLUD-ED¹⁶, elaborada pela CREA no ano 2012, em defesa de um discurso igualitário, numa sociedade diversa e plural, o projeto argumenta que a força não está na posição hierárquica de quem está se expressando, mas sim na construção da argumentação de quem está se posicionando. Assim, nas práticas propostas, todos devem ter a mesma oportunidade de assumir uma opinião e serem ouvidos pelo grupo, não considerando para atribuição valorativa a função exercida, a classe social, a idade, etc. Parte-se do princípio de que as práticas bem-sucedidas são aquelas que realizam a inclusão de todos e que levam em consideração a voz de cada um, através de diálogos igualitários.

Os estudiosos desta pesquisa chegaram à conclusão de que práticas que suscitam a aprendizagem devem possuir duas características basilares – o trabalho com grupos heterogêneos e a efetiva participação comunidade no processo educacional. Promove-se, desta forma, avanços na convivência e nos resultados acadêmicos dos aprendizes, independentemente do contexto em que a escola está inserida.

Retomando a análise sobre diálogo igualitário, vê-se que este sempre ocorre quando se dá a mesma importância as contribuições de todos que dele participam. Segundo Freire (2005), o referido diálogo favorece o processo de democratização da organização da escola ao contribuir para a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar em igualdade de condições, tornando-se imprescindível para a construção de conhecimento, o avanço de uma postura crítica e, por último, a preocupação com o conhecimento do pensamento de cada um dos atores envolvidos.

¹⁶ Projeto de Pesquisa desenvolvido pela Universidade de Barcelona que reflete sobre as estratégias em direção à inclusão e coesão social na Europa, tendo como ponto de partida a educação. O principal objetivo desta pesquisa foi coletar evidências científicas a fim de identificar quais são as Ações Educativas de Êxito (AEEs) que mostraram ter contribuído para o êxito educacional e a superação da evasão escolar.

De acordo com a pesquisa INCLUD-ED, para que o Projeto Comunidade de Aprendizagem alcance essa transformação educacional e social, é necessário que todos que fazem parte da escola e da comunidade passem por etapas, intituladas pelo grupo de pesquisa de Fases de Transformação.

Esse processo de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem, apoiado pelo CREA e pelo Instituto Natura, acontece em oito fases, entre elas, a sensibilização, a tomada de decisão, o sonho, a seleção de prioridades, o planejamento, a investigação, a formação e a avaliação. As oito etapas são divididas em duas grandes partes. A primeira, de ingresso na proposta, período de apresentação do que se propõe a todos (inclusive familiares e comunidade), formado pelas fases de sensibilização, tomada de decisão, de sonho, de seleção de prioridades e de planejamento; já o segundo, de consolidação da proposta de transformação, abrange as fases de investigação, formação e avaliação.

Segue abaixo maiores esclarecimentos sobre cada uma das etapas, baseados nas informações fornecidas por Mello, Braga e Gabassa (2014).

No primeiro momento, na *sensibilização*, promove-se um encontro formativo com todos aqueles envolvidos no processo educacional (equipe gestora, professorado, funcionários da escola, estudantes, familiares e comunidade próxima à instituição escolar), intencionando refletir sobre as práticas que proporcionam um melhor resultado, traçar um perfil da escola – aspectos positivos e deficiências - e estabelecer quais seriam as possíveis ações para garantir a inclusão social e o sucesso acadêmico.

Na etapa seguinte, na *tomada de decisão*, todos aqueles presentes na fase anterior, chegam a um consenso se vão se aderir à Comunidade de Aprendizagem. Essa decisão requer um diálogo frequente, um consenso e o compromisso de todos.

Já na terceira fase, após a adesão do grupo, na *fase dos sonhos*, toda a comunidade educativa socializa os sonhos de cada um direcionados ao futuro da instituição escolar. Esta etapa é indispensável, pois presume o começo do processo de transformação.

Na quarta etapa, na *seleção de prioridades*, determina-se, de forma consensual, quais sonhos serão considerados prioritários e reflete-se sobre a realidade social da escola e da circunvizinhança, para assim perceber quais são os recursos disponíveis.

Na quinta fase, no momento de *planejamento*, será feito um desenho do caminho a ser trilhado entre a realidade e o sonho. Nesta etapa, então, serão formadas comissões

mistas de trabalho que viabilizarão a implementação das atuações educativas de êxito, através de uma assembleia composta por representantes de toda a comunidade.

No próximo momento, já na consolidação do Projeto, tem-se a sexta fase – a *investigação* –, na qual há a análise das oportunidades de efetivas mudanças e organização das práticas, realizada pelas comissões já formadas. Nesta nova etapa, intenciona-se inovar para melhorar, refletir sobre a ação, experimentar e pôr em prática as experiências realizadas e os resultados obtidos, e, primordialmente, pretende-se uma consolidação das estruturas comunicativas de gestão e a execução de práticas pedagógicas pautadas na aprendizagem dialógica.

A etapa seguinte (sétima fase) – a de *formação* – é essencial no processo de mudança e é coordenada pela comissão gestora e por uma comissão de formação a qual terá a função de organizar as atividades formativas. Nos encontros, realiza-se a formação de toda a comunidade de aprendizagem em centros de interesse específicos e o aprofundamento dos estudos sobre Aprendizagem Dialógica.

Já a oitava fase - a *avaliação* – corresponde a uma apreciação contínua do processo, a qual é promovida nos encontros das comissões mistas e contribui para a melhoria das práticas do Projeto, incentivando os sujeitos/aprendizes a serem protagonistas e a transformarem a sua escola.

Vale ressaltar, ainda em relação às etapas de transformação, que a dedicação da equipe gestora, funcionários da escola, professores, estudantes, família, comunidade e alunado é crucial tanto na fase de apresentação deste Projeto de Comunidades de Aprendizagem quanto no decorrer das outras sete etapas.

Considerando a transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem, de acordo com os estudos do CREA, a instituição escolar necessita percorrer esse processo de transformação e aplicar as atuações educativas de êxito, tão relevantes para efetivação dessa transformação educacional e social. As atuações que têm sido desenvolvidas gradativamente nas escolas são: Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas (Pedagógica e Literária), Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Participação educativa da comunidade, Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e Formação pedagógica dialógica. Vale destacar que essas atuações de êxito se tornam um importante instrumento para a realização dos sonhos (ELBOJ et al., 2006) e estão pautadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Com o objetivo de uma melhor compreensão, segue abaixo um detalhamento de cada uma dessas atuações educativas de êxito.

Os *Grupos Interativos* consistem na forma de agrupar os educandos de uma classe em equipes mistas de quatro ou cinco jovens, do modo mais heterogêneo possível. No decorrer da aula, o professor seleciona um número de atividades condizente com a quantidade de equipes a serem realizadas sob a tutoria de uma pessoa adulta da escola ou da vizinhança. Este voluntário favorece o processo interativo e garante a participação e contribuição solidária de cada estudante, almejando o diálogo igualitário e a resolução da tarefa.

Já as *Tertúlias Dialógicas Literárias* são vistas como construções coletivas de significado e conhecimento, pautadas no diálogo sobre as melhores criações da humanidade nos campos da Literatura, da Arte ou da Música. Essas construções ampliam a aproximação de todos os estudantes à cultura clássica universal e ao conhecimento científico reunido pela sociedade no decorrer dos anos. Na Tertúlia, os participantes socializam trechos de arte, de música e de textos literários que chamaram sua atenção ou despertaram alguma reflexão. Cada um respeita o turno da fala do outro, promovendo uma troca enriquecedora e um aprofundamento das discussões. As mais conhecidas e praticadas são as Tertúlias Dialógicas Literárias, consolidadas por uma reunião de um grupo que almeja a construção de um diálogo e socialização de conhecimentos sobre uma obra da literatura clássica universal, contribuindo em direção a democratização do acesso à cultura para todos.

A *Biblioteca Tutorada* realiza a abertura do ambiente da biblioteca em tempo integral, inclusive fora do horário letivo. A ampliação do tempo de aprendizagem é efetivada com o apoio de voluntários. Este espaço de acesso livre e gratuito é utilizado com a finalidade de realizar diversas atividades, entre elas, o acompanhamento das tarefas escolares, leitura dialógica, pesquisa de informações voltadas a projetos e atividades com computadores. Observa-se assim a aceleração do aprendizado, por meio do processo interativo, primordialmente, a aprendizagem daqueles que possuem alguma necessidade específica.

A *Formação de Familiares* proporciona o encontro dos familiares de cada educando com a finalidade da prática de estudos. À escola fica reservado a oferta do ambiente e dos programas de formação e à família compete, sob a intervenção de uma comissão mista, escolher o quê, como e quando deseja aprender. Objetiva-se assim a

ampliação do sentido, das expectativas e do compromisso dos pais e/ou responsáveis com a educação de qualidade.

A *Participação Educativa da Comunidade* concretiza-se pela atuação efetiva dos familiares e da comunidade nas decisões educacionais por intermédio da participação direta em todas as atuações educativas de êxito já citadas, bem como, através do engajamento destes na gestão e na organização do Centro Educativo, com o auxílio das comissões mistas de trabalho.

O *Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* – este modelo preventivo preza pelo diálogo igualitário e pela participação solidária de todos na busca de harmonia. Neste modelo, envolve-se toda a comunidade com a intenção de, consensualmente, participar da construção de pautas e normas de convivência, elaborando assim um guia de convivência considerado aceitável e legítimo por todos, e também um espaço de diálogo, no qual todos os argumentos são respeitados e levados em questão.

A última das atuações educativas de êxito é a *Formação Pedagógica Dialógica*. Esta atuação vai em direção ao desenvolvimento profissional, mediante um processo profundo, rigoroso e ético, tornando relevante uma formação pautada nas bases científicas teóricas e nas comprovações fundamentadas pela Comunidade Científica Internacional. Há, desta forma, a promoção de atualização e debates sobre os seus conhecimentos e a relação destes com as teorias e pesquisas educacionais essenciais ao cenário atual.

Essas atuações educativas de êxito visam possibilitar a diversificação das interações, promover o diálogo e melhorar os rendimentos acadêmicos de todos os estudantes, sem distinção social e cultural. Nesse projeto, a diversidade cultural se apresenta como um conjunto abundante de conhecimentos a ser partilhado em prol do favorecimento a aprendizagem de todos.

Mello, Braga e Gabassa (2014) ressaltam que a transformação da escola ocorre, de fato, quando esta promove as atuações educativas de êxito em associação com uma gestão dialógica, proporcionando, assim, uma participação efetiva da comunidade nas decisões, na realização das ações e na avaliação destas. Nesse ponto, deve-se realçar que uma escola pode praticar alguma dessas práticas pedagógicas e não, necessariamente, transformar-se em uma Comunidade de Aprendizagem.

Os pesquisadores do CREA afirmam que os seus estudos se fundamentam na concepção de aprendizagem dialógica, a qual se baseia em sete princípios complementares e articulados entre si (AUBERT et al, 2008): Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças. Esses princípios são pautados nos estudos de renomados pesquisadores da educação, tais como: Vygotsky, Bruner, Wells, Paulo Freire, Habermas, Chomsky, Scribner e Mead. Assim, almeja-se para todos os que fazem parte da escola e da comunidade uma efetiva aprendizagem com a máxima qualidade, juntamente com uma convivência pautada na interação, no respeito e na diversidade. Será esmiuçado, a seguir, cada um dos princípios dessa forma de educação baseada no diálogo. Aqui, neste capítulo, eles serão abordados separadamente, embora se saiba que, na prática, estes acontecem conjuntamente e embasam teoricamente o projeto em estudo.

O princípio do *Diálogo Igualitário* defende que numa Comunidade de Aprendizagem os argumentos utilizados por cada um são mais valiosos do que a hierarquia de quem está falando. Todas as contribuições são válidas, independente da função, origem social e idade. Para que isto ocorra, oportuniza-se a todos momentos de escuta e de fala. Há dois autores que dão base ao estudo desse princípio – Freire e Habermas. De acordo com Freire (2002a,2002b), para efetivar a construção do conhecimento é primordial o diálogo, requerendo de cada um a criticidade e o interesse pela descoberta das ideias das pessoas que participam do processo interativo. Freire (2002b, p.78) defende que o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. O autor (2002b) argumenta que a dialogicidade resulta de um diálogo entre os sujeitos (pronunciar uns com os outros) e não um discurso para ou pelo o outro, uma conquista de alguém por outro. Desta forma, para Freire (2002b, p.79), “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”. Complementando o que fora defendido por Freire, Habermas (1988-1989), em sua teoria comunicativa, afirma que todos são capazes de fazer uso da linguagem e de agir em proveito de uma relação interpessoal.

Já a *Inteligência Cultural* é um processo intersubjetivo que argumenta que todos são capazes de agir e refletir e são detentores de uma inteligência associada à cultura e ao seu contexto individual de vida, formando e modificando a pessoa a partir da

interação com o meio social e dando condições a cada um de se expressar em condições de igualdade. Levando em conta o alcance de acordos e consensos, defende-se a soma da inteligência cultural – o conhecimento acadêmico, conhecimento efetivo, a prática de vida e a capacidade de comunicação. A base deste princípio são as teorias de Habermas (1988-1989) e Chomsky (1977). Os autores defendem que todos possuem habilidades comunicativas inatas e são capazes de produzir linguagem e ações no meio em que vivem. Em consonância com os dois autores, Vygotsky (1978-1989) também abordou o conceito de inteligência prática ao afirmar que as crianças aprendem fazendo. Ainda, em complementação ao pensamento de Vygotsky, Scribner (1988) comprovou que os adultos fazem em suas atividades cotidianas operações cognitivas semelhantes às desenvolvidas pelas crianças.

A *Transformação* considera a educação um agente transformador da realidade social e acredita que o processo interativo é capaz de possibilitar efetivas mudanças nas próprias pessoas e no contexto em que vivem, e, por meio de um discurso igualitário, solucionar as desigualdades existentes. O princípio em questão é pautado nos conceitos de Vygotsky (1978-1989), principalmente, quando ele considera a interação (entre as pessoas e entre pessoa e meio) como um elemento importante para o desenvolvimento humano. Esse pensamento é reforçado por Mead (1973) nos estudos das interações interpessoais e das incorporações de atitudes e conduta de outros em virtude de vários motivos, entre eles, para a aceitação em um grupo ou por resposta a expectativas de pessoas queridas.

A *Criação de Sentido* representa a oferta de uma aprendizagem oriunda da interação e das necessidades de cada um, mediante o respeito ao que é necessário e particular a cada um, despertando no educando a significação, a confiança e a dedicação e, conseqüentemente, colaborando em favor de uma aprendizagem bem-sucedida. Freire (2002b) destaca que o sentido da aprendizagem deve ser recuperado com fundamento em uma construção de significados, pautada no tratamento igualitário das contribuições e diferenças culturais, valorizando assim a identidade de cada um.

O princípio da *Solidariedade* surge com o objetivo de reduzir e, se possível, acabar com o abandono escolar e a exclusão social. Parte-se da ideia de que, baseando-se no envolvimento de todos e, por intermédio de práticas democráticas e solidárias, há a possibilidade de vencer os obstáculos acima descritos e melhorar as condições culturais e sociais de todos. É importante evidenciar que este princípio passa a ser

vivenciado pelos educandos em todas as suas atividades, notadamente, nos Grupos Interativos e na Biblioteca Tutorada. Preza-se, nesta perspectiva, pela colaboração e pelo consenso mútuo.

O penúltimo – a *Dimensão Instrumental* – sustenta a importância de oportunizar a inclusão de todos mediante a aproximação com o conhecimento instrumental, oriundo da ciência e da escolaridade, com a intenção de realizar mudanças e atuar na motivação da aprendizagem de alguns instrumentos essenciais para a inserção na sociedade da informação, tais como: o diálogo, a reflexão, e os conteúdos e habilidades escolares. Instrumentos esses que potencializam a dimensão instrumental do aprendiz e são imprescindíveis para a superação das desigualdades sociais e educativas.

Já o último princípio – o da *Igualdade de Diferenças* – reconhece a igualdade real, a qual garante a cada um, com todas as suas diferenças, o direito de ser e viver de forma diferenciada e, concomitantemente, ser cuidado de forma respeitosa e com dignidade. Segundo Freire (2005), as diferenças devem ser vistas por todos com tolerância e de forma igualitária, tendo a consciência que todas as culturas têm o mesmo valor. A oferta de um ensino melhor para todas as pessoas é oportunizada ao longo da inclusão e da consideração de todas as vozes.

Diante de tudo que foi discutido acima sobre os princípios da aprendizagem dialógica, observa-se que estes são centrados na construção de relações solidárias e igualitárias. Sustenta-se também que no processo de transformação da instituição escolar em Comunidade de Aprendizagem há o fortalecimento de uma nova forma de relação social no ambiente escolar, sob a mediação das atuações educativas de êxito, dando assim um verdadeiro sentido à escola e apresentando outras alternativas de potencialização da aprendizagem, em um ambiente no qual todos podem aprender cada vez mais e melhor.

Atualmente a sociedade está imersa na era da informação. Neste cenário, observa-se o acesso veloz e simples aos dados e informações e o convívio mais intenso entre pessoas e grupos culturais diferentes. Torna-se importante que a criança e o jovem de hoje saibam conviver, compartilhar e, também solucionar conflitos e problemas.

Este novo contexto requer mudanças consideráveis no processo de aprendizagem, transformando-o pela interatividade, tanto no espaço escolar quanto em outros diversos ambientes de aprendizagem. Dessa forma, vê-se o diálogo e a interação como fundamentais à construção de conhecimentos.

Nesse novo contexto sócio-histórico, pautando-se na concepção comunicativa da aprendizagem dialógica, na procura de uma educação de qualidade para todos, vê-se a importância do processamento e incorporação das informações, de modo interativo, em detrimento apenas do acúmulo dos dados. Dessa forma, o aprendiz constrói a significação a partir das interações entre as pessoas e do estabelecimento de consensos, tornando-se assim a participação de voluntários como agentes do contexto educativo uma condição *sine qua non* para o sucesso da aprendizagem.

Em relação ao papel da participação voluntária no Projeto, defende-se uma premissa básica:

(...) a melhoria da aprendizagem dos alunos está relacionada ao aumento do número de interações que eles vivenciam, assim como à sua qualidade. Na perspectiva, a participação voluntária das/os alunas/ os, funcionárias/os, professoras/es, dos familiares e da comunidade do entorno da escola torna-se fundamental para garantir a ampliação e o fortalecimento dessas interações. O Projeto defende que a participação da/o voluntária/o possibilita a entrada de outras inteligências na escola e o sentimento de corresponsabilidade pela educação e pela aprendizagem de todos os envolvidos. (Caderno de Formação de Voluntários, 2015, p.4)

Com a ajuda dessa prática interativa, ao envolver a comunidade da circunvizinhança nas práticas escolares, a escola ressignifica o papel da (o) voluntária (o) dentro do ambiente escolar e assim desconstrói a imagem da (o) voluntária (o) no imaginário das pessoas envolvidas. Acredita-se assim que, desde a decisão de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem e da inserção da comunidade nesse espaço, amplia-se o processo interativo, fortalecendo-o e possibilitando a entrada de outras inteligências naquele ambiente e a posterior corresponsabilização pela educação e aprendizagem dos envolvidos.

Sobre a importância da interação no processo de construção da aprendizagem e a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em sua obra “*A formação social da mente*”, Vygotsky (1989) destaca que:

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1989, p.101)

Nesse ponto de vista, Vygotsky reconhece que a influência da Zona de Desenvolvimento Proximal na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e também valoriza o que é construído da aprendizagem a partir da observação do outro e com a ajuda do mesmo. Desse modo, percebe-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só acontece no decorrer do processo de vida social coletiva. Nessa ótica, considera-se o ambiente escolar como um espaço de aprendizagem, quando há a promoção de diversas interações e a oferta de práticas que desafiem o desenvolvimento atual do aprendiz.

Ainda sobre esse processo de aprendizagem dialógica, defendido pelo Projeto Comunidade de Aprendizagem, Aubert et al (2008). Descreve, ratifica e reflete sobre:

El Aprendizaje Dialógico se da por medio de **diálogos igualitarios**, en interacciones en las cuales se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas. Estas interacciones están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del **éxito para todos**. El Aprendizaje Dialógico se produce en las interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido personal y social**, están guiadas por principios **solidarios** y en las que la **igualdad y la diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.¹⁷(AUBERT ET AL, 2008, p.167, grifo do autor)

Entende-se por essa afirmativa que a aprendizagem dialógica é baseada em princípios comunicativos educacionais, centrando as suas reflexões na presença diálogo e nas interações interpessoais. Vê-se, por esses princípios, a interação e a comunicação como fundamentais à construção da aprendizagem. Os autores (2008) destacam as semelhanças e as diversidades humanas como elementos compatíveis e que contribuem potencialmente de forma favorável à aprendizagem.

Esses princípios da aprendizagem dialógica acima defendidos pelos pesquisadores do projeto se pautam em conceitos e teorias que, segundo Aubert et al (2016, p.25):

(...) são coerentes com a atual sociedade da informação, com o multiculturalismo e com o giro dialógico das sociedades. Desde a pedagogia

¹⁷ “A Aprendizagem Dialógica acontece por meio de **diálogos igualitários**, em interações em que se reconhece a **inteligência cultural** em todas as pessoas. Estas interações estão orientadas para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, em busca do êxito para todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a **aprendizagem instrumental**, favorecendo a **criação de sentido pessoal e social**, e que são guiadas pelos princípios solidários em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.” (AUBERT ET AL, 2008, p.167, tradução nossa)

(Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, a filosofia (Habermas), a economia (Sen), a sociologia (Beck) até a política (Chomsky), há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais. (AUBERT ET AL, 2016, p.25)

Considera-se, dessa forma, baseando-se nos autores citados no parágrafo anterior, enquanto aspecto principal da aprendizagem dialógica, a interação e comunicação como fatores fundamentais para o aprendizado.

Conforme defende Habermas (1988-1989), o conhecimento é construído no diálogo, na troca com o outro, mediante as experiências da sua vivência no mundo. Já para Freire (2002), o estabelecimento do diálogo acontece quando a palavra vem seguida de ação e reflexão. Por conseguinte, o indivíduo desenvolve a criticidade e a percepção de sua pessoa como agente transformador do contexto social.

O diálogo, que é um dos conceitos-chave da Comunidade de Aprendizagem, surge no cenário educacional como impulsor de uma educação mais humana. Ainda sobre esse conceito, Freire (2002b, p.16) argumenta que:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum: porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 2002b, p.16)

Nesse trecho acima destacado, o autor evidencia o valor do diálogo na construção colaborativa e crítica do mundo que desencadeia o processo de libertação e de mudança histórica na vida dos sujeitos.

Bruner (2001), em consonância com o que defende Freire (2002a,2002b,2005), compreende o ser humano como dialógico por sua essência, reconhecendo que a construção de cada pessoa se dá a partir das relações com os outros, convivências estas que começam no núcleo familiar. O estudioso (2001) também reforça a importância das experiências e vivências pessoais trazidas por cada aprendiz para a construção de novas aprendizagens, bem como da valorização da curiosidade natural da criança. Mostra-se,

dessa forma, que a linguagem é uma ferramenta do pensamento que nos permite pensar e atuar na coletividade. Já em relação ao papel do professor, Bruner (2001) afirma que este não deve ter o monopólio do processo de aprendizagem, defendendo a potencialização da ajuda mútua entre os estudantes e a construção de espaços de interação e diálogo entre os educandos (como por exemplo, fóruns escolares).

Wells (2001) também faz alusão a esse novo papel do professor ao explicar que este profissional necessita mudar a sua função como transmissor tradicional de conhecimento e, dessa forma, contribuir para a construção de um diálogo com os estudantes e os demais integrantes da comunidade. O teórico (2001) reforça a necessidade de uma organização do ambiente escolar que favoreça a procura por respostas, aguce nos educandos a elaboração de questionamentos e perguntas e desperte-os para a diversidade das coisas, na procura pela compreensão do mundo, a partir da cooperação de todos.

Durante o ano de 2017, o referido projeto foi disseminado em seis países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru, num total de 715 escolas envolvidas. Encontrou-se presente em 281 escolas da rede pública brasileira e em 434 instituições escolares expandidas pela Argentina, Chile, Colômbia, México e Peru.

Adentrando no Projeto Comunidade de Aprendizagem brasileiro, as comunidades de aprendizagem são acompanhadas e investigadas, desde 2002, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)¹⁸, pertencente à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), situada em São Paulo e também apoiadas pelo Instituto Natura. O projeto pôde ser proposto no Brasil, pois este modelo social e cultural pode ser implantado em qualquer contexto (em um país desenvolvido ou não, e em regiões urbanas ou rurais).

Aqui, no Brasil, o Projeto em questão possui um formato bem peculiar, atuando em três frentes diferentes – diretamente nas escolas, nas Secretarias, no decurso da formação de uma equipe técnica que leva o conceito até as instituições escolares e, por fim, na rede, que propaga e influencia mais pessoas a se apropriarem da Comunidade de

¹⁸ O NIASE é um grupo multidisciplinar fundado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o objetivo de efetivar ações de pesquisa, ensino e extensão e contribuir para a superação de exclusões sociais, educativas e culturais, sofridas por diferentes grupos. O referido núcleo trabalha em parceria com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, realizando o desenvolvimento de pesquisas e ações educativas em conjunto.

Aprendizagem. Segue abaixo uma tabela contendo o detalhamento dos dados numéricos das escolas envolvidas¹⁹.

PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA AMÉRICA LATINA		
PAÍSES	ESCOLAS COM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	ESCOLAS COM ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO
MÉXICO	30	82
COLÔMBIA	63	01
PERU	44	32
BRASIL	108	173
CHILE	26	09
ARGENTINA	47	100

TABELA 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA AMÉRICA LATINA

A proposta brasileira, em diálogo com o sugerido pelas Comunidades de Aprendizagem espanholas, está focalizada na aprendizagem dos estudantes e no engajamento da família e circunvizinhança num ambiente de diálogo igualitário que, ao longo de sete atuações educativas de êxito, transforma a escola em um ambiente onde todos estão envolvidos na construção do conhecimento. Neste contexto, existem também escolas que optam pelo desenvolvimento de algumas atuações educativas de êxito, embora ainda não se transformem em uma Comunidade de Aprendizagem.

Os pesquisadores do Projeto Comunidade de Aprendizagem consideram como potencialidade desta proposta a realização de ações que estimulam a expressão da palavra de maneira igualitária e respeitosa. Desperta-se no aprendiz, por intermédio dessa prática, a iniciativa de posicionar-se criticamente diante do mundo. Prática esta já defendida por Freire (2002b) ao destacar a importância de cada indivíduo re-existenciar criticamente as palavras existentes no mundo e, posteriormente, no momento certo e oportuno, saber e poder dizer a sua palavra. De acordo com o autor (2002b, p.13), “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.”

¹⁹ Dados fornecidos pelo Instituto Natura no VII Encontro Internacional de Comunidade de Aprendizagem, realizado no Auditório Natura Nasp do Parque Anhanguera – São Paulo, nos dias 23 e 24 de outubro de 2017.

Diante do que fora observado nos diversos livros e documentos analisados pela pesquisadora e citados no início do capítulo, sugere-se que o Projeto advoga a causa da prática de ações transformadoras e visa uma educação com um perfil mais democrático, igualitário e dialógico, garantindo assim os três os principais objetivos que norteiam as ações e o cotidiano de uma Comunidade de Aprendizagem - a eficácia (melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes) , equidade (todos os estudantes devem melhorar os resultados de aprendizagem) e coesão social (avanços na convivência e na participação de toda a comunidade). Para Mello, Braga e Gabassa (2014), chegar-se-á a ações transformadoras (sociais e culturais) a partir de um posicionamento diante das dificuldades de modo dialógico, objetivando superá-las.

Essa procura pela melhoria da aprendizagem e pelo engajamento de todos serve como um instrumento de combate a desafios contemporâneos, em especial, a desmotivação do estudante, o distanciamento da família em relação à aprendizagem do aluno e as variadas relações de disputa e conflitos presentes nas relações de poder, pois defende em suas teorias apenas as relações de consenso, harmonia, compreensão, afeto, bondade e solidariedade, privilegiando um convivência de nível horizontal, de igualdade, equilibrada e justa.

Na apresentação da obra *“Aprendizagem dialógica na sociedade da informação”*, publicada no ano de 2016, Roseli Rodrigues de Mello, professora Dra. do Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do NIASE, denomina o Projeto Comunidade de Aprendizagem como inovador por considerá-lo uma:

(...) ação consciente e compromissada com a superação de desigualdades e valorização do convívio respeitoso na diferença e na diversidade, com base em conhecimento comprovado em diferentes áreas, crivado pelo debate público entre diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos. (AUBERT, et al, 2016, p.12)

Esse comentário da estudiosa Roseli Rodrigues fornece indícios de uma possível proposta inovadora nas práticas presentes no projeto em estudo e desperta na pesquisadora o interesse para a realização de um estudo mais detalhados dessas práticas vigentes.

Desse mergulho na gênese do Projeto Comunidade de Aprendizagem, surgiu o interesse da pesquisadora em realizar uma pesquisa etnográfica com a intenção de observar se as práticas pedagógicas deste projeto são, de fato, inovadoras, a começar

pelo contato maior com uma instituição escolar que está impulsionada a essa transformação social e educacional – a Escola Pedro Augusto Carneiro Leão. Detalharemos o percurso metodológico da pesquisa a seguir no capítulo “Garipando no *locus* do estudo: práticas pedagógicas no Projeto Comunidade de Aprendizagem”.

SÍNTESE

Realizou-se a reflexão deste capítulo com a contribuição de alguns teóricos, entre eles: Aubert et al (2008 e 2016); Chomsky (1977); Elboj et al (2006); Freire (2002a,2002b, 2005); Habermas (1988, 1989); Mead (1973); Mello, Braga e Gabassa (2014); Scribner (1988); Vygotsky (1978-1989) e Wells (2001). Os referidos autores entram em consonância no que tange à proposta de uma construção da aprendizagem em conjunto (destacando a heterogeneidade deste), numa perspectiva interativa e colaborativa e, suas pesquisas servem de respaldo teórico para a implementação do Projeto Comunidade de Aprendizagem mediante a realização de ações educativas de êxito.

Os estudiosos em questão defendem uma concepção de educação pautada na possível promoção de mudança social e na diminuição das desigualdades vigentes, por intermédio da educação e através da participação dialógica de todos. Deste modo, observa-se por esta proposta que a aprendizagem transforma a relação de cada um com o meio ambiente, as relações humanas e também modifica o espaço em que convivem, tendo como centro a convivência respeitosa e o diálogo. Acredita-se, neste contexto, que todos os sujeitos são competentes no que tange à linguagem e à ação e são capazes de favorecer o processo de construção da aprendizagem.

Vê-se neste cenário escolar atual a imprescindibilidade de que todos os atores estejam envolvidos na aprendizagem, de modo interativo, como agentes educativos (comunidade escolar, familiares e entorno), bem como contribuam, de forma bem-sucedida, através das funções educativa e formativa e, também, favoreçam para uma educação de qualidade, eficiente e eficaz para todos, reduzindo assim o fracasso escolar (baixos rendimentos e evasão escolar).

Segundo os teóricos apresentados no presente capítulo, a proposta do Projeto Comunidade de Aprendizagem atende a essa exigência da Era da Informação ao sugerir a contribuição da família e da circunvizinhança na construção da aprendizagem e

também ao lançar uma possível de transformação pela linguagem por meio da forma como os sujeitos se posicionam, escutam, são escutados (a presença de um diálogo igualitário e respeitoso) e iniciam a construção de novas formas de pensamento e interação, reinventam o entendimento de quem são, como sentem e como podem proceder na procura de mudanças.

PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO

5. GARIMPANDO NO *LOCUS* DO ESTUDO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM.

Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente.

(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.83)

O presente capítulo pretende realizar uma descrição minuciosa do caminho percorrido na investigação científica para elucidação do fenômeno, fazendo assim uma explanação detalhada da metodologia que foi empregada. Para conceber esse estudo empírico, optou-se pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Realizou-se uma análise das práticas pedagógicas do Projeto Comunidade de Aprendizagem desenvolvidas na Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão com a intenção de observar se há inovação nestas práticas, pautando-se nos estudos sobre a inovação pedagógica propostos por Fino (2000; 2008a, 2011b, 2011c), Sousa e Fino (2007a), dentre outros autores discutidos no referencial teórico, bem como refletindo à luz do seguinte referencial metodológico - Bogdan e Biklen (1994), Fino (2011), Lapassade (2005), Macedo (2006), Minayo (2010), Ezpeleta & Rockwell (1989) e Spradley (1980). Destarte, seguem abaixo a apresentação e fundamentação dos caminhos metodológicos deste estudo, que auxiliaram a investigadora a compreender a realidade e ir além do fato em si, buscando uma significação.

Ao longo dos estudos, a pesquisadora realizou a busca de inovação pedagógica nas práticas pedagógicas do Projeto Comunidade de Aprendizagem vivenciadas na escola campo da pesquisa como o garimpeiro procura persistentemente o que lhe é mais valioso - o ouro. Da mesma forma que no garimpo, investigou-se em pormenores as práticas pedagógicas na tentativa de conseguir encontrar na pesquisa o metal precioso— “a inovação pedagógica”, numa cultura escolar que já apresentava indícios dessa inovação.

Fino (2011b), em seu texto *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento*, já faz uma comparação da procura do investigador pela inovação pedagógica em escolas a um árduo trabalho do garimpeiro na busca pelo ouro:

Em escolas deste tipo, que são a esmagadora maioria, encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja atividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. A única coisa que o garimpeiro pode e tem de saber, à partida, é distinguir aquilo que procura do que não lhe interessa. E saber onde será mais provável encontrar o que procura. 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 historicamente e culturalmente pelo velho paradigma (FINO, 2011b, p.111)

Desse modo, através dessa analogia, vê-se que uma investigação detalhada, que permita vislumbrar os cenários onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa, assemelha-se ao ofício de um garimpeiro e é fundamental para a descoberta de uma possível prática pedagógica inovadora.

Destaca-se também a imprescindibilidade de um olhar crítico do pesquisador para a indicação de um ponto de partida – um solo provavelmente fértil que favorece o desenvolvimento da inovação nas práticas pedagógicas.

Em relação ao cronograma do processo investigativo, pode-se afirmar que a apresentação da pesquisadora no campo de pesquisa ocorreu no mês de outubro de 2017, após a entrega e aprovação do projeto de pesquisa. No final do mês de outubro de 2017, a investigadora se apresentou a coordenadora da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação da Gerência Regional de Educação Recife Norte – Kátia Monteiro e solicitou a autorização para o início das investigações. Após a autorização, a pesquisadora compareceu ao *locus* da pesquisa e conversou sobre o Projeto com a equipe gestora, os professores e os estudantes da instituição, solicitando também desta a permissão para ingressar no campo de pesquisa. Em seguida, no mês de novembro do mesmo ano, numa reunião de pais e mestres, o projeto foi exposto para os pais e responsáveis dos alunos, os quais, da mesma forma, consentiram a realização do estudo.

Após todos os esclarecimentos e o consentimento dos sujeitos da pesquisa, houve o início da inserção da pesquisadora na referida escola. O período de coleta de dados situou-se entre os meses de outubro de 2017 a maio de 2018, intervalo de tempo

essencial que possibilitou a realização de registros que favoreceram a compreensão do cotidiano do grupo em observação e o alcance dos propósitos desta investigação.

Segue abaixo uma explanação do percurso metodológico traçado para garimpar nesse *locus* do estudo.

5.1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTAÇÃO.

Para que se possa explorar e fundamentar os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisadora, torna-se essencial a conceituação de metodologia.

De forma abrangente, concomitante, Minayo (2010, p. 44) define metodologia:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos *métodos, técnicas e dos instrumentos operativos* que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como o que denominei “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2010, p.44, grifo do autor)

Em consonância com Minayo (2010), Thiollent (1984, p.46) afirma que “a metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”. Segundo Thiollent (1984), no transcurso da pesquisa, as opções metodológicas tornam-se essenciais para o fortalecimento dos estudos, visto que essas escolhas são realizadas em função dos objetivos da pesquisa e do objeto de investigação.

Destarte, tendo em vista o objetivo da investigação, fez-se necessária na presente pesquisa a escolha de um enfoque metodológico que possibilitasse a pesquisadora um aprofundamento das reflexões na área educacional, em especial, que oportunizasse um mergulho na cultura e contribuísse para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas *in loco*, facilitando assim a caminhada por meios alheios em territórios alheios. Optou-se então por uma pesquisa qualitativa de viés etnográfico.

A pesquisadora orientou-se teoricamente pela pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica como opção metodológica, na tentativa de compreender as práticas pedagógicas do *locus* e observar se estas são inovadoras.

Considerou-se pertinente para o referido estudo a utilização de uma investigação qualitativa a partir do entendimento de que esta seria a mais apropriada para a percepção dos processos, dos produtos, dos fenômenos intrínsecos à problemática em evidência. Observou-se assim, a compreensão global das situações, das experiências, da significação das ações e das percepções dos sujeitos, através de esclarecimentos e detalhes, conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994).

Em um paradigma qualitativo, os pesquisadores estudam os fenômenos nos seus contextos naturais. Nessas pesquisas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), torna-se comum ter o investigador como principal instrumento; a tendência a uma natureza descritiva; o foco da investigação é o processo, em detrimento dos resultados ou produtos; a tendência de uma análise indutiva dos dados e, por último, a atribuição de uma importância vital para a significação. Permite-se assim, segundo os autores (1994), a descrição minuciosa de um fenômeno, compreendendo os pormenores, por meio da percepção de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, em suas complexidades e particularidades.

Os referidos autores (1994) acima supracitados, ainda apresentam mais esclarecimentos sobre o paradigma qualitativo:

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11)

De acordo com os autores (1994), nas pesquisas qualitativas, os investigadores obtêm os dados referentes aos objetos de estudo, evidenciando os aspectos subjetivos, as descrições e as significações revelados pelos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, esses investigadores dirigem os seus olhares para o processo e não para o resultado. Nessa fase da pesquisa, solicita-se deles o entendimento do evento em investigação, a partir de uma visão contextualizada do recorte.

Ainda em relação à importância da metodologia de investigação qualitativa para a realização de estudos dos fenômenos desenvolvidos dentro das instituições escolares, pautando-se nos estudos de Trueba, Fino (2011c, p.36) argumenta que:

As metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas, e que a etnografia, numa perspectiva crítica, seria a mais adequada à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam com o objectivo único de as transformar. (FINO, 2011c, p.36)

Verifica-se, nesta argumentação, que a investigação qualitativa de viés etnográfico traz contribuições significativas para os estudos realizados no interior das escolas, pois possibilitam, de fato, a compreensão das dinâmicas de natureza social e cultural.

Trazendo a discussão para as reflexões sobre as pesquisas etnográficas, alicerçadas nos estudos de Spradley (1979), entende-se a etnografia como a descrição de uma cultura que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou de uma turma de escola dos subúrbios, sendo tarefa do investigador compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos.

Em consonância com essas reflexões, André (2002), pautando-se nos estudos de Spradley de 1979, afirma que Etnografia é a tentativa de descrição da cultura e possui como principal preocupação o significado que têm as ações e os eventos para os sujeitos da investigação.

Ainda dentro da perspectiva da análise descritiva, e na mesma linha de pensamento de Spradley (1979), André (2002) e Fino (2008b), Lakatos e Marconi (2004) afirmam que o método etnográfico:

Refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, principalmente das “primitivas” e de pequena escala. Consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre sociedades ágrafas ou rurais e na descrição delas, visando conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos. Tradicionalmente usado pelos antropólogos, o método etnográfico é uma modalidade de investigação naturalista, tendo como base a observação e a descrição. Pretende descrever, explicar e interpretar a cultura. O investigador deve tentar entender o sistema de significados dos indivíduos ou grupos. Por isso, não deve começar formulando hipóteses e categorias, antecipadamente. (LAKATOS; MARCONI, 2004, p.273)

Compreende-se assim que o método etnográfico, cuja origem se encontra na antropologia cultural, focaliza-se nas descrições científicas de grupos culturais. Vale frisar, nesse momento da discussão, que neste trabalho, através da investigação etnográfica, almeja-se a compreensão das situações do contexto escolar a partir do ponto de vista de seus próprios agentes.

Trazendo a discussão do olhar etnográfico para o contexto educacional, a partir de um estudo etimológico da palavra Etnografia, Sousa (2000, p.4) diz que:

Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (éthnos, “povo”+gráphein, “descrever”+ia), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de ... Mas como o leitor verá, procuro ultrapassar esta visão restritiva, dando-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. (SOUSA, 2000, p.4)

Corroborando com o que defende Sousa (2000), no que diz respeito à importância das investigações etnográficas na área educacional, em especial, para o entendimento do significado das práticas pedagógicas., Fino (2008b) ressalta que:

A etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas. (FINO, 2008b, p.46)

Segundo André (2002), a pesquisa de cunho etnográfico nos permite uma aproximação do cotidiano escolar, promovendo um maior entendimento das práticas lá vigentes. Essa aproximação representa a colocação de “uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações” (ANDRÉ, 2002, p. 41) que formam as práticas rotineiras e o reconhecimento do “papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados,” (ANDRÉ, 2002, p. 41)

Ressalta-se que o principal foco do estudo não era os resultados, mas sim a compreensão da cultura do grupo em seu ambiente natural, dos seus comportamentos e práticas, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Considerou-se as escolas (ou turmas), conforme Sousa (2011, p.61), como “comunidades culturais que, tal como as tribos, estabelecem também de forma simbólica, através da interacção entre os seus membros, regras de convivência, crenças, valores, hierarquias e costumes”. Desse modo, enxergou-se a escola e as turmas como comunidades a serem estudadas e considerou-se, como já defende Sousa (2011), o campo de pesquisa como um ambiente construído em sociedade, no qual os

participantes batalham para construir sua identidade e se estabelecerem como membro, através das interações sociais.

Compreende-se assim que na escola há a presença de rituais que direcionam as relações sociais, tais como, conflitos, valores éticos e morais, regimentos, cerimônias e tradições que contribuirão na construção das identidades sociais.

Após a abordagem do problema, da apresentação da fundamentação teórica e da revisão bibliográfica, no subtópico seguinte – 5.2. – serão trazidos mais aspectos dos procedimentos metodológicos a conhecimento, entre eles, os instrumentos e as técnicas utilizadas para coleta de dados na pesquisa.

5.2. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS NA PESQUISA

Adentrando nas técnicas utilizadas na referida pesquisa, para não haver perda de informações relevantes sobre o que foi observado na cultura (escolar) local, a pesquisadora registrou detalhadamente cada cenário em um Diário de Campo. Neste Diário foi feita detalhadamente a descrição sumária do que foi ouvido, visto experienciado e pensado pelo etnógrafo no decorrer da coleta de dados, como proposto por Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa etnográfica em questão também foi conduzida pela utilização de outras técnicas para a coleta de dados, tais como, a Observação Participante, a Entrevista Etnográfica (com o propósito de coletar nas falas dos entrevistados, os significados, as imagens do objeto teórico que se deseja investigar); a Análise Documental (com ênfase na análise dos documentos oficiais do Projeto Comunidade de Aprendizagem, nosso arcabouço e ponto de partida investigativo) e a Fotografia (a lente do etnógrafo decifrou os movimentos e as imagens centrais do cenário observado e catalogado).

No decorrer da investigação, foram empregados os seguintes instrumentos: o bloco de notas, a caneta, a câmera fotográfica, a filmadora, o gravador e o notebook, entre outros artefatos culturais, que surgiram ao longo da pesquisa.

No subtópicos a seguir – 5.2.1 a 5.2.5 serão detalhadas as técnicas de coletas de dados que proporcionaram no decorrer dessa investigação etnográfica um olhar holístico sobre o objeto de investigação. Ressalta-se que cada um dos instrumentos se encontrava

de forma harmônica com os outros e, assim, todos se complementavam no processo de investigação e conhecimento.

5.2.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é uma das técnicas mais comuns e essenciais para atender às pesquisas etnográficas da área educacional, pois a presença prolongada do investigador no campo de pesquisa – ambiente natural dos sujeitos da pesquisa - permite uma melhor compreensão do contexto e do fenômeno de investigação, a partir do ponto de vista dos participantes.

Neste estudo, parte-se do conceito de Observação Participante construído por Lapassade (1991) que afirma que:

L'observation participante désigne, en fait, un dispositif de travail et non une forme particulière d'observation. Ce dispositif se met en place dès que commencent les négociations d'accès, avant d'entamer l'observation proprement dite. (...) L'étude des interactions sur le terrain entre les chercheurs et les acteurs devient, avec l'observation participante, un aspect essentiel de la recherche. La personne du chercheur est finalement, comme l'affirment certains manuels, l'outil principal du fieldwork".²⁰ (LAPASSADE, 1991, p.24)

Na investigação em questão, esta foi a principal técnica utilizada. Por meio dela, a pesquisadora se inseriu no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, através de um processo interativo e duradouro com os sujeitos, partilhando o seu cotidiano e sentindo o que representa estar mergulhado naquele contexto e possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo.

Pautando-se na orientação dos teóricos Bogdan e Biklen (1994), a investigadora, nos primeiros dias da observação participante, ficou um pouco distante, aguardando que a observassem e a aceitassem. No decorrer dos dias, as relações foram se desenvolvendo e a pesquisadora tornou-se um pouco mais participativa, com a preocupação de não

²⁰ “A observação participante é, de fato, um dispositivo de trabalho e não uma forma particular de observação. Esse mecanismo é colocado em prática assim que as negociações de acesso começam, antes de iniciar a observação real. (...) O estudo das interações no campo entre os pesquisadores e os atores torna-se, com a observação participante, um aspecto essencial da pesquisa. A pessoa do pesquisador é, finalmente, como dizem alguns manuais, a principal ferramenta do trabalho de campo.” (LAPASSADE, 1991, p.24, tradução nossa)

exceder os limites e se tornar bastante envolvida e ativa, a ponto de se distanciar de suas primeiras intenções.

Bogdan e Biklen (1994, p.126) sugerem que “uma participação moderada poderá ser eficaz, mas não permita que o tempo de que dispõe seja dominado por essa participação”. De acordo com os autores (1994), o pesquisador deve ser discreto, integrar-se no contexto e tornar-se mais ou menos parte natural do cenário, manter-se neutro nas diversas situações de conflito e evitar a demonstração de sentimentos e preconceitos.

Na etnografia, as reflexões de Malinowski (1984) e Geertz (1989) destacam a importância do estudo da sociedade na sua totalidade, considerando alguns aspectos, entre eles, as relações sociais e culturais, saberes, mitos, comportamentos. Para os autores, o estudioso só conseguirá responder a sua pergunta de pesquisa por meio da efetuação da observação participante, a partir do entendimento do que Malinowski chamou de "visão dos nativos" e Geertz denominou de "conhecimento local”.

Lapassade (2005) considera a observação participante uma técnica essencial da investigação etnográfica, em consonância com que defendem Bogdan e Taylor (1975), ao caracterizá-la como uma pesquisa por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. Dessa forma, percebe-se que, no decorrer do processo investigativo, os pesquisadores se inserem na vida dos outros sujeitos e compartilham suas práticas de vida.

Quanto a essa implicação da observação participante, Lapassade (2005) e Fino (2008b) afirmam que esta é utilizada pelos etnógrafos que procuram a aquisição de um determinado *status* no grupo ou na instituição em estudo. O autor (2008b) também destaca que esse *status* é que admitirá a participação do investigador em todas as atividades como membro, salvaguardando um certo distanciamento necessário para os pesquisadores.

Outro aspecto a ser destacado nessa discussão foi a construção, no decorrer do processo de observação participante, conforme já previsto por André (2002), de um certo grau de interação da pesquisadora com a situação, afetando-a e sendo por ela afetada.

Pôde-se perceber que ao longo da pesquisa etnográfica, houve um desenvolvimento evolutivo da observação participante, a partir de um começo bem

numa linha bem descritiva dos sujeitos e dos cenários, até o alcance de uma observação mais seletiva, conforme defendido por Spradley (1980).

Sobre a observação participante, Spradley (1980) realça que é uma técnica utilizada em investigação e os seus objetivos extrapolam a mera descrição dos componentes de uma situação, possibilitando assim o reconhecimento da significação, a orientação e a dinâmica de cada momento. E assim, diante da intersubjetividade encontrada em cada instante, a observação permite e favorece a apreensão do real, posto que estejam agrupados elementos essenciais em campo. Para o autor (1980), inicialmente, obtém-se uma perspectiva geral dos aspectos em estudo, das interações e do que acontece no campo. Posteriormente, já no andamento da elaboração do relatório, com o objetivo de refinar a observação, o investigador regressa ao campo, em busca de diferenças entre categorias específicas já reconhecidas.

5.2.2. ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

A entrevista também foi eleita como técnica para coleta de dados e, no decorrer da pesquisa, considerada pela pesquisadora uma importante fonte de investigação neste precioso recolhimento de informações, acrescentando valiosos esclarecimentos ao entrevistador e apresentando, de forma rápida e corrente, o modo como os sujeitos entrevistados percebem os aspectos do mundo.

As entrevistas realizadas ao longo do estudo foram conduzidas de uma forma mais aberta e menos intrusiva, aproximando-se de uma conversa ou uma troca de informações. Com essa condução, objetivou-se uma compreensão mais ampla do mundo dos sujeitos da pesquisa, considerados nesta pesquisa atores sociais. No início dos estudos, os entrevistados demonstraram uma certa timidez no momento das falas, mas após frequente idas da investigadora ao campo de pesquisa, os sujeitos se apresentaram mais à vontade para falar sobre as suas opiniões, discorrendo mais livremente sobre os diversos temas de investigação.

Utilizou-se, nesta pesquisa, a concepção de entrevista defendida por Lapassade (2005) e Bogdan e Biklen (1994). Em relação à discussão sobre papel e contribuições da entrevista na investigação qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1994, p.134) destacam que esta “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do

próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

De acordo com Lapassade (2005), a entrevista etnográfica:

[...] é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como a conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. Ela põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e dissimétricos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si (LAPASSADE, 2005, p.148)

Levando em consideração a pesquisa qualitativa, a entrevista etnográfica foi um importante instrumento para a coleta de dados, porque permitiu uma abertura para que os participantes da investigação prestassem suas contribuições, com naturalidade e desenvoltura, na forma de gravação de áudio e vídeo ou de maneira escrita e de maneira imediata.

5.2.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Outra técnica de recolha de dados utilizada nesta pesquisa etnográfica foi a análise documental. Esta análise de documentos enriqueceu o trabalho, pois completou e complementou os dados recolhidos, permitindo assim uma visão mais ampla do contexto educativo em observação. Houve também, por meio dessa análise, o fornecimento de dados para uma posterior triangulação com outras duas técnicas aplicadas - a observação participante e a entrevista etnográfica.

Sobre o valor dos documentos, pode-se afirmar que estes perduram no decorrer dos anos e costumam ser pesquisados para servir como artefato basilar a diversos estudos e dar mais confiabilidade e segurança aos resultados alcançados. Tais materiais servem para comprovar e fundamentar argumentos do investigador, bem como para a realizar procedimentos exploratórios.

Peña Vera e Pirela Morillo (2007) afirmam que o dinamismo da técnica da análise documental se torna perceptível no momento que possibilita a representação do conteúdo de um documento de uma forma diferente do original, construindo então um novo documento.

Em suas reflexões sobre a técnica em questão, Vickery (1970) argumenta que a análise de documentos responde a três necessidades dos investigadores: (i) conhecer o

que os outros investigadores têm feito sobre um determinado área/assunto; (ii) conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular e (iii) conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico.

No caso desta investigação, a pesquisadora pretendeu recolher os dados e/ou informações disponibilizados pelos documentos oficiais e pessoais, visando adicionar valor a essa pesquisa e contribuir para a descrição e o entendimento da cultura escolar em estudo.

Os acervos basilares recolhidos para a presente investigação foram: alguns documentos legais (Projeto Político Pedagógico da escola, diário oficial, jornais e carta de registro da inauguração da escola), os diferentes materiais pedagógicos (planejamentos, cadernos e livros escolares), registros de professores e alunos, cadernos de fundamento teórico do Projeto Comunidade de Aprendizagem (divulgado no site www.comunidadeaprendizagem.com). Vale ressaltar que toda a documentação favoreceu para a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Alguns desses documentos apenas informaram detalhes do fato (data e objetivos de reuniões, por exemplo) e outros, como os cadernos de fundamento teórico do Projeto Comunidade de Aprendizagem proporcionaram o detalhamento das ações e concepções defendidas.

No decorrer da pesquisa também foram descobertos alguns documentos pessoais, tais como, o discurso de inauguração da escola produzido pela gestora Laiete e uma carta por ela produzida e enviada à professora Dilma, contendo um pouco da história da instituição escolar.

É primordial, nessa discussão, ressaltar que a análise dos documentos foi fundamental para a pesquisadora responder as indagações da investigação. Os documentos revelados para a pesquisadora pelos sujeitos da pesquisa favoreceram a compreensão do contexto escolar, bem como contribuíram para clarificar a realidade do campo de pesquisa.

Outro aspecto relevante para ser destacado neste estudo foi que a referida técnica foi a única que não exigiu da pesquisadora um envolvimento com a sua construção. Pôde ser observado também o quanto foi importante a utilização de variados procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dado.

5.2.4. DIÁRIO DE CAMPO

Uma parte das atribuições, considerada bastante relevante pela pesquisadora, consistiu na escrita do diário de campo. Este recurso foi construído cotidianamente, servindo como um dispositivo de registro das temporalidades ocorridas ao longo do período da pesquisa etnográfica e que favoreceu o entendimento dos movimentos da investigação e das várias culturas presentes no *locus* e no dia a dia dos sujeitos sociais da pesquisa.

No diário de campo foram registradas minuciosamente as atitudes, as emoções, os discursos dos sujeitos sociais, as sequências interpretativas contendo comentários e notas pessoais, bem como se abordou os aspectos funcionais, culturais e políticos que representam a cultura daquela comunidade observada. É essencial salientar que o diário de campo também foi muito utilizado pela investigadora no período posterior, em outro momento do percurso metodológico da pesquisa, na fase de análise dos dados.

Segundo Minayo (2010, p.194) no diário de campo:

(...) o investigador deve anotar todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa: Fala, comportamentos, crenças, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (MINAYO, 2010, p.194)

Vê-se assim destacado pela autora (2010) o importante papel do diário de campo em proveito do investigador, servindo para a finalidade de registro de atitudes, fatos e fenômenos observados no campo de pesquisa, no exato instante que tudo se processa.

Em sua Tese de Doutorado, Brazão (2008) faz uma breve e valiosa síntese do papel do diário de campo no estudo etnográfico:

No “diário de campo”, as anotações do pesquisador etnógrafo são feitas dia a dia, implicando uma observação participante, junto dos membros da comunidade, procurando relatar em pormenor o que Malinowski chama de “complexo cultural” ou “todo integral”, o sistema funcional, cultural e político. O registro destes dados e de outros obtidos por outras técnicas de trabalho de campo, permitem a posterior teorização científica, e a análise antropológica da comparação dessas pequenas culturas, com as sociedades ocidentais. (BRAZÃO, 2008, p.114)

Ainda em sua tese de doutoramento, complementando as reflexões sobre o diário de campo, Brazão (2008) afirma que:

O diário pode ser usado como método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção. (BRAZÃO, 2008, p.115)

Em consonância com o autor (2008), considerou-se o diário de campo um excelente instrumento utilizado pela pesquisadora etnógrafa como apontamento dos dados e transcrição dos aspectos percebidos na observação participante (descrição do espaço físico e dos sujeitos envolvidos; reconstrução dos diálogos; relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades; o comportamento do observador, entre outros) e que também contribuiu significativamente para a revelação e compreensão do que se apresenta extracontextualmente à entrevista, permitindo captar, como já observado por Bogdan e Biklen (1994), “(...) a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois das entrevistas.” (p.150).

5.2.5. FOTOGRAFIA

A fotografia comumente é utilizada pelos estudiosos com a finalidade de se conseguir registros que contribuirão para pesquisa como fonte documental, bem como serve de evidência da presença em campo. Nesta investigação, extrapolou-se esta intenção do uso da fotografia como mera ilustração e se destacou a utilização e o valor desta técnica como instrumento que favorece a reconstituição da história cultural de grupos sociais e permite um melhor entendimento dos processos de transformação na sociedade.

Para efetivação desta técnica, a investigadora teve como ponto inicial da sua pesquisa o estudo da comunidade a ser retratada e baseou-se na *fotoetnografia*. Este termo foi cunhado pelo antropólogo brasileiro Luiz Eduardo Robinson Achutti em sua dissertação de Mestrado em Antropologia Social, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e representa o registro e a apropriação, por meio de fotografias em sequências narrativas, de formas culturais identitárias captadas pela lente do antropólogo ou a apropriação etnográfica por parte do fotógrafo.

Dessa forma, mostrou-se os elementos da cultura e da identidade associados a descrições por meio de palavras. Vale ressaltar que as imagens captadas pela câmera da máquina fotográfica não substituíram as descrições verbais, mas as complementaram, possuindo uma certa autonomia e esclarecendo certos elementos sobre a cultura estudada.

Como já defendido por Achutti (1997; 2004), percebeu-se, no decorrer da pesquisa, que o uso do recurso fotográfico, ao fixar fragmentos de elementos de uma determinada realidade em um plano e servir como discurso narrativo, tornou-se importante na eternização da memória da singularidade cultural de uma comunidade e na percepção de suas realidades, a partir da realização de uma leitura do mundo social.

Para o autor (1997; 2004), a fotografia como instrumento de pesquisa, ao aliar-se ao olhar do etnógrafo, capta a realidade e direciona a construção de uma narrativa mais detalhada, favorecendo não só como ferramenta da etnografia, mas também tornando as imagens verdadeiros discursos.

Ainda na discussão sobre a utilização de narrativas fotográficas em uma perspectiva discursiva, Achutti (2004, p.94) salienta “o fato de que, mesmo que o texto seja fundamental, sua associação a outras formas de linguagem não pode senão enriquecer os enunciados antropológicos”. Reforçando assim, a importância de incorporar à linguagem fotográfica (o visual) aos estudos etnográficos e antropológicos.

Corroborando com essa ideia de vantagem do uso da fotografia nos estudos etnográficos, Achutti (1997) argumenta que:

(...) esse domínio técnico aliado ao olhar treinado do antropólogo pode levar à construção de um trabalho fotoetnográfico que venha a ser relevante, não só como mais uma das técnicas de pesquisa de campo, mas também como uma outra forma narrativa, que somada ao texto etnográfico, venha enriquecer e dar mais profundidade à difusão dos resultados obtidos.” (ACHUTTI, 1997, p.64)

Verifica-se assim não apenas a realização um mero registro fotográfico, mas o uso da fotografia como complementação a outros mecanismos com o objetivo de identificar ou comparar, pois a imagem, nos estudos atuais, não deve estar isolada do saber científico.

Em consonância com que está defendido acima e ao mesmo tempo complementando estas afirmativas, Samain (2004, p.34) defende que:

Não existem fotografias que não sejam portadoras de um conteúdo humano e, conseqüentemente, que não sejam antropológicas à sua maneira. Toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo. (SAMAIN, 2004, p.34)

Com essa afirmativa, o autor (2004) reforça a fotografia como discurso e prolongamento do olhar do etnógrafo e sustenta o papel da imagem fotográfica como consciência social, destacando o valor da significação da coletânea de fotografias quando relacionada aos textos verbais escritos e falados.

Outra vantagem da utilização do recurso fotográfico observada pela pesquisadora foi a oportunidade de analisar as imagens e então apreender detalhes do cenário, tornando-se dispensável, em alguns momentos, o retorno da investigadora ao *locus* da pesquisa e colaborando para o entendimento de alguns dados que não poderiam ter sido capturados através da entrevista ou do registro em diário de campo, conforme já previsto por Collier Junior (1973).

Dessa forma, enxergou-se que a reflexão sobre a imagem fotográfica se tornou essencial para a compreensão dos vários pontos de vista que cada um constrói a respeito de si mesmo e dos outros, de seus comportamentos, suas ideias, seus sentimentos e suas emoções em vivências distintas de tempo e ambiente.

Nesta pesquisa, como é característica das investigações etnográficas, os dados foram coletados e analisados concomitantemente ao período de investigação, almejando uma descrição holística do cenário observado por meio de um mergulho mais completo possível na cultura do grupo em estudo e a reflexão aprofundada sobre o fenômeno sob investigação.

Vale destacar que nessa fase final, após a captação ao vivo da dinâmica cultural dos participantes, todos os elementos recolhidos no decorrer da pesquisa, no caminhar das observações e interpretações dos dados da realidade, através das técnicas acima supracitadas, revelaram-se preciosos.

O subtópico seguinte - 5.3 – explanará como se deu na pesquisa a análise e triangulação dos dados e abordará a importância da realização dessas atividades investigativas para a construção de uma representação mais legítima e próxima da realidade, bem como para um entendimento mais completo do fenômeno em estudo.

5.3. ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

O período de recolhimento dos dados qualitativos ocorreu entre os meses de outubro de 2017 a maio de 2018. Simultaneamente à coleta, realizou-se a análise dos elementos arrecadados, para que, no decorrer dos avanços da investigação, caso fosse preciso, a pesquisadora pudesse retornar ao campo de pesquisa em busca novos dados.

Em virtude da investigação ser qualitativa de viés etnográfico, o período de análise e interpretação dos dados tornou-se de muito valor na síntese das informações levantadas, no desvelar das questões da pesquisa, na busca de significações para o que os dados apontam e também para a produção de conhecimento.

Adotou-se como referência teórica para a realização da análise de dados os estudos de Bogdan e Biklen (1994), os quais afirmam que:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205)

Essas afirmações acima expostas foram compreendidas como adequadas para o objetivo da presente investigação, a partir de uma organização sistemática do que fora arrecadado pela pesquisadora e da análise interpretativa dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, das fotografias e das anotações registradas no diário de campo, entre outros artefatos acumulados, buscando a descoberta dos aspectos importantes, bem como o entendimento mais aprofundado da cultura e da realidade desveladas na instituição escolar em observação.

Após a captação desses dados, numa fase da investigação que a coleta de novos elementos não apresentaria mais esclarecimentos sobre o objeto em observação, a pesquisadora utilizou como procedimento analítico a triangulação, tomando as fontes diferentes de informações para analisar o mesmo fenômeno, a partir da combinação do que foi arrecadado por meio de diferentes fontes de coletas - observação participante, entrevista etnográfica, fotografias e análise dos documentos e dos registros realizados no diário de campo.

Para uma efetivação de um estudo aprofundado, a pesquisadora optou por reunir todos os dados captados em diferentes tempos e espaços da investigação, para então convergi-los, objetivando a verificação da consistência das informações recolhidas, pautando-se para isto nas diversas fontes utilizadas.

Ao conduzir esse confronto entre os dados obtidos no campo de pesquisa e a fundamentação teórica, a investigadora conferiu mais credibilidade ao que fora levantado ao longo do estudo. Tornou-se assim um dos principais meios para o entendimento dos dados e ampliação do universo informacional em torno do objeto de investigação, favorecendo assim a consolidação das conclusões no tocante ao fenômeno pesquisado a partir de diferentes visões sobre a questão da pesquisa. Essa triangulação dos dados também serviu como um meio de comprovar as perspectivas dos diversos sujeitos da pesquisa em uma atuação.

Dessa forma, verificou-se que a presente investigação expandiu os horizontes da pesquisadora e oportunizou variadas perspectivas de recolhimento e de análise dos dados por meio da triangulação, possibilitando o lançamento de variados e múltiplos olhares sobre os sujeitos, o objeto da pesquisa e os fenômenos observados no campo de estudo.

Para uma melhor apreensão do cenário examinado, no subtópico a seguir, apresentaremos de forma mais aprofundada o *locus* de pesquisa, descrevendo o contexto da pesquisa e oferecendo informações básicas sobre a instituição escolar analisada.

5.4. LOCUS DO ESTUDO

A Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão é localizada na avenida Beberibe, bairro do Fundão, nº 2595, situada na zona urbana (Norte) da Cidade de Recife, Estado de Pernambuco – Brasil e encontra-se sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação Recife Norte, uma das dezesseis Gerências Regionais do Estado de Pernambuco. É uma instituição escolar pública de dependência administrativa estadual.

Com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão da localização da instituição escolar, segue a imagem 1 – mapa de localização da escola via satélite.



IMAGEM 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA VIA SATÉLITE

FONTE: www.google.com.br/maps/place/Escola+Estadual+Prof.+Pedro+Augusto+Carneiro+Leão

Para um entendimento mais satisfatório do ambiente onde se realizou a pesquisa, torna-se fundamental fazer uma breve retrospectiva da sua origem. O educandário em questão teve início no ano de 1964. A professora Maria Laiete Sobreira Tiné, comunicada de que a Secretaria de Educação e Cultura abriria salas de aula, a partir da doação de uma casa que possuísse uma condição mínima para tal finalidade, solicitou então esta contribuição do então subtenente Mario Dutra, indicado pelo Major Romeu Sobreira de Moura. O prédio que hoje é a escola era um casarão de linha colonial que pertencia ao Sr. Leon Chuarts e estava alugado ao Clube dos Subtenentes e Sargentos da Polícia Militar de Pernambuco. Neste momento, com a cedência de apenas três pequenas dependências do Clube, transformadas em salas de aula, iniciou-se o ano letivo em 17 de fevereiro de 1964, sob a direção da Professora Cecy de Oliveira Lima, que em 19 dezembro do presente ano foi substituída pela professora Maria Laiete Sobreira Tiné.

O corpo docente era composto por sete professoras e o corpo discente era formado por 349 estudantes. Após cinco anos de funcionamento, o proprietário requereu de volta o prédio em questão. Então houve uma mobilização dos pais, responsáveis e professoras, e com o apoio do Secretário da Educação e Cultura do Estado – Roberto Magalhães, em 06 de julho de 1970, pelo decreto nº 2037, o prédio foi desapropriado e tornou-se propriedade livre do Estado. A partir do engajamento de todos (pais,

professoras e serventes), as salas foram ampliadas e as instalações foram consertadas, passando a atender, em 1971, 412 estudantes. Em 05 de junho de 1971, numa reunião de pais e mestres, discutiu-se e aprovou-se o nome do futuro prédio que seria construído o grupo escolar.

Em 11 de abril de 1973, o Governador de Pernambuco - Eraldo Gueiros Leite – inaugurou o Grupo Escolar Pedro Augusto Carneiro Leão. Segundo o Diário Oficial emitido no dia 12 de abril de 1973, o Secretário Manoel Costa Cavalcanti, durante a inauguração das novas instalações do Grupo Escolar, afirmou que o nome atribuído ao educandário era uma homenagem a um dos maiores educadores de Pernambuco – Pedro Augusto Carneiro Leão. Este educador lecionou na Faculdade de Direito do Recife e também foi jurista, tornando-se conhecido por suas contribuições como professor de Língua Portuguesa e Francesa. Segue abaixo, uma fotografia retirada no dia do evento de inauguração da escola (IMAGEM 02).



IMAGEM 2: FOTOGRAFIA RETIRADA NO DIA 11 DE ABRIL DE 1973 (INAUGURAÇÃO DA ESCOLA)
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO



IMAGEM 3: NOTÍCIA SOBRE A INAUGURAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO

FONTE: ACERVO DO JORNAL DIÁRIO DA MANHÃ – ANO XLV – Nº 7401 – DATA: 12.04.1973

Hoje, a instituição escolar em questão representa o recorte de três escolas pernambucanas que já fazem parte do Projeto Comunidade de Aprendizagem, cujos princípios visam a transformação social da instituição escolar através de uma participação mais ativa das famílias e da comunidade no cotidiano da escola.

Segundo a gestora da escola, adotou-se o Projeto a partir do desejo de mudar a convivência na escola e melhorar as relações neste espaço. Os alunos pediam por respeito, desejavam estimular a cultura da paz, além de um espaço para críticas e sugestões, um núcleo de mediação de conflitos, dentro outras demandas.

Em tal trabalho, com o propósito de proporcionar uma visão mais ampla da estrutura física do local em discussão, apresenta-se, em seguida, cinco imagens (4, 5, 6, 7 e 8) do *locus* da presente investigação.



IMAGEM 4: CENÁRIO DE ESTUDO- ENTRADA DA ESCOLA PROFº PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO
-RECIFE- PE
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA



IMAGEM 5: CENÁRIO DE ESTUDO- ENTRADA LATERAL DA ESCOLA PROFº PEDRO AUGUSTO
CARNEIRO LEÃO-RECIFE- PE
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA



IMAGEM 6: CENÁRIO DE ESTUDO- HALL DE ENTRADA DA ESCOLA PROFº PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO-RECIFE- PE
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A referida escola atende os moradores do bairro no qual se encontra situada, bem como recebe estudantes da circunvizinhança (Água Fria, Beberibe, Cajueiro, Bomba do Hemetério, Porto da Madeira, entre outros bairros próximos). Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, o Bairro do Fundão possui em média 8.132 habitantes e uma área territorial de 62 hectares. Apresenta uma população com baixos nível socioeconômico e rendimentos mensais (valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios de R\$ 1.610,32).

Ainda no tocante ao cenário de estudo, em relação ao funcionamento da escola, pode-se afirmar que possui prédio próprio, fornecimento de água e energia elétrica da rede pública, rede de esgoto e coleta de lixo periódica. Já em relação a sua estrutura, o prédio possui: sala de diretoria, sala de professores, secretaria, quadra de esportes descoberta (no momento em reforma), cozinha, biblioteca, banheiro com chuveiro e pátio coberto. A instituição escolar oferta as seguintes modalidades – Ensino fundamental II – Regular (do 6º ao 9º ano) e Projeto de Correção de Fluxo – Travessia (Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco).

No campo de pesquisa, encontrou-se uma biblioteca para o uso dos professores, alunos e comunidade, onde foram encontrados livros diversos e jogos que são usados

para fins pedagógicos e interativos (como pode ser visto o jogo de xadrez), conforme pode ser observado na imagem abaixo.



IMAGEM 7: CENÁRIO DE ESTUDO- BIBLIOTECA DA ESCOLA PROFº PEDRO AUGUSTO CARNEIRO
LEÃO-RECIFE- PE
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

Quanto à questão da acessibilidade, a instituição escolar possui rampas de acesso para as pessoas portadoras de necessidades especiais, pois realiza um trabalho pedagógico inclusivo com estas crianças. No educandário, existem profissionais qualificados (intérpretes de libras e professores de apoio habilitados) e há uma educação inclusiva. Já existem, na instituição, 17 estudantes incluídos, entre eles, alunos com deficiência auditiva, cognitiva, física, bem como educandos com transtornos psicóticos e do espectro autista.



IMAGEM 8: CENÁRIO DE ESTUDO- RAMPA DE ACESSO AO 1º ANDAR
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

No próximo subtópico– 5.5 – sujeitos da pesquisa – serão mostrados e caracterizados os sujeitos participantes da pesquisa. Também descrever-se-á como se deu a definição do conjunto dos sujeitos desta pesquisa.

5.5. SUJEITOS DA PESQUISA

Ezpeleta e Rockwell (1989) reforçam a importância de, em uma pesquisa realizada no cenário escolar, conhecer de perto os sujeitos (gestor, docente, discente, família, entre outros) na observação da vida cotidiana e também afirmam que “toda volta à escola traz novos indícios para compreender, a partir destes sujeitos, a “lógica” de certas atividades observadas na escola e reconstruir as redes que as unem a outros âmbitos.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.23).

Dessa maneira, concebe-se que no espaço escolar há variados sujeitos que agem e interagem, bem como que estabelecem relações entre si e com o conhecimento. Essas revelações são feitas no próprio cenário escolar, nas cenas do dia a dia, e devem ser estudadas no contexto das redes, considerando o movimento dinâmico que direcionam as relações.

Parte-se, no presente estudo, do conceito de sujeito empregado por Ezpeleta e Rockwell (1989), ao concebê-lo:

(...) num sentido distinto de sujeito biológico ou psicológico, que tende a ser reconstruído por abstração de estruturas ou funções partilhadas pelo gênero humano. Fundamentalmente, considerando o sujeito social, é nosso propósito, por outro lado, não substituí-lo pelas variáveis de posição social ou por mecanismos de socialização e de filiação ideológica que o “determinem” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.23)

Ainda na primeira etapa da pesquisa etnográfica, a investigadora escolheu como sujeitos colaboradores da pesquisa os atores autônomos e interlocutores da investigação, envolvidos com o Projeto Comunidade de Aprendizagem ambientado na Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão, representados pela equipe gestora, professores, funcionários, estudantes, pais e/ou responsáveis, comunidade e voluntários.

A equipe administrativa-pedagógica da instituição é composta por uma gestora, um gestor adjunto, uma secretária, uma analista em gestão, duas assistentes administrativas e duas coordenadoras pedagógicas. No educandário, também há uma equipe terceirizada constituída por duas merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais, vigilância noturna e um porteiro.

O corpo docente é formado por 44 professores, entre eles profissionais efetivos ou contratados da rede estadual de ensino de Pernambuco que atuam na Educação Básica. Já os funcionários (da merenda e da limpeza), em sua maioria, fazem parte de uma empresa terceirizada. Em relação ao grupo de alunos, no ano de 2018, segundo o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE – a instituição possui 856 estudantes matriculados. Os educandos fazem parte dos anos finais do Ensino Fundamental 2 (do 6º ao 9º ano), com faixa etária entre 11 e 15 anos. Quanto aos pais e/ou responsáveis, sabe-se que uma grande parte mora no entorno da escola e se apresenta envolvida com as ações que acontecem na escola.

Já em relação à comunidade e os voluntários do Projeto, pode-se dizer que a circunvizinhança reconhece o valor da escola e se sente responsável pelo espaço, mesmo que ainda não possua nenhum parente matriculado na referida instituição. E então, o grupo opta por participar como colaborador nas reuniões e comissões que visam à melhoria do espaço escolar.

Buscou-se também, ao mergulhar na cultura local, a compreensão dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto. Os participantes desta

investigação foram observados em seu ambiente natural, a partir de um olhar para um cenário mais extenso, designado contexto sociocultural. Nessa cultura, os sujeitos se constroem como atores sociais, somando as experiências individuais e coletivas, as vivências do cotidiano escolar, suas possibilidades e suas recordações.

Dessa forma, conforme propõe Macedo (2006), a estudiosa, a partir de uma inserção no grupo, intencionou o conhecimento da organização da estrutura social, do tecido cultural com suas variadas e complexas interações, e de como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações e agem.

Vale ressaltar que, desde o início da investigação, em uma reunião de pais e mestres da escola, os sujeitos da pesquisa foram informados sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos que seriam utilizados na pesquisa e, posteriormente, ainda no mesmo evento da escola, concordaram com a sua participação ao assinar o termo de permissão para as observações e consentiram a divulgação das imagens (fotografias e vídeos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparência) em favor dos pesquisadores da pesquisa.

Torna-se relevante também destacar que os sujeitos da pesquisa naturalmente se apresentaram agregados e colaboradores no processo investigativo.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989, p.90), esse sujeito é “uma pessoa com a qual interajo; que me ensina as coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me”. Desse modo, partindo deste pressuposto teórico, a pesquisadora compreendeu que estes sujeitos, concebidos como seres históricos e sociais, possuem a capacidade de produzir conhecimentos sobre a realidade na qual eles se encontram estabelecidos e trazer significação às informações que se desvelam ao longo de toda a investigação, contribuindo assim para a interpretação dos dados através da co-construção dos saberes.

SÍNTESE

A pesquisadora, com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, procurou o entendimento da questão dessa investigação, almejando elucidar se as práticas pedagógicas do Projeto Comunidade de Aprendizagem são inovadoras. Esses fenômenos foram observados in loco na Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão.

Compreendendo a educação como um fenômeno social e multicultural, o enfoque etnográfico é tradicionalmente utilizado nos estudos do campo educacional e costuma atrelar-se às pesquisas de caráter qualitativo. Assim, defende-se que o uso dessa investigação é essencial para o entendimento do interior dos aspectos da área da educação, contribuindo para a apreensão da realidade a partir das representações e significações atribuídas pelos sujeitos sociais envolvidos nas ações pedagógicas, no ambiente escolar.

No curso da investigação, os sujeitos da pesquisa (equipe gestora, docentes, educandos, funcionários da escola, voluntários e comunidade) foram ouvidos e observados e, então, revelaram os dados de que a pesquisadora necessitava.

Seguiu-se a orientação da Etnografia como opção metodológica, para uma melhor compreensão das características das práticas pedagógicas presentes no campo de pesquisa. A Etnografia, como método de investigação social, proporcionou uma forma de apreender novas culturas e a significação de seus processos sociais, desprendendo-se da procura de leis universais em prol de descrições detalhadas de experiências concretas de vida dentro de uma cultura, como outrora propuseram Hammersley e Atkinson (1994).

A etnografia ao delinear o percurso metodológico que orienta a realização dessa pesquisa, solicitou da pesquisadora uma revisão bibliográfica fundamentada em autores, entre eles, Bogdan e Biklen (1994), Fino (2011), Lapassade (2005), Macedo (2006), Minayo (2010), Ezpeleta & Rockwell (1989) e Spradley (1980). Os autores supracitados se complementam em suas teorias, fortalecendo os estudos sobre a investigação qualitativa de natureza etnográfica na área educacional.

A escolha pelo estudo qualitativo admitiu a subjetividade da investigadora na busca pelo conhecimento e, em virtude dessa característica, proporcionou uma maior variedade de procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer do processo investigativo, diversificando as estratégias para o levantamento dos dados, bem como também favoreceu na apreensão e interpretação dos significados existentes no ambiente natural da investigação.

Na recolha dos dados, impulsionou-se movimentos e cadências, na extração do fenômeno, no uso das técnicas previamente estabelecidas pela pesquisadora, a saber, observação participante, entrevista etnográfica, análise de documentos, diário de campo e fotografia. Desse modo, foi possível um maior entendimento da cultura escolar sob a

ótica daqueles que lá se encontram inseridos, por meio da observação do que os atores sociais realizam, os instrumentos que usam e a forma como se relacionam. Esses movimentos e cadências também permitiram o entendimento e a relação do cotidiano com o problema da investigação.

Ampliando os movimentos, numa etapa seguinte, houve a catalogação e a classificação dos achados, cujos dados analisados, pulsados no campo empírico nessa fase, chamamos de triangulação dos dados, e a riqueza do potencial tesouro a desbravar, verdadeira preciosidade para a ciência etnográfica, nos estudos científicos. Nessa fase, houve uma interpretação holística das informações e dados angariados. Por fim, pode-se dizer que o referido estudo cooperou para a percepção da realidade do contexto educativo para atuar sobre ela, transformando-a.

PARTE III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

(GIL, 1999, p.168)

Pretende-se, nessa etapa do trabalho, detalhar o tratamento, descrição e interpretação dos dados levantados no decorrer desta pesquisa etnográfica para, posteriormente, apresentar os resultados alcançados. Esses dados, ao longo do estudo, foram observados e entendidos como são desvelados em seu ambiente natural, e, em seguida, analisados e relacionados com as fundamentações teóricas existentes sobre o tema pesquisado, para que pudessem ser organizados.

Isto permitiu que a investigadora pudesse discutir, à luz das teorias, os padrões culturais e sociais do grupo estudado, bem como construir as suas próprias conclusões sobre o conjunto de institucionalizações de uma cultura, como afirma Sanday (1979).

Para efeito desta pesquisa, após a coleta dos dados, e uma subsequente triangulação das informações obtidas com o intuito de validação interna da pesquisa, deu-se continuidade a análise desse material. Vale destacar que este estudo analítico já havia começado simultaneamente ao período de recolha, como já propunham Bogdan e Biklen (1994).

Ao olhar atentamente as variadas fontes de coletas, as situações e impressões descritas, a investigadora organizou de forma sistemática as transcrições das entrevistas, as anotações do diário de campo, entre outros artefatos que foram sendo recolhidos no decorrer do estudo. Atribuiu-se assim significação aos aspectos evidenciados, almejando revelar as nuances e as práticas dos sujeitos da investigação e contribuir para a posterior interpretação e análise do desvelado.

A partir desse momento, os dados foram analisados com a intenção de contribuir para a resposta da pergunta geradora da pesquisa, obtendo assim o entendimento do que é convergente e que pode ser agrupado e classificado em categorias. Agrupa-se assim elementos, ideias, expressões ao redor de um conceito capaz de conter em si tudo isso.

É importante enfatizar que, após o alcance de diversas fontes de informações, através de variados procedimentos metodológicos, nas diferentes fases da investigação, a pesquisadora coletou um conjunto de conteúdo. Tudo que fora apresentado ao olhar da pesquisadora (gestos, atitudes, ditos e não ditos através das palavras, presentes nas entrelinhas do contexto) foi sendo analisado a partir da realidade investigada.

Após os dados em estado bruto serem transformados sistematicamente e agregados em unidades, como propõe Bardin (2010), agrupou-se então o que foi arrecadado na pesquisa etnográfica, de forma sintética, numa lista contendo três categorias que se revelaram significativas ao áudio e ao vídeo, bem como nas observações participantes em sala de aula, sendo elas:

- **CATEGORIA A – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
- **CATEGORIA B – PROTAGONISMO JUVENIL E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA**
- **CATEGORIA C – TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA**

A partir de um contato direto da pesquisadora com o *locus*, surgiram diante dela essas três categorias empíricas, como conceitos centrais que se apresentaram como fundamentais em todas as partes de nossa discussão.

Segundo Minayo (2010, p.178), as categorias “constituem-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada”. Para Minayo (2010, p.178), o cientista, na procura por classificar a sociedade e os fenômenos vivenciados, “cria sistemas de categorias buscando encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações”.

Vale ressaltar que essas categorias empíricas não haviam sido definidas pela investigadora a priori. Conforme já observado por Hammersley e Atkinson (1983), as hipóteses progressivas permitiram que a investigadora olhasse o campo de pesquisa antes de levantar categorias sobre ele. A pesquisadora chegou ao campo de pesquisa sem nenhuma teorização e definição categórica em relação ao que se pretendia investigar. Foi justamente no *locus* que surgiram as categorias empíricas da pesquisa. Então essas categorias passaram a dialogar com outros estudos e observações. Desse modo, de forma indutiva, a pesquisadora coletou e analisou os dados.

As referidas categorias emergiram no decorrer da busca para a resposta do problema desta investigação e por meio dos diferentes instrumentos da pesquisa

utilizados, mediante a interação da pesquisadora com campo de pesquisa, a partir da identificação de questões recorrentes nas práticas pedagógicas observadas e também presentes nos textos, nos documentos e na fala dos sujeitos de pesquisa.

Aqui, entende-se que as categorias empíricas “emanam da realidade dos atores sociais” e “são construídas *a posteriori*, a partir do ponto de vista dos atores sociais, possibilitando desvendar relações específicas no grupo em questão”. (MINAYO, 2010, p. 179) e favorecem a organização, separação, união, classificação e validação das respostas achadas através dos variados instrumentos de coleta de dados.

Juntamente a esse processo de categorização, a pesquisadora realizou um esforço de abstração, ultrapassou os dados, e então construiu conexões e relações que desencadearam a formulação de novas explicações e interpretações ao seu corpus de análise. Contribuiu-se assim para a síntese dos achados e para o melhor esclarecimento do material arrecadado, facilitando a interpretação dos dados levantados.

No decorrer das reflexões, a pesquisadora também identificou relações entre os elementos encontrados, pois segundo Bardin (2010, p.146) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”. Para a autora (2010), o que possibilitará o agrupamento é a parte que eles têm em comum. Dessa forma, a pesquisadora foi capaz de “conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto”. (BARDIN, 2010, p. 147)

Minayo (2010, p.299) apresentou uma preocupação de atribuir significados ao material recolhido em campo ou documental para impedir que o pesquisador cometa erros de interpretação, sobretudo se o objeto de estudo for familiar, ao almejar “proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.” (MINAYO, 2010, p.299). Para Minayo (2010), pautando-se nos estudos de Bardin, essa fase de análise do que fora recolhido procura alcançar três metas: a ultrapassagem da incerteza; o enriquecimento da leitura e a integração das descobertas.

Para o alcance dessas metas, através da análise, compreensão e interpretação do material em questão, tornou-se necessário que a pesquisadora realizasse a leitura dos dados, destacando os termos e posturas que se repetem, bem como entendendo as formas dos sujeitos refletirem. Fez-se também uma rememoração, ao trazer com detalhes e profundidade as cenas observadas, da forma como estas aconteceram no contexto pesquisado.

A fase de análise dos dados tornou-se uma oportunidade única e essencial de exploração, descoberta e construção de conhecimento e sentidos, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994).

Segue abaixo uma tabela contendo a esquematização das categorias de análise, descritores e respectivos códigos de anotação. Com o objetivo de tornar mais simples os processos de leitura e tratamento dos dados, a pesquisadora construiu códigos de anotação que correspondem aos descritores específicos, pautados no tratamento das informações arrecadadas.

<i>CATEGORIAS DE ANÁLISE</i>	<i>DESCRITORES</i>	<i>CÓDIGOS</i>
<i>1. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</i>	1. REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS INTERATIVAS, COLABORATIVAS E SOLIDÁRIAS	1.1
	2. A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DIVERSOS CONTEXTOS	1.2
	3. RECONHECIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL	1.3
	4. FORMAÇÃO DE UM DISCURSO IGUALITÁRIO	1.4
<i>2. PROTAGONISMO JUVENIL E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA</i>	1. JOVENS AUTORES	2.1
	2. JOVENS AUTÔNOMOS	2.2
	3. JUVENTUDE DETENTORA DE POTENCIAL DE AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAIS	2.3
<i>3. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA</i>	1. NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	3.1
	2. CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MAIS IGUALITÁRIA	3.2
	3. NOVOS MODOS DE SE RELACIONAR DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR	3.3

TABELA 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesse momento do estudo, serão apresentadas abaixo algumas considerações sobre cada uma das três categorias estabelecidas.

Considerações sobre a categoria A- Construção do conhecimento

Evidenciando o que Vygotsky já observara ao construir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e destacar o valor da interação para o desenvolvimento da aprendizagem, nas práticas pedagógicas da escola investigada observa-se que o desenvolvimento e a aprendizagem dos aprendizes se dá a partir do

processo interativo e colaborativo com os colegas (atividades em grupos heterogêneos) e o apoio de indivíduos adultos (professores, familiares, voluntários, e outros agentes do contexto educativo). A construção dessa aprendizagem acontece nos diversos ambientes (nas salas de aula, no pátio, nas ruas da comunidade, nos museus, na edição de um jornal, entre outros espaços).

Verificou-se que nas práticas do Projeto Comunidade de Aprendizagem, o conhecimento é resultante de um consenso entre os sujeitos sociais envolvidos, tornando-se algo que estes constroem dialogando, em um esforço conjunto e de forma consensual. Cada um dos sujeitos torna-se responsável, tanto pela construção do seu conhecimento quanto pela aprendizagem dos outros participantes.

Sobre a construção do conhecimento para os sujeitos envolvidos no Projeto Comunidade de Aprendizagem, no que tange à atuação educativa de êxito – grupo interativo - a professora de Língua Portuguesa Margarida Rocha comentou que:

Teve a oportunidade de vivenciar, junto de pais, ex-alunos, voluntários, professores e funcionários, um grupo interativo organizado pela professora Ana Angélica e então considerou esta atuação educativa de êxito como positiva. Ali não se observava indisciplina todos estavam em prol da construção da aprendizagem, em um cenário de grupos heterogêneos, envolvidos, engajados e motivados, aprendendo de forma prazerosa. Para a educadora, havia neste ambiente, um trabalho de elevação da autoestima, pois todos eram essenciais e capazes de compartilhar conhecimentos e experiências com o outro. (Professora de Língua Portuguesa Margarida Rocha - entrevistada em 24-01-2018)

Neste processo colaborativo, a aprendizagem é construída por meio de uma participação ativa e através da interação dos sujeitos participantes. Nessa perspectiva, o conhecimento passou a ser considerado como um acordo entre os envolvidos e, dessa forma, as práticas pedagógicas se tornam beneficiadas pela participação social em ambientes que propiciam a interação, a colaboração e a avaliação, tanto no contexto escolar, como em outros espaços. Dessa forma, nos diversos contextos observados, vê-se que a colaboração com os outros sujeitos encaminha o aprendiz à compreensão individual e a formas partilhadas de conhecer; tornando-o agente ativo na construção de seu conhecimento.

Essa construção colaborativa do conhecimento, também foi evidenciada pelo estudante João Victor do 7º ano B, do Ensino Fundamental 2, turma regular da escola. O educando vivencia através do Projeto Comunidade de Aprendizagem a atuação

educativa de êxito - Grupo Interativo – e sobre a experiência emitiu o seguinte comentário:

E (...) os voluntários foram muito legais com a gente, tiraram nossas dúvidas ... é (...) nos ajudaram em algumas atividades. Eu ajudei alguns alunos que tinham dúvidas em algumas matérias. Eles nos ajudaram. Então esse projeto foi muito bom para todos nós.

Agora eu vou falar sobre os grupos interativos que dividiram os alunos em algumas bancas e deram algumas atividades para que nós pudéssemos responder. Esse trabalho foi muito bom mim para que eu interagisse melhor com os alunos que eu ainda não conhecia (...) conhecia. Tirei algumas dúvidas com eles e com os voluntários que estavam sempre nos ajudando.

(estudante João Victor Benvenuto, entrevistado em 09-05-2018)

Vê-se, por meio deste depoimento, que há avanços na construção da aprendizagem, nas relações interpessoais e na convivência através do processo colaborativo, conforme já defendido por Vygotsky, Paulo Freire, entre outros teóricos. Neste contexto em observação, os educandos realizam a troca entre pares e se ensinam/aprendem mutuamente.

Outro aspecto a ser observado é a presença do diálogo igualitário. Através deste princípio todos os sujeitos envolvidos têm a mesma oportunidade de falar e de ser escutado, independente de função, origem social, gênero, idade, entre outras diferenças, não importando assim a pessoa que está falando, mas sim como constrói o seu discurso – o valor dos argumentos.

Esta valorização e respeito à fala do outro ficam bastante visíveis no momento de realização da Atuação Educativa de Êxito – Tertúlia Dialógica Literária, na qual há a inscrição da fala de cada participante interessado em se posicionar.

Para ilustrar a importância do diálogo igualitário, a professora de Língua Portuguesa Margarida Rocha destaca que:

Em sua sala de aula, havia estudantes tímidos que nunca haviam se pronunciado, e, a partir das Tertúlias, começaram a se posicionar criticamente diante dos textos, num momento de respeito mútuo e socialização de conhecimentos.

(Professora de Língua Portuguesa Margarida Rocha - entrevistada em 24-01-2018)

Através deste contexto de respeito ao que o outro tem a dizer, desenvolvido pelas atuações educativas de êxito em questão, em especial, Grupo Interativo e Tertúlia Dialógica Literária, forma-se um discurso igualitário (diálogo este conduzido pela força

dos argumento e não pela função/poder do ator social) que proporciona a reflexão e comprometimento dos sujeitos envolvidos com a construção de um mundo igualitário e harmonioso, onde se valoriza alguns valores essenciais a uma convivência, entre eles, a solidariedade, o respeito, a confiança e o apoio.

Tendo os estudos de Habermas e Chomsky como suporte teórico, reconhece-se a inteligência cultural do aprendiz. Todos os sujeitos aprendizes são capazes de agir e refletir, aprendendo e apresentando conhecimentos e habilidades de diferentes origens culturais. Essa inteligência é composta pelos saber acadêmico, a prática e a comunicação. E na Comunidade de Aprendizagem em estudo, essa inteligência cultural encontrou as condições e meios para se expressar em condições de igualdade, de modo que todos possuem as mesmas condições de participar em um diálogo igualitário, deixando de dar importância e privilégios a determinados grupos outrora prestigiados socialmente.

As práticas pedagógicas observadas no *locus* construíram contextos favoráveis à expressão da inteligência cultural dos atores sociais e os aprendizes foram capazes de socializar com os colegas os seus entendimentos e as alternativas para a resolução dos problemas, surgindo assim, no contexto em questão, novas possibilidades de superar as dificuldades experimentadas pelos sujeitos.

Dentro dessa premissa que todos podem ensinar algo que lhe é próprio, os colegas de sala e os voluntários possuem um papel fundamental. O primeiro grupo assumiu nas atuações educativas de êxito uma postura mais ativa e a aprendizagem se construiu no processo de interação com o grupo, a partir da troca de conhecimentos entre os envolvidos. Já o segundo grupo, favoreceu a construção da aprendizagem ao promover o diálogo e contribuir para a ajuda mútua e o respeito entre os estudantes, assegurando assim a atuação de todos nas atividades. Percebe-se esse voluntário com um sujeito em formação, que tem conhecimentos para compartilhar e necessidade de aprender.

Essa valorização do que o outro tem a dizer e a validade dos saberes de cada um para o contexto em que vive foram verificadas no decorrer da realização da Tertúlia Dialógica Literária e evidenciada no seguinte trecho do diário de campo:

Ao encerrar as discussões, a professora solicitou que o grupo realizasse uma avaliação da atividade. Nesta fase da atuação educativa de êxito, eu achei bastante interessante o depoimento da estudante Geovanna Regina – “Na tertúlia a gente conhece melhor as pessoas, presta uma melhor atenção ao

que cada um fala e sente, dessa forma, a nossa sala está cada vez melhor, saindo de sua zona de conforto, conhecendo o outro e a sua realidade, e parando de criticar o colega”. (anotação do diário de campo – 31-05-2018)

A partir da fala da estudante Geovanna Regina, averigua-se que a realização da Tertúlia Dialógica Literária oportunizou um estreitamento de laços entre os envolvidos no processo de aprendizagem, a partir do momento em que os estudantes apresentaram os seus saberes (principalmente aqueles experienciados) sobre o tema discutido e assim estabeleceram associações do assunto com o seu cotidiano.

Outras questões sobre o processo de construção da aprendizagem foram evidenciadas ao longo de uma entrevista com um pai de estudante da escola, ao relatar a sua experiência como voluntário de um grupo interativo:

E as primeiras atividades se constituíram de, digamos assim, de formação de grupos em sala de aula (né). O professor produzia algumas propostas de problemas (né) e então (é ...) a gente ia para um determinado grupo de alunos dentro da sala com esses problemas (né) e fazia a proposição. E o interessante disso aí é que houve (né) (na ...) houve o interesse geral (né) das crianças (né) pelo o que estava acontecendo. Então eles dividiam (a...) as suas expectativas com relação ao que estava sendo proposto (né) para ver se chegavam (né) a um consenso sobre o resultado (tá). E isso aconteceu numa turma ... depois em outra... em outra (né).

(Pai de estudante e voluntário da escola – Abílio Gonçalves Costa - entrevistado em 31-05-2018)

O entrevistado destacou em seu depoimento que nos grupos heterogêneos formados, com o apoio do professor e dos voluntários, os educandos demonstraram interesse pela atividade, aprenderam de forma colaborativa e chegaram a um consenso para a resolução dos problemas apresentados. Neste contexto descrito pelo entrevistado cada um dos participantes ensinava e aprendia coisas.

Considerações sobre a categoria B – PROTAGONISMO JUVENIL E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA

Como um ator protagonista, personagem que está no centro da narrativa e dirige o enredo, observa-se na escola estudantes também protagonistas, participantes centrais e ativos em todas as etapas do processo educativo.

Esse protagonista juvenil, a partir de uma participação social legítima, é capaz de perceber e analisar os problemas relativos ao bem comum, os quais acontecem na instituição escolar, na comunidade escolar e na sociedade como um todo. E, em seguida,

ele também se torna competente para atuar perante as dificuldades e, então, contribuir para solucioná-las. Desse modo, com a experiência das possibilidades de escolha e de responsabilidades, o estudante passa a ser formado como um ser cidadão, autônomo, comprometido socialmente e solidário.

Observa-se uma preocupação em favorecer a formação de um ser crítico, autônomo e ativo, bem como em aproximar o jovem dos serviços públicos e da comunidade (como visto, O *Projeto Boa Visão* – exame oftalmológico e óculos gratuito; parcerias com a *Patrulha Escolar* – orientações preventivas e segurança; confecção de um *jornal-mural da escola* (investigação sobre o cotidiano escolar); a participação do estudante e voluntários na *limpeza da escola* e também no *conserto de mesas e cadeiras da sala de aula*; idas às ruas para *discutir temas com a comunidade*; *vacinação de toda a comunidade escolar*; a produção do *Trabalho de Conclusão do Fundamental* com o objetivo de investigar temas presentes no cotidiano da comunidade escolar e da circunvizinhança (entre eles, o cuidado com o meio ambiente, a gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, o uso das drogas); eleição de *representantes de sala*; a constituição de *assembleias de planejamento para decisões referentes a escola e a comunidade*; *participação em ações* que despertem e fortaleçam a cultura da não-violências e o convívio social e, por último, não menos importante, a *parceria com a Cáritas Brasileira* (entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário), visando à redução da violência através do protagonismo juvenil no espaço escolar.

A comunidade escolar, juntamente com o apoio dos familiares e do entorno, consegue reconhecer nos aprendizes as potencialidades e os valores de mobilização e participação. Nas observações, percebeu-se que os sujeitos da pesquisa valorizam a organização de representantes de turma, a organização de eventos (apresentações de dança, orquestra, teatro, palestras, entre outros) e a participação na rotina da comunidade escolar. Promove-se também discussões e rodas de conversa sobre temas do cotidiano, próprios do contexto no qual os estudantes estão inseridos. Assim, todos os atores sociais investigados canalizam toda a energia e esforços em prol da aprendizagem e o ambiente escolar torna-se vivo e repleto de significações para os aprendizes.

- **CATEGORIA C - TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA**

Para análise da referida categoria, torna-se relevante destacar que desde de 2016 o *locus* estudado passa por um processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem, conforme evidencia a tabela abaixo:

<i>TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM</i>		
<i>FASE</i>	<i>TEMPO DE DURAÇÃO</i>	<i>PERÍODO</i>
SENSIBILIZAÇÃO	01 MÊS	01/07/2016 – 31/07/2016
TOMADA DE DECISÃO	01 MÊS	01/08/2016 – 31/08/2016
SONHO	02 MESES	15/12/2016 – 14/02/2017
SELEÇÃO DE PRIORIDADES	1 MÊS E MEIO	15/03/2017 – 28/04/2017
PLANIFICAÇÃO	1 MÊS E MEIO	01/05/2017 – 15/06/2017

TABELA 3 – AS FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A partir dos dados acima apresentados, pode-se afirmar que a escola investigada e o seu entorno, ao longo de praticamente dois anos, passa por um processo de transformação social e educativa, por meio de um conjunto de fases encaminhadas a partir do que todos almejam ser o melhor para a instituição.

Ao conhecer a proposta do Projeto em uma formação da rede estadual de ensino, alguns membros da comunidade escolar optaram por partilhar em assembleias o conhecimento com a restante da equipe escolar, estudantes, familiares e comunidade do entorno. Todos então escutaram o relato sobre as contribuições do Projeto e o grande grupo decidiu pela implantação do mesmo.

Sobre esse processo de transformação da Escola em Comunidade de Aprendizagem, a gestora realizou o seguinte comentário:

todo o grupo que faz a escola chegou ao consenso que havia a necessidade de mudanças na convivência e uma melhoria nas relações entre as pessoas, por meio da cultura da paz e da construção de um núcleo de mediação de conflitos, entre outras ações. Enxergou-se uma chance de transformar a comunidade escolar, a partir de união de esforços, compartilhamento de responsabilidades e cultivo do diálogo. Ainda de acordo com a gestora, a escola vivenciou todas as etapas de transformação em Comunidade de Aprendizagem: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e o planejamento de infraestrutura, pedagógico e relacional. (gestora Cleia Cabral - entrevistada em 11-01-2018)

Diante da contextualização acima apresentada, evidencia-se que a transformação partiu da inquietação dos sujeitos e aconteceu através do empenho e envolvimento de todos. Primeiramente, todos os agentes da comunidade escolar tiveram a oportunidade de estabelecer contatos com pessoas pertencentes a outras Comunidades de Aprendizagem e então puderam conhecer de perto a proposta e as atuações educativas de êxito.

Ainda sobre o processo de transformação vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, a gestora dessa instituição afirmou que:

A partir de um espaço de diálogo com os estudantes, familiares e membros da comunidade local, a instituição escolar foi reorganizada de uma forma mais democrática, por meio de ações compartilhadas, convivência respeitosa e participação efetiva de todos na organização do espaço escolar e na construção do conhecimento neste ambiente.
(gestora Cleia Cabral- entrevistada em 11-01-2018)

A escola estudada possui hoje a participação dos variados agentes educativos, inclusive com o envolvimento da circunvizinhança. Todos se mostram engajados em prol de uma melhora significativa na aprendizagem, bem como em defesa do desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias, visando também contribuir com a transformação do entorno.

Os processos colaborativos entre a escola investigada e a comunidade desenvolvem-se por meio de quatro vertentes: a participação dos familiares e circunvizinhança nos processos decisórios da instituição escolar; a constituição de comissão mista de trabalho; a atuação como voluntário; o estabelecimento de parcerias e a colaboração aleatória de membros da comunidade em atividades diversas (consertos de mobiliário, palestras, entre outros).

Nesse processo colaborativo, os sujeitos investigados unem esforços para alcançar objetivos comuns, possuem a responsabilidade compartilhada da comunidade educativa e, discutem e decidem juntos a respeito das ações que afetam o educandário e das atuações que podem favorecer a realidade que extrapola os muros da escola.

Com essa postura, a escola já atende os aspectos legais defendidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), de 20 de dezembro de 1996, principalmente no que tange ao artigo 12, capítulo VI, ao estabelecer que as

instituições escolares têm a missão de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

A missão do educandário “aumentar a participação da família e da comunidade na escola” já está presente como uma das tarefas do Projeto Político Pedagógico da Escola. Esta atribuição foi apresentada na primeira reunião de pais e mestres de 2018 e pode ser evidenciada no cotidiano escolar. Há a presença constante dos familiares nas reuniões da instituição escolar; na formação e participação efetiva das comissões mistas e até no momento que os estudantes vão às ruas para debater com a comunidade sobre o dia da consciência negra, conforme evidenciado no diário de campo:

Em 20 de novembro de 2017, Dia Nacional da Consciência Negra, a equipe gestora, professores e estudantes das Escolas Estaduais Professor Pedro Augusto Carneiro Leão e São Francisco de Assis (localizada na mesma região), com o apoio da Caritas Brasileiras, extrapolaram os muros escolares foram às ruas e ao Mercado do bairro de Água Fria, com o objetivo de conscientizar a circunvizinhança sobre a importância de se respeitar os direitos de todos. (anotação do diário de campo - 20-11-2017)

Com essa prática, estabeleceu-se parcerias (no referido caso com a entidade que contribui na escola com palestras e mediação de conflitos - Cáritas Brasileiras - e a Escola Estadual São Francisco de Assis), como também se deu maior visibilidade ao educandário e estreitou-se os laços com a comunidade.

Outras parcerias foram observadas, no decorrer da pesquisa, como, por exemplo, com o Conselho Tutelar (através da proteção e garantia dos direitos dos menores e por meio da realização de palestras sobre os direitos de crianças e adolescente), o jornal Diário de Pernambuco (visita à redação do jornal para conhecer a história do jornal, o funcionamento da redação e a rotina dos jornalistas - produção de matérias, entre outras atividades), Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco, Grupo de policiais militares da Patrulha Escolar (ações preventivas para reduzir a violência e evitar roubos de celular – palestras sobre segurança), o Conservatório de Música de Recife (apresentação-aula), o Projeto Boa Visão (exame de vista e entrega de óculos), entre outros.

Para ilustrar esse processo de parceria, segue abaixo dois trechos do diário de campo que relatam experiência com parcerias na instituição em observação:

A gestora, juntamente com funcionários e professores haviam montado um “auditório móvel” (nome dado pela gestora) para as crianças assistirem uma aula/apresentação da Orquestra Vicente Fittipaldi. A gestora esclareceu que

esse evento fazia parte do Projeto Circulação de Música de Câmara, do Conservatório de Música do Recife e se tratava de um circuito musical com o objetivo de difundir a “Música de Câmara” em diversos espaços da Cidade do Recife e Região Metropolitana, levando às Escolas Públicas Estaduais e locais variados uma rica experiência artística. A orquestra se apresentou com flautas transversas, violino, violoncelo, contrabaixo, flautim, entre outros instrumentos. Os músicos começaram com apresentações de música erudita, em continuidade com uma apresentação individualizada de cada um dos instrumentos, passando pelo pop brasileiro e americano, e encerrando com um pot-pourri de Luiz Gonzaga.

(...)

os estudantes se mantiveram no pátio para assistirem uma ação de conscientização sobre o programa "Alerta Celular", que cadastra aparelhos em um sistema da Secretaria de Defesa Social (SDS) para facilitar a localização em casos de roubo. Essa ação é realizada em parceria com a polícia militar e oportunizou, além dos esclarecimentos sobre "Alerta Celular", o debate com os estudantes sobre outros temas entre eles, bullying, cyberbullying e dicas de segurança. Os alunos mantiveram a mesma atenção e silêncio anterior para assistir a palestra da dupla de policiais militares e realizaram algumas perguntas sobre como se prevenir das abordagens dos assaltantes. E então, ao meio-dia as atividades se encerraram.

(anotação do diário de campo - 19-04-2018)

Essas considerações acima apresentadas reforçam que as parcerias propiciam aos aprendizes um melhor aprendizado, associado ao cotidiano dos mesmos, e contribuem para a formação de cidadãos críticos e capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem no contexto coletivo.

Não se pode deixar de destacar o importante papel do estabelecimento de parcerias para a promoção de uma visão comum e sustentável, contribuindo para o processo de aprendizagem e visando o futuro bem-sucedido da comunidade.

Quando a escola em observação começou a se articular com os variados ambientes educativos, culturais e esportivos, centros comunitários, bibliotecas, praças, museus, teatros, cinemas e planetários, entre outros, tornou-se assim claro o papel a ser desempenhado por cada membro da comunidade, a importância da socialização de conhecimentos e da exploração de potencialidades, o comprometimento com as aprendizagens conjuntas e as responsabilidades a serem partilhadas pelo grupo.

Complementando essa reflexão sobre o processo de transformação social e educativa, no I Encontro Regional Comunidade de Aprendizagem, organizado pela Secretaria Executiva de Educação Profissional e pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação em parceria com o Instituto Natura, a gestora da escola campo da pesquisa apresentou para os participantes do evento a síntese dos avanços alcançados a partir da adesão ao Projeto Comunidade de Aprendizagem. Vale destacar

que a lista sintética dos avanços foi construída pelos que fazem a Escola e está abaixo listada:

- Maior participação da família na escola;
 - Pensar e fazer juntos;
 - Maior envolvimento por parte de todos os segmentos da escola (merendeira, porteiro, vigilante, entre outros). Todos se sentem responsáveis pela escola e pela aprendizagem. Até porque eles participam como voluntários nos Grupos Interativos.
 - Gestão compartilhada;
 - Protagonismo juvenil;
 - Avanço significativo nos resultados;
 - Surgimento de outros olhares para os instrumentos avaliativos;
 - A presença dos voluntários na escola constrói um sentimento de pertencimento, principalmente por parte da família;
 - Com as tertúlias, os alunos são estimulados a expor suas opiniões e críticas, e isso tem sido positivo para as relações na própria escola, principalmente no 9º ano;
 - Nos grupos interativos, com a participação dos voluntários como mediadores dos debates e discussões, há o favorecimento da cooperação e da socialização de conhecimentos. O estudante não enxerga mais só o professor como aquela pessoa que traz o conhecimento para o grupo. Pode-se resolver certas questões na interação com os colegas, num grupo heterogêneo. Melhora-se assim as relações e a aprendizagem se tornam significativas.
- (gestora Cleia Cabral – depoimento apresentado no dia 08-11-2017)

Os avanços acima elencados, posteriormente, puderam ser observados e comprovados pela pesquisadora no decorrer das observações e estudos.

Já em relação à mudança na postura do docente ao se tornar Comunidade de Aprendizagem, no dia 18 de maio de 2018, na reunião sobre o Projeto Comunidade de Aprendizagem que aconteceu na Escola Estadual Cândido Duarte, a professora de Língua Portuguesa – Joana – comentou também que houve uma mudança na sua postura em sala de aula: “eu caminhava e falava demais em sala de aula e, muitas vezes, não dava espaço para o discurso dos estudantes. Hoje eles participam mais. Eu apenas estou como mediadora no momento da Tertúlia Literária.” Desbanca-se assim a concepção da educação bancária problematizada por Paulo Freire, a qual defende que o professor é o narrador e os alunos são meros ouvintes.

Ainda sobre o papel e a postura dos educadores da escola, torna-se importante destacar o seguinte registro feito pela pesquisadora no seu diário de campo:

As professoras não estiveram na posição central, já que cada lugar estava igualmente disposto em relação ao outro. Desta forma, todos os envolvidos nas tertúlias dialógicas se encontravam no mesmo patamar e se dirigiam ao outro, sem qualquer obstáculo. Visualizou-se assim professoras mediadoras do conhecimento e integradas ao grupo dos educandos. As professoras

tiveram o papel de moderadoras e favoreceram a participação igualitária de todos participantes.

(anotação das impressões pessoais no diário de campo – 22-03-2018)

Observou-se também alterações na postura dos estudantes do educandário, pois estes deixaram de ser passivos e se tornaram ativos e responsáveis pela sua aprendizagem. Ainda em relação à nova postura desses estudantes, a professora de Língua Portuguesa Margarida Rocha considera que:

Por meio deste projeto, houve mudanças nas práticas pedagógicas e isto resultou no resgate da motivação do estudante. Na Era da Tecnologia, é necessário que as práticas pedagógicas se modifiquem para que surja no estudante o interesse pelo conhecimento e haja, de fato, a construção da aprendizagem.

(Professora de Língua Portuguesa Margarida Rocha – entrevistada em 24-01-2018)

Nessa construção efetivada pelo próprio aprendiz, ele, como sujeito da aprendizagem, constrói associações entre os novos conhecimentos que se apresentam e aqueles decorrentes de suas experiências e da sua relação com o meio social, atribuindo assim significação para a aprendizagem.

Constatou-se também, principalmente nos encontros da comissão mista, nas reuniões de pais e mestres, e no acompanhamento cotidiano, que os familiares e a comunidade do entorno começaram a se envolver ativamente, responsabilizando-se pela educação dos aprendizes. Assim, houve o rompimento com a método de ensino tradicional que destaca o professor como o único responsável e detentor absoluto do conhecimento acumulado culturalmente e historicamente pela sociedade e capaz de transmiti-lo aos discentes.

Dessa forma, a escola investigada tornou-se um ambiente no qual todos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Cada um é capaz de aprender com os demais sujeitos, bem como de contribuir para a aprendizagem dos outros, ultrapassando os muros da escola e trazendo ativamente a família e a comunidade do entorno na concretização de uma sociedade mais participativa e engajada nas questões da superação do fracasso escolar e da melhoria da convivência.

Sobre a prática educativo-crítica, Freire (2002) reforça que:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-

se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2002a, p.46)

Assim como já evidencia Freire (2002a, p.46), no *locus* investigado, no processo de construção de saberes e conhecimento, o aprendiz passa a se enxergar como sujeito do processo histórico e responsável pela sua condição social individual e coletiva.

Constata-se assim que, frente às necessidades e anseios da Sociedade da Informação, a escola observada teve avanços nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento da aprendizagem, principalmente no que se relaciona à construção de uma educação de qualidade e igualitária para todos os aprendizes. A instituição escolar assumiu então um papel importante, enquanto ambiente público, solidário e comunicativo.

Os sujeitos envolvidos passaram a estabelecer novas formas de se relacionar dentro e fora do ambiente escolar, a partir de um desejo de agir de forma diferenciada, por meio de um trabalho coletivo, o estabelecimento de relações mais igualitárias e solidárias, e uma aprendizagem significativa para todos. Desse modo, todos estão sempre aprendendo e ensinando uns aos outros, através de relações mais dialógicas.

6.1. SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS IMAGENS

Considera-se, na presente pesquisa, a fotografia como uma ferramenta fundamental para o processo de descrição e análise do estudo etnográfico, contribuindo assim para a elaboração de documentos que detalham interpretações e trazem representações de realidade.

Evidenciou-se que, no decorrer da revelação das múltiplas significações inseridas nas práticas do Projeto, a lente da máquina fotográfica foi captando as imagens da retina da pesquisadora e então retratou cenas reais da cultura dos sujeitos observados. Dessa maneira, apreendeu-se o contexto sociocultural e desvelou-se a rotina, motivações e emoções dos atores sociais, representando a vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa e preservando o cenário numa folha de papel que irá perdurar por longos anos.

Conforme já descrito no capítulo 5, para a apresentação e descrição das apreensões efetivadas ao longo estudo investigativo, a pesquisadora também recorreu à fotoetnografia proposta por Achutti (1997, 2004).

Achutti (2004, p.93) comenta que a imagem fotográfica tem sido utilizada:

(...) não apenas como ferramenta da pesquisa de campo, mas também como forma de descrição e de interpretação, uma narração visual que, justaposta aos textos escritos, permite aprofundar as pesquisas antropológicas e enriquecer sua difusão. (ACHUTTI, 2004, p.93)

Pautando-se assim nesta utilização da imagem fotográfica, as fotografias foram organizadas ordenadamente, com uma preocupação de serem reunidas em uma sequência narrativa, conforme se pode observar abaixo. Pretendeu-se fazer uso das imagens para descrever e significar fragmentos do cotidiano dos sujeitos da pesquisa, apreendidos na pesquisa de campo.

Aportando-se no referencial teórico da fotoetnografia, em especial, em teóricos como Achutti (1997; 2004), Collier Junior (1973) e Samain (2004). apresentar-se-á, a seguir, uma análise das fotografias, expondo impressões da pesquisadora e utilizando trechos do Diário de Campo como legenda do texto visual.



IMAGEM 9 – INAUGURAÇÃO DA ESCOLA (11-04-1973) – APRESENTAÇÃO DA BANDA
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PEDRO AUGUSTO CARNEIRO
LEÃO

A imagem 9 mostra, como parte do Programa elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura para homenagear o segundo ano de governo de Eraldo Gueiros Leite, a inauguração Grupo Escolar Pedro Augusto Carneiro Leão. A escolha do nome da instituição escolar foi uma justa homenagem a um grande e importante professor do Estado de Pernambuco - Pedro Augusto Carneiro Leão.

Todos que, em 11 de abril de 1973, faziam parte do bairro de Água Fria (Parte esta hoje chamada de Bairro do Fundão) estavam em festa por receber esta unidade estadual de ensino. Foi realizado um sonho daquela humilde comunidade - um investimento no ensino, oportunizando aos filhos dos moradores das proximidades uma educação de qualidade. Observa-se que neste momento de entrega do prédio para a população houve um grande cerimonial. Toda a banda estava em formação para enriquecer com música a solenidade de inauguração do novo prédio da referida instituição escolar.



IMAGEM 10 – INAUGURAÇÃO DA ESCOLA (11-04-1973) – RECEPÇÃO FEITA PELOS ALUNOS
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PEDRO AUGUSTO CARNEIRO
LEÃO

O flagrante dessa fotografia – imagem nº 10 – retrata aspecto do Grupo Escolar Pedro Augusto Carneiro Leão durante a inauguração oficial do prédio, em Água Fria. O educandário foi construído no local onde anteriormente havia um casarão de linha

colonial. Antes, neste terreno funcionava o Club dos Sargentos da Polícia Militar. Vale destacar a luta dos pais, mestres e políticos pernambucanos para a conquista do prédio.

O Exmo. Sr. Governador do Estado de Pernambuco da época - Eraldo Gueiros Leite prestigiou a solenidade do ato inaugural e ingressou no referido Grupo Escolar aplaudido pelos primeiros estudantes daquela nova instalação. Segundo o Diário Oficial de Pernambuco do dia 12 de abril de 1973, também estavam presentes no evento outras autoridades, tais como, os secretários Felipe Coelho, de Administração; Egmont Gonçalves, de Segurança Pública; Fernando Figueira, de Saúde; Jarbas Vasconcelos, da Fazenda; os Deputados Vital Novaes, Nivaldo Machado e Severino Cavalcanti. Demonstra-se assim a importância dessa inauguração para a política da época e, em especial, para a sociedade pernambucana.

Percebe-se no olhar de cada um dos jovens estudantes a alegria e a satisfação de terem a oportunidade de estudar naquele prédio recentemente construído, uma solicitação antiga da comunidade.



IMAGEM 11– FOTOGRAFIA DE REUNIÃO COMISSÃO MISTA – PLANEJAMENTO
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 11 retrata uma reunião da Comissão Mista realizada na escola. Nesse grupo há representação e participação da Secretaria Estadual de Educação, equipe gestora da escola, professores, pais, estudantes e voluntários da comunidade. Nesta reunião, o grupo discute como viabilizar as várias ações educativas e sociais e oportunizar a concretização dos sonhos construídos outrora.

Abre-se assim um espaço para escutar o que todos têm para falar. Percebe-se na apresentação dos diferentes pontos de vista, os variados argumentos que cada membro

possui e desvela-se como cada um pode contribuir para a qualidade do ensino da escola, mostrando assim que todos fazem parte dessa comunidade escolar. Logo, cada vez mais, os atores sociais em observação se tornam responsáveis pela conservação do espaço físico escolar, pela convivência cotidiana entre os estudantes, e também pela qualidade do ensino-aprendizagem dos jovens do educandário.



IMAGEM 12 – VISITA À REDAÇÃO DO JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO (13-11-2017)
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 12 apresenta uma de muitas aulas de campo que aconteceram na escola, no período de investigação. A visita à redação do Jornal Diário de Pernambuco, no Bairro do Recife, aconteceu no dia 13 de novembro de 2017 e contribuiu para que os estudantes compreendessem de perto como funciona a rotina dos profissionais de uma redação de jornal, bem como para o entendimento de como o jornal é produzido – o contato dos repórteres com os fatos a serem selecionados e noticiados; o funcionamento do departamento fotográfico e o processo de diagramação, conforme já exposto pela pesquisadora na escrita do Diário de Campo:

Por volta de 40 estudantes, com a faixa etária entre 11 e 13 anos, do 6º ano D da Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro realizaram uma visita a redação do Jornal Diário de Pernambuco, situada no Bairro do Recife. (...) Esta visita faz parte de um projeto de Língua Portuguesa ministrado pelas professoras Margareth Angelo e Ariella Rophe. É importante destacar que Ariela é Voluntária do Projeto Comunidades de Aprendizagem. (Trecho do Diário de Campo – 13-11-2017)

Os estudantes foram guiados pelos profissionais lá presentes e tiveram a oportunidade de conhecer os setores do referido jornal, desde diagramação às editorias

do online e impresso. Lá, eles também puderam ver de perto o funcionamento do maquinário que faz rodar os exemplares que circulam diariamente.

Os educandos ficaram encantados ao explorar todo o ambiente da redação. No decorrer da excursão pedagógica, eles ficaram realizados por unir o conhecimento de Língua Portuguesa aprendido na escola – textos jornalísticos - com as dinâmicas do cotidiano.



IMAGEM 13– VIVÊNCIA DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NAS RUAS (20-11-2017)
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 13 desvela um momento de reafirmação do direito à diferença. Estudantes, equipe gestora e professores das Escolas Estaduais Professor Pedro Augusto Carneiro Leão e São Francisco de Assis (localizada na mesma região), com o apoio da Cáritas Brasileiras, realizaram uma caminhada pelas ruas do entorno e também pelo Mercado do bairro de Água Fria, ao som do batuque africano, com o objetivo destacar o importante papel do negro na sociedade e promover o respeito à diversidade. Dessa forma, a comunidade escolar se empenhou para uma convivência mais democrática e para a promoção da igualdade e o respeito entre os indivíduos, reafirmando os valores da afroconsciência na sociedade, passando a agir nos espaços, combinando ação e aprendizado em um processo que marcará profundamente o grupo.

Para servir de legenda para essa imagem fotográfica, segue um trecho do registro do Diário de Campo, escrito no decorrer da vivência do dia da consciência negra:

Pelas ruas do bairro onde a escola fica localizada e também no mercado de Água Fria, os estudantes, numa ação de protagonismo juvenil, discutiram com a comunidade alguns temas importantes e associados à data de hoje - Direitos humanos, preconceito, reconhecimentos históricos e cultura.

A ação serviu para todos como aprendizagem ativa e significativa, como um momento de conscientização e reflexão em relação à cultura do povo africano na formação da cultura nacional. (Trecho do Diário de Campo – 20-11-2017)



IMAGEM 14 – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL (23-11-2017)
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 14 ilustra um grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentando as suas conclusões e considerações do Trabalho de Conclusão do Fundamental para a equipe gestora, professores e estudantes de outras turmas, com o apoio de slides de powerpoint projetados em tela e com bastante apropriação do tema de pesquisa.

O referido trabalho foi resultado de um ano de investigação científica da sua equipe, sob a coordenação do professor orientador e foi apreciado por uma banca avaliadora do trabalho composta pela gestora, professores que lecionam nas turmas do 9º ano e representantes da Gerência Regional de Educação.

Vê-se pela postura dessa equipe aqui ilustrada um perfil de jovens pesquisadores e protagonistas que propagam conhecimento e são capazes de lançar as suas próprias palavras a partir de investigação de aspectos do cotidiano.

Esta atividade de iniciação científica foi capaz de contribuir para a promoção da autoria, criação, protagonismo e autonomia do estudante.

Como legenda para a imagem 14, segue abaixo uma parte do registro do Diário de Campo, escrito no decorrer da apresentação do Trabalho de Conclusão do Fundamental:

Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao longo de dois meses desenvolveram técnicas de organização, produção escrita, coleta de dados, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, estudo das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), oralidade, entre outras ações relacionadas à pesquisa, tendo como orientadores os seus próprios

professores. Os temas a serem investigados foram escolhidos pelos próprios estudantes, que, em seguida, procuraram na lista de professores da escola um orientador que já possuísse certo domínio do assunto em questão. (Trecho do Diário de Campo – 23-11-2017)



IMAGEM 15 – PRODUÇÃO DO JORNAL -MURAL DA ESCOLA (01-12-2017)
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 15 revela que a Comunidade de Aprendizagem valoriza a iniciativa e a produção dos jovens aprendizes. As produções dos educandos, resultado da visita à redação do jornal Diário de Pernambuco e de entrevistas realizadas pelos protagonistas – notícias sobre a escola, foram socializadas pelo grupo, expostas em um mural no pátio do educandário e divulgadas para toda a comunidade escolar. Percebe-se uma preocupação do grupo em explorar o potencial pedagógico desse ambiente.

Vale destacar que o pátio da escola é um espaço de socialização dos sujeitos da pesquisa e ali se desenvolvem atividades de aprendizagem. Este ambiente é utilizado cotidianamente como refeitório dos estudantes e também como lugar para apresentação dos trabalhos, realização de palestras, práticas esportivas (dança e judô) festas (Carnaval, São João, entre outras), experiências na área de Ciências da Natureza, e reuniões de pais, proporcionando assim a interatividade e a comunicação entre os membros.

Para a produção da legenda para a imagem 15, cita-se a seguir um trecho do registro do Diário de Campo, construído ao longo da elaboração do jornal-mural da escola:

(...) os estudantes do 6º ano D, com o apoio das professoras Margareth e Ariella, passaram parte da manhã do dia 01.12.2017, organizando a última versão das notícias produzidas, para então socializá-las em um mural montado no pátio da escola. Este mural gerou, no decorrer da atividade, muitas discussões sobre a rotina escolar. (Trecho do Diário de Campo – 01-12-2017)



IMAGEM 16– VIVÊNCIA DE UM GRUPO INTERATIVO (22-03-2018)
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 16 revela, na vivência do grupo interativo, um pouco do contexto, interação e relações estabelecidas por cada estudante com as demais pessoas de seu convívio para a construção de novos conhecimentos.

Os estudantes se agrupam de forma mista (diferentes níveis de aprendizagem, comportamentos, culturas, gêneros, entre outras características) e respondem em conjunto atividades que retomam sistematicamente alguns conteúdos já trabalhados com a ajuda do professor e dos voluntários. Todos interagem entre si para a realização das atividades propostas. Os alunos mais avançados na aprendizagem colaboram para o aprendizado dos estudantes que possuem mais dificuldade ou que se dedicam menos, juntamente com o apoio do professor e dos voluntários. Estes dois últimos facilitam que todos atinjam a aprendizagem esperada de forma colaborativa.

Os aspectos captados pela imagem e acima descritos, também foram registrados no Diário de Campo:

A turma foi dividida pelo professor de Matemática – Péricles - em oito grupos bastante heterogêneos quanto ao nível de conhecimento, habilidades, gênero, cultura, língua, afinidade, etc. Em cada grupo havia cinco estudantes. O professor Péricles distribuiu para cada grupo uma atividade por ele elaborada para serem realizadas nas equipes e contendo questões que

abordavam um conteúdo que já tenha sido ensinado em sala de aula – resolução de problemas. (Trecho do Diário de Campo – 22-03-2018)

Por meio da lente da câmera fotográfica, capta-se também a disposição dos participantes do Grupo Interativo, conforme já descrito pela pesquisadora:

A ordenação das cadeiras e mesas em pequenos grupos estava de acordo com a estratégia de ensino e influenciou no diálogo e na comunicação de cada equipe, interferindo nas relações interpessoais na sala de aula. Essa disposição do mobiliário tornou-se importante para a discussão nos grupos, contribuiu para uma aprendizagem colaborativa e ainda permitiu ao educador ter uma visão ampla sobre todos e circular de forma fácil e acessível entre eles, para então favorecê-los, tirando dúvidas e realizando um atendimento àqueles alunos que apresentam mais dificuldade. (Trecho do Diário de Campo – 22-03-2018)

Assim, melhora-se o rendimento escolar e se multiplicam e diversificam as interações entre os sujeitos. Com isso, também se ampliam os laços de amizade e os princípios de solidariedade e respeito entre os envolvidos na atividade.



IMAGEM 17 – VIVÊNCIA DE UMA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA (22-03-2018)
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 17 retrata o cenário de uma Tertúlia Dialógica Literária realizada na escola pela professora de Língua Portuguesa Joana, no dia 22 de março de 2018, a partir da construção coletiva de significado e conhecimento, pautando-se no diálogo entre todos os participantes.

A lente da máquina fotográfica captou o momento de leitura individual e silenciosa do texto *Assalto*, de Carlos Drummond de Andrade. Estes aprendizes,

posteriormente, externaram suas impressões e vivências, socializando seus comentários sobre o texto narrativo em questão.

No Diário de campo, a pesquisadora registra as suas impressões sobre esta cena:

Na observação das Tertúlias Dialógicas Literárias, realizou-se um processo de leitura e interpretação coletiva e dialógica do texto Assalto, de Carlos Drummond de Andrade. Nessa atuação educativa de êxito, pôde-se verificar a compreensão em conjunto dos textos produzida através de um processo de interpretação coletiva sob a mediação das professoras e do diálogo igualitário entre todas as pessoas envolvidas. (Trecho do Diário de Campo – 22-03-2018)

Através da captação da lente da câmera fotográfica, observa-se a disposição dos participantes, conforme já exposto pela investigadora nos seus registros:

A ordenação das cadeiras em círculos possibilitou entre os estudantes uma melhor troca das informações, deixando-os mais à vontade no momento de exposição de suas ideias. As professoras não estiveram na posição central, já que cada lugar estava igualmente disposto em relação ao outro. Desta forma, todos os envolvidos na Tertúlia Dialógica Literária se encontravam no mesmo patamar e se dirigiam ao outro, sem qualquer obstáculo. Visualizou-se assim professoras mediadoras do conhecimento e integradas ao grupo dos educandos. As professoras tiveram o papel de moderadoras e favoreceram a participação igualitária de todos participantes. (Trecho do Diário de Campo – 22-03-2018)



IMAGEM 18 – VIAGEM NA HISTÓRIA DA ESCOLA (11-04-2018)
 FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem fotográfica 18 traz vestígios do real e atribui sentidos para a comemoração dos 45 anos de existência da escola. A entrevista com Dilma, membro do primeiro grupo de professoras da escola e que hoje ainda atua lá como voluntária, não

poderia ter sido realizada num dia mais especial – aniversário de 45 anos de inauguração da instituição escolar.

Dilma, juntamente com a pesquisadora, realizaram uma viagem no tempo e retornaram ao ano de 1973. Esse retorno ao passado, por meio das narrações da professora e através do contato com o acervo fotográfico dos primeiros anos das atividades da escola, deixou a entrevistada bastante emocionada e saudosista e permitiu que a investigadora apreendesse a história daquele espaço escolar.

Para a produção da legenda para a imagem 18, cita-se a seguir um trecho do registro do Diário de Campo, construído no momento da conversa com a professora Dilma:

Dilma trouxe lembranças do tempo de outrora – década de 70 e 80 – quando, segundo ela, a escola fervilhava de movimentações – Reunião dos estudantes no início do turno para rezar, Eucaristia, missa, festa junina, apresentações culturais, projetos pedagógicos. Segundo ela, o hall de entrada do educandário era palco de vários eventos que envolvia professores, estudantes e família, como até hoje acontece. (Trecho do Diário de Campo – 11-04-2018)



IMAGEM 19– APRESENTAÇÃO DA ORQUESTRA VICENTE FITTIPALDI (19-04-2018)
FONTE: ACÉRVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

Na imagem 19, a lente da câmera fotográfica capta pela retina da pesquisadora o encantamento dos estudantes ao assistirem uma aula/apresentação da Orquestra Vicente Fittipaldi, que introduziu as crianças ao mundo da música de câmara, bem como apresentou aos alunos os instrumentos da orquestra.

Esta apresentação fazia parte do Projeto Circulação de Música de Câmara, do Conservatório de Música do Recife e objetivava propagar a “Música de Câmara” em diversos ambiente da Cidade do Recife. A orquestra iniciou com apresentações de música erudita, e, em seguida, realizou uma apresentação individualizada de cada um dos instrumentos (flautas transversas, violino, violoncelo, contrabaixo e flautim), passando pelo pop brasileiro e americano, e concluiu com um pot-pourri de Luiz Gonzaga. No intervalo entre uma apresentação e outra, os profissionais ensinavam um pouco aos presentes sobre a arte musical, em especial, orientações sobre os instrumentos.

A imagem 19 retrata o cenário do pátio sendo utilizado mais vez para a construção de aprendizado, através de aulas práticas, conforme narrado pela pesquisadora neste trecho do Diário de Campo:

Percebia-se os estudantes com um olhar brilhando de encantamento, maravilhados com a apresentação da orquestra. Principalmente no momento que oportunizou a escuta de músicas que eles ouvem no seu cotidiano, só que tocadas por instrumentos eruditos. (Trecho do Diário de Campo-19-04-2018)



IMAGEM 20– PALESTRA DA PATRULHA ESCOLAR (19-04-2018)
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

A imagem 20 simboliza o uso do ambiente do pátio da escola para a realização de mais uma atividade pedagógica – o proferimento de uma palestra da Patrulha Escolar sobre segurança, em especial, de alerta contra roubo de celulares. Observa-se um cenário de alunos atentos e participativos, que interagem com a equipe da Polícia

Militar que realiza patrulhamentos nos perímetros da escola. Essas ações operativas de prevenção na unidade de ensino em observação são muito positivas, pois conduzem os policiais para um trabalho interativo com a comunidade escolar e para uma atuação como conselheiros dos alunos na mediação e resolução de conflitos, juntamente com a equipe gestora, a comunidade e família.

Com o objetivo de servir de legenda para a imagem fotográfica nº 20, segue um trecho do registro do Diário de Campo, escrito no decorrer da vivência da palestra sobre o Programa Alerta Celular:

(...) os estudantes se mantiveram no pátio para assistirem uma ação de conscientização sobre o programa "Alerta Celular", que cadastra aparelhos em um sistema da Secretaria de Defesa Social (SDS) para facilitar a localização em casos de roubo. Essa ação é realizada em parceria com a polícia militar e oportunizou, além dos esclarecimentos sobre "Alerta Celular", o debate com os estudantes sobre outros temas entre eles, bullying, cyberbullying e dicas de segurança. Os alunos mantiveram a mesma atenção e silêncio anterior para assistir à palestra da dupla de policiais militares e realizaram algumas perguntas sobre como se prevenirem das abordagens dos assaltantes. (Trecho do Diário de Campo – 19-04-2018)



IMAGEM 21– FOTOGRAFIA DA VIVÊNCIA DA ENTREVISTA (09-05-2018)
FONTE: ACERVO FOTOGRÁFICO DA PESQUISADORA

Esta “selfie” – imagem 21, registrada pela investigadora no momento de entrevista, retrata o alto grau de satisfação da pesquisadora ao realizar uma entrevista para captar a experiência consciente do entrevistado e então se depara com um sujeito de pesquisa que vivenciou as atuações educativas de êxito e é capaz de se posicionar criticamente diante do que observou.

Objetivando construir uma legenda para a imagem 21, apresenta-se a seguir um trecho do registro do Diário de Campo, escrito no decorrer da entrevista com o estudante João Victor:

O primeiro estudante a ser entrevistado foi João Victor do 7º ano B. No início, ele relatou o que representa, em sua concepção, o Projeto Comunidade de Aprendizagem – destacando em que o Projeto contribuiu para sua aprendizagem, bem como para a dos seus amigos. No segundo momento, João Victor ressaltou as contribuições dos grupos interativos para a construção do conhecimento, em especial, o valor das trocas interativas entre ele e os colegas e a importância do papel dos voluntários para o desenvolvimento do grupo interativo. (Trecho do Diário de Campo – 09-05-2018)

Por meio da análise aprofundada dos dados visuais, a pesquisadora foi capaz de melhor compreender as práticas pedagógicas vigentes no campo de pesquisa, perceber os feixes de relações entre os atores envolvidos e atribuir significação ao cenário escolar. Ressalta-se a importância dessa estratégia escolhida para favorecer nas investigações do campo empírico e que tanto colaborou para o estabelecimento dos sentidos.

SÍNTESE

O capítulo 6 explorou de forma minuciosa o tratamento, a descrição, a análise e a interpretação das informações arrecadadas pela pesquisadora ao longo da pesquisa etnográfica, com a intenção de buscar respostas para as questões de investigação formuladas. Para melhor compreensão de cada uma das etapas, o referido capítulo foi dividido em dois momentos.

Na primeira parte do capítulo, realizou-se a apresentação da análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Considerou-se assim todos os dados recolhidos como relevantes para o entendimento da questão investigada.

Em seguida, a pesquisadora, a partir do estudo do ambiente natural - *locus* da pesquisa –, realizou a interpretação dos fenômenos que ali acontecem, considerando a construção social da realidade como um processo em permanente transformação.

Já na segunda parte do capítulo, realizou-se a partir da análise fotográfica, um estudo analítico da cultura para um melhor entendimento das práticas pedagógicas

presentes no *locus* da pesquisa, tendo o aporte teórico de Achutti (1997; 2004), Collier Junior (1973) e Samain (2004).

Seguindo a tradição da pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, a partir da triangulação dos dados recolhidos, e posteriormente, do estudo analítico e interpretativo dos conteúdos, desvelou-se as relações e interações ocorridas nas práticas pedagógicas da escola investigada. As informações recolhidas através das entrevistas, conversas, gravações, anotações, análise documental, entre outros artefatos, serviram para a identificação de padrões e pensamentos presentes nos dados obtidos. Estes padrões identificados serviram então como auxílio para a caracterização de padrões culturais e sociais do grupo observado.

Desse modo, os dados que foram coletados, a princípio uma coletânea de textos, áudios e vídeos sem muita consistência, foram se transformando em elementos repletos de significação, os quais revelaram bastante sobre os atores investigados, sua cultura e práticas. Evidenciou-se compreender os fenômenos sociais e culturais do grupo observado e que possuem difícil visibilidade para aqueles que deles fazem parte, tendo assim uma visão holística, ou seja, um retrato mais completo possível do grupo investigado.

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira viagem da descoberta não é achar novas terras, mas ver o território com novos olhos.

(Marcel Proust)

No presente capítulo serão apresentadas as considerações finais da dissertação e as recomendações para a continuidade de estudos na área da Ciência da Educação - Inovação Pedagógica. Retomando os principais pontos do estudo, buscar-se-á compreender se os objetivos da pesquisa foram atendidos e em que medida. Dando continuidade às discussões, os resultados serão revisitados à luz das teorias e contextos de aplicação apresentados, juntamente com as suas implicações. Finalmente, serão apresentadas algumas recomendações de continuidade de estudos.

Ao término das etapas desta pesquisa, torna-se essencial a exposição das apreciações a respeito do foco tratado nesta investigação etnográfica, quando foram observadas, analisadas e interpretadas as práticas pedagógicas no Projeto Comunidade de Aprendizagem da escola investigada, as quais se apresentaram como inovadoras sob a perspectiva da Aprendizagem Dialógica, alicerçando-se no interacionismo e na formação de espaços colaborativos de construção e partilha de saberes e competências.

Escrever esta dissertação representou uma experiência singular para a pesquisadora, pois permitiu a realização de uma viagem de retorno ao passado, de conhecimento do presente e de prospecção de um futuro esperançoso de transformação da estrutura e da cultura escolares, ao proporcionar que a investigadora se debruçasse sobre a inovação pedagógica e o Projeto e lançasse um novo olhar sobre estes.

No momento que a pesquisadora resolveu fazer uma pós-graduação, houve uma preocupação em escolher um tema que pudesse, de algum modo, colaborar para discussão sobre inovação pedagógica, focando, em especial, na observação do desenvolvimento de práticas pedagógicas que, possivelmente, possibilitassem mudanças

qualitativas e, concomitantemente, o desenvolvimento da aprendizagem em contextos de inovação, construindo o conhecimento a partir da interação com o mundo e com os outros. Foi quando, em 2016, a investigadora, ao realizar um trabalho como técnica da Gerência Regional de Educação Recife Norte, teve contato com aqueles que fazem parte da Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão e com a proposta do Projeto Comunidade de Aprendizagem. A comunidade escolar em questão representa uma das três escolas da rede estadual de ensino em Pernambuco que se transformaram em Comunidade de Aprendizagem, por meio de união de esforços, compartilhamento de responsabilidades e cultivo do diálogo. Esse primeiro encontro da pesquisadora com a proposta do Projeto despertou nela o desejo de dissertar sobre o tema, ao enxergar o impacto positivo de tal experiência educacional e vislumbrar através dela uma possibilidade de transformação no sentido de relações sociais mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todos.

Este contato anterior ao início das observações no *locus* favoreceu a realização do estudo, pois promoveu uma aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, possibilitando uma aproximação da investigadora em relação aos aspectos apresentados pelos atores sociais investigados, inclusive promovendo uma relação igualitária entre os partícipes.

Nesse contexto, com a abertura das portas da escola e uma maior aproximação entre ambas as partes, a investigadora obteve livre acesso a esse local e a aceitação do grupo. Assim, a sua presença não causava estranheza aos sujeitos da pesquisa e não modificava as relações sociais naturais lá presentes.

Nesta investigação qualitativa de viés etnográfico, abordou-se como temática o Projeto Comunidade de Aprendizagem: desvelando uma prática pedagógica, elucidando os profissionais e interessados no campo educacional sobre conhecimentos acerca do tema proposto. Assumiu-se também o desafio de pesquisar as práticas pedagógicas do Projeto em busca de indícios da presença de inovação pedagógica. Neste estudo, fez-se uma atualizada revisão bibliográfica sobre a proposição, permitindo o conhecimento dos princípios que norteiam a temática com maior densidade e profundidade.

Dessa forma, com a intenção de ter uma visão mais ampla e crítica do cenário educativo, a pesquisadora se aproximou dos teóricos que já fundamentam os debates acadêmicos sobre Inovação Pedagógica dos estudiosos da Universidade da Madeira e também fortaleceu a discussão sobre a gênese e o desenvolvimento do Projeto

Comunidade de Aprendizagem, sob a indicação de profissionais que atuam na Universidade Federal de São Carlos – São Paulo e fazem parte do grupo de estudos da NIASE.

Nesse âmbito, desenvolveu-se os caminhos metodológicos da Etnografia. O estudo foi conduzido a partir da imersão no ambiente em que os sujeitos de pesquisa convivem, com intuito de entender as suas culturas. Para isto, utilizou-se as seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevista etnográfica, análise de documentos, diário de campo e fotografia. Vale destacar que o percurso metodológico realizado pela investigadora respondeu às perguntas de pesquisa e, da mesma forma, as referências bibliográficas corresponderam às expectativas no referido estudo.

Sobre as técnicas de coleta de dados, é primordial salientar a entrevista etnográfica. A investigadora havia se planejado para realizar a filmagem das entrevistas para que depois as falas de cada um dos entrevistados fossem transcritas, mas quando ela mergulhou no campo de investigação, alguns sujeitos de pesquisa não se sentiram à vontade com relação à filmagem e solicitaram a utilização de outros recursos, como a gravação de áudio e a escuta acompanhada da transcrição no caderno de campo. Com o objetivo de manter a naturalidade dos sujeitos em seus depoimentos e perceber o significado local para estas pessoas em particular, a pesquisadora atendeu todas as solicitações. Estabeleceu-se assim entre a investigadora e os sujeitos entrevistados um clima de espontaneidade, confiança e respeito pelos sentimentos e opiniões de cada um.

O percurso metodológico da pesquisa etnográfica aqui descrito cooperou para que a pesquisadora se sentisse como membro, parte integrante da escola estadual observada, e permitiu analisar e compreender o comportamento dos atores sociais que fazem parte deste cenário, bem como ter o entendimento da influência de cada ação realizada na instituição escolar no processo da construção da aprendizagem.

Ao longo da investigação, a pesquisadora procurou respostas para o problema desta pesquisa e, por meio dos variados instrumentos da etnografia acima descritos e do contato direto com os sujeitos de pesquisa e as suas interações, fez emergir no campo, três categorias de análise - construção do conhecimento, protagonismo juvenil transformação social e educativa.

Essas categorias emergidas no campo favoreceram a pesquisadora a alcançar as considerações finais deste trabalho.

Na primeira categoria - *construção do conhecimento* -, observou-se no cenário educativo, a partir do processo interativo, o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa. Essa colaboração entre os sujeitos da pesquisa direciona o aprendiz ao entendimento individual e a formas partilhadas de conhecer. Assim, o estudante se torna um agente ativo na construção de seu conhecimento, e o professor, mediador dessa aprendizagem. Através de um diálogo igualitário e uma boa convivência entre os sujeitos, o grupo valoriza o que cada um tem a falar, bem como a validade e importância dos saberes de cada um.

Já na segunda categoria – o *protagonismo juvenil*, percebeu-se in loco uma preocupação na formação de sujeitos críticos, solidários, autônomos, engajados socialmente e ativos, ao passo que as atividades pedagógicas aproximaram a aprendizagem dos serviços públicos e da comunidade.

Na terceira e última categoria - *transformação social e educativa* -, verificou-se que a Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão, ao longo de dois anos, vem passando por um processo de transformação. Houve o surgimento de uma nova forma de relacionamento entre os atores sociais, a construção de uma gestão democrática e compartilhada, o ingresso dos familiares e da comunidade para colaborar com as atividades e decisões escolares, a presença de voluntários para contribuir com a escola e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, agregando assim potencialidades na corresponsabilidade da educação escolar.

Em relação às contribuições do presente estudo, pode-se afirmar que a investigação etnográfica na área educacional favorece o desvelar da complexidade dos fenômenos educacionais e proporciona um entendimento real e profundo dos mesmos. A investigação em questão traz implicações para a prática no campo educacional, já que possibilita reflexões sobre as práticas pedagógicas inovadoras e situações de aprendizagem bem-sucedidas, apresentando a necessidade de se construir práticas educativas que se manifestem como potenciais formadoras dos estudantes como sujeitos autônomos e capazes de solucionar problemas, características estas indispensáveis à sociedade da Era da Informação do Século XXI.

A dissertação também se reportou ao Projeto Comunidade de Aprendizagem, pois parece ser esta, uma temática bastante relevante, uma vez que os estudos e as pesquisas têm demonstrado que o referido Projeto possui um papel relevante na garantia do envolvimento entre a escola, a família e a comunidade; na promoção de uma

aprendizagem dialógica e colaborativa, e na construção de uma melhoria da aprendizagem e da convivência, a partir da transformação da escola e do seu entorno.

Diante do exposto acima, infere-se algumas conclusões que, por sua importância, merecem serem aqui citadas. Pode-se verificar o quanto é primordial que a equipe gestora, educadores e funcionários da escola trabalhem juntamente com a família e a comunidade em prol da melhoria dos resultados dos estudantes, bem como para a formação de um sujeito aprendente criativo, autônomo, crítico, ético, capaz de conviver em grupo e de solucionar problemas. Nesse contexto, o conhecimento construído é capaz de transformar a realidade de cada um dos envolvidos, por meio do diálogo e da ação, estimulados pelo Projeto. No ambiente investigado, foi perceptível a existência de laços de afetividade e de aproximação entre os sujeitos da pesquisa e isto contribuiu para a presença do respeito entre eles e a inexistência de relações conflituosas ou de menosprezo ao próximo, ao reconhecer em cada um a inteligência cultural.

Desvela-se assim uma escola que desenvolve práticas de aprendizagem colaborativa, através do desenvolvimento de atividades em grupos, que incentivam os sujeitos aprendizes a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões, pautando-se num diálogo igualitário entre todos os partícipes no processo educativo. Estimula-se também a participação de toda a comunidade, numa perspectiva de educação de todos e para todos, melhorando o rendimento dos educandos, o convívio entre os membros do grupo e transformando o entorno da escola.

Encerra-se nesta etapa o desenvolvimento do conhecimento dentro daquilo que o Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira pôde proporcionar à investigadora, mas já se sabe que há sugestões de caminhos a serem retomados futuramente, ao passo que o contexto continue a possibilitar a continuidade dos estudos, levando em consideração o desejo da pesquisadora em manter essa trajetória investigativa.

Espera-se que a experiência aqui descrita e vivenciada sirva de mola propulsora para novos estudos, bem como possa incentivar a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que permitam que todos possam ter a oportunidade de sonhar e fazer de seus sonhos uma realidade possível.

7.1. CONTRIBUTOS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

A conclusão da presente pesquisa é momentânea, porque, a partir da riqueza de informações obtidas ao longo do percurso investigativo, apontou-se para novos horizontes. Surgiram assim novos problemas de pesquisas, além de outras tantas curiosidades e inquietações que instigaram a continuidade de estudos na área de Inovação Pedagógica e no que tange às Atuações Educativas de Êxito do Projeto Comunidade de Aprendizagem.

Nesse momento, percebe-se que ainda há muitas outras questões a serem abordadas e que são inerentes às vivências desse Projeto. Vê-se que a exploração do tema não se esgotou e que nem todas as possibilidades foram analisadas, tendo em vista os desafios e as limitações enfrentadas no decorrer da pesquisa de campo, como a abreviação do tempo para a imersão no campo de pesquisa e o número de sujeitos de pesquisa restrito a apenas uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem.

Desse modo, o assunto em questão dá margens para que a pesquisadora socialize os resultados desse estudo em meios acadêmicos e científicos e realize outras investigações e aprofundamentos dessa área científica, possivelmente a nível de doutoramento.

A seguir, serão apresentados sumariamente alguns aspectos que se revelaram interessantes no processo investigativo, com o objetivo de contribuir para novas pesquisas científicas relacionadas ao tema aqui abordado:

- Fomentar a continuidade nas pesquisas e políticas educacionais com base em Atuações Educativas de Êxito para viabilizar mais possibilidades de aplicação em demais escolas;
- Abrir caminho para o surgimento de novas Comunidades de Aprendizagem;
- Construir pesquisas posteriores que busquem uma maior abrangência, observando um número maior de sujeitos de pesquisa e realizando o acompanhamento de mais instituições de ensino;
- Realizar novas pesquisas acadêmicas que favoreçam a reflexão sobre as práticas de gestão democrática no Projeto Comunidade de Aprendizagem, destacando o papel essencial exercido pelo(a) gestor(a) da escola no decorrer do processo de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem;

- Realizar nova pesquisa etnográfica em escolas que aderiram ao Projeto Comunidade de Aprendizagem com o objetivo de compreender o papel das interações sociais na construção de valores e identidade.

Em suma, as recomendações acima descritas favorecem o desencadear de novos estudos, os quais serão relevantes para a reflexão sobre a inovação pedagógica e disseminação do Projeto Comunidade de Aprendizagem e, posteriormente, tornar-se-ão elementos integrantes da formação acadêmica dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, L. E. R. *Fotoetnografia: um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial - Palmarinca, 1997.
- _____. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Tomo Editorial, Editora da UFRGS, 2004.
- ANDRÉ, M. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- _____. *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Loyola, 2010.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley, 1975.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996)*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996. 29p.
- BRAZÃO, P. *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutorado) 2008. 325p. Funchal: Universidade da Madeira, 2008.
- BRUNER, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- CHOMSKY, N. *Essays on Form and Interpretation*. New York: North-Holand, 1977.
- COLLIER JUNIOR, J. *Antropologia Visual: a Fotografia como Método de Pesquisa* (Tradução de Iara Ferraz e Solange Martins Couceiro). São Paulo: EPU/Edusp, 1973.
- ELBOJ, C. et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2006.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante* (traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez/autores associados, 1989.

- FINO, C. N.; SOUSA, J.M. *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. In Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume, p. 371 – 381, Braga: Universidade do Minho, 2001.
- _____. *As TIC redesenhando as fronteiras do currículo*. In: *Revista Educação & Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, p. 53-66, 2005.
- _____. *Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica*, in *Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes"*. Edição em CD-ROM, p. 1-14, 2007a.
- _____. (orgs.), *A Escola sob suspeita*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2007b.
- FINO, C.N. *Novas tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). 449p. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.
- _____. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, p. 273-291, 2001.
- _____. *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo (draft)*. Ilha da Madeira (PT): Universidade da Madeira, p. 01-06, 2004.
- _____. *Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)*. In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008a.
- _____. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (org.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, p. 43-53, 2008b.
- _____. *Inovação e invariante (cultural)*. In: Liliana Rodrigues e Paulo Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas*, Funchal: Grafimadeira, 2009, pp.192-209.
- _____. *Demolir os muros da fábrica de ensinar*. In: *Humanæ*, v.1, n.4, p.45-54, ago. 2011a.
- _____. *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação* In: FINO, C. N. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, p. 99-118, 2011b.
- _____. *Investigação e inovação (em educação)*. In: FINO, C. N.; SOUSA, J. (orgs.). *Pesquisar para mudar a educação*. Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMA, p. 29-48, 2011c.
- _____. *Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo*. In Morgado, J., Mendes, G., Moreira, A. & Pacheco, J. (Org.). *Currículo Internacionalização*

Cosmopolitismo – *Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros vol. II*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 123-130, 2015.

_____. Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia, In Fernanda Gouveia & Maria Gorete Pereira (Org.). *Didática e Matética* Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, p. 253-259, 2016a.

_____. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. In: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 13-22, jan./abr. 2016b.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L. Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. In: *REXE Revista de estudios y experiencias en educación. Concepción*, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción n. 1, 2002, v.1, pp. 11-20.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 34ª edição, 2002b.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 1989.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

_____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography Principles and Practice*. London: Routledge, 1983

_____. *Etnografía: métodos de investigación*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

KILPATRICK, S.; BARRETT, M.; JONES, T. *Defining Learning Communities, 2003*. Disponível em <<https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/jon03441.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

KUHN, T. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, J.D. (Org.). *A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, p.53-80, 1979.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber, 2005.
- _____. *L' Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber livro editora, 2006.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MEAD, G. H. *Espírito, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1973.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUSCar, 2014.
- MESSINA, G. *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Tradução de Isolina Rodriguez Rodriguez. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, nov./2001.
- MINAYO, M.C.S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.
- MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R. D. *Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- PAPERT, S. M. *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc., 1980.
- _____. *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996.
- _____. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- PEÑA VERA, T.; PIRELA MORILLO, J. La complejidad de análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad* [online], 2007, n.16, pp. 55-81. Disponível em <www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.
- SABIRÓN, F. Investigación Etnográfica e Innovación Pedagógica, desde la experiencia de la Escuela Superior de Educación de Santarém, 2007. Disponível em <http://etnoedu.blogspot.com >. Acesso em: 28 mar. 2018.
- SAMAIN, E. (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- SANDAY, P. R. The Ethnographic Paradigms. *Administrative Science Quarterly*, n.4, dez. 1979, v.24, pp. 527-538.
- SCRIBNER, S. *Head and hand: an action approach to thinking*. National Center on Education and Employment, 1988.
- SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1), p. 107-120, 2000.
- _____. Currículo e etnografia da educação. In: Fino, C. N. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011, pp. 45-68.
- SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- _____. *Participant observation*. Orlando, Flórida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.
- THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.
- TOFFLER, A. *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Artenova, 5ª ed.bras., 1973.
- _____. *A terceira onda*. Trad. João Távora. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- VALLS, R. *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, 2000.
- VICKERY, B. C. *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths, 1970.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Formação social da mente*. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WELLS, G. *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

WENGER, E.; *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. 2ª reimpressão New York: Cambridge University, 2001.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. C. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard, 2002.

APRENDIZAGEM DIALÓGICA. In *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em <<http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/aprendizagemdial%C3%B3gica.pdf>> Acesso em: 3 jun. 2017.

CADERNO DE FORMAÇÃO DOS VOLUNTÁRIOS: PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE 2015. In *Comunidade de Aprendizagem*. Disponível em <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/452/ec3e903eefe406a951641e9a5fe3b8a2.pdf>> Acesso em: 3 jun. 2017.

INCLUD-ED. *RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em <<http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wpcontent/uploads/2014/04/INCLUD-ED-Report-AF-RBooth.pdf>> Acesso em: 3 jun. 2017.

SITE DO INSTITUTO NATURA SOBRE A CONCEPÇÃO DE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM <<http://www.comunidadeaprendizagem.com>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SITE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE - PUBLICACIONES <<http://utopiadream.info/ca/investigacion/publicaciones/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SITE NIASE – UFSCAR - PUBLICAÇÕES <<http://www.niase.ufscar.br/publicacoes>>. Acesso em: 10 jan. 2018.