



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação**

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Naira Antunes Camargos de Sá

**PRÁTICAS PEDAGÓGICO-CULTURAIS VOLUNTÁRIAS NO CONTEXTO
SOCIAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA DE CARUARU-PE**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2012

Naira Antunes Camargos de Sá

**PRÁTICAS PEDAGÓGICO-CULTURAIS VOLUNTÁRIAS NO CONTEXTO
SOCIAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA DE CARUARU-PE**

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

Orientadores: Professora Doutora Jesus
Maria Sousa
Professora Doutora Fátima Maria Leite
Cruz

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Severo e Nair, pelo amor, pelo exemplo e pelos ensinamentos. Jamais esquecerei o modo como iniciaram minha compreensão da escrita e da leitura.

Ao meu esposo, Túlio, pelo companheirismo em todas as horas, pelas alegrias da convivência e por fazer nossa vida ainda mais feliz.

Aos meus filhos, Bessie, Igor e Gabriella, por serem pessoas tão especiais.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço à professora Fátima Cruz pela qualidade da orientação, pela gentileza com que sempre me recebeu e pela grande contribuição que deu à minha pesquisa.

Agradeço às professoras e aos alunos que fazem parte da Fraternidade Espírita Bezerra de Menezes pelo acolhimento, pela dedicação que sempre tiveram para esclarecer todas as dúvidas e pela permissão das observações e investigações que foram o fruto deste trabalho.

Um agradecimento à Universidade da Madeira, especialmente aos professores Carlos Fino e Jesus Maria Sousa, pelos conhecimentos partilhados, aos professores António Bento e Alice Maria Mendonça, pelo carinho e atenção. À Dh2 pela assessoria que me possibilitou o estudo nesta instituição.

Agradecimento aos colegas que fiz durante esta trajetória, principalmente Maria José, Monica, Ana Tereza e Marcela, com suas palavras de incentivo.

E a Deus e à minha família pela paciência que teve comigo pelo tempo que dediquei a este trabalho, principalmente Tulio, Gabriella, Igor, Bessie, Janice, Hernani, Alfa, João, Giovanna, Lindaci, Huanna, Edinilza, Tereza, Antonio, Cícera, Luana, Ezequiel e Frei Mariano.

RESUMO

O presente trabalho analisou as práticas pedagógico-culturais voluntárias no contexto social de crianças em situação de pobreza em Caruaru – PE – Brasil, organizadas por meio de uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica. Foram objetivos específicos da pesquisa: explicitar os princípios e pressupostos predominantes destas práticas; analisar as atividades artístico-culturais como meio de construção do conhecimento; analisar se essas práticas pedagógico-culturais são inovadoras. Apoiamos a pesquisa nas perspectivas da interação sócio-cultural de Vygotsky (2007; 2009; 2004), da aprendizagem significativa de Ausubel (1979), da inovação pedagógica de Fino (2000; 2001; 2003; 2005; 2007; 2008; 2009; 2011), da crítica à escola atual de Toffler (1973) e dos novos contextos de ensino de Papert (2008). Participaram desta pesquisa três professoras do 1º, 2º e 3º ciclo e seus respectivos alunos. Como procedimentos de construção dos dados, adotamos o estudo de caso de acordo com Yin (2010) e Macedo (2006). E, como instrumentos, a análise documental de Bardin (2004), Macedo (2009), Lüdke e André (2004); a entrevista semiestruturada (Macedo, 2006; Marcuschi, 1999; Lapassade, 2005), a observação (Macedo, 2006) e a videografia (André, 2008; Macedo, 2006). No tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2004; Macedo, 2009) e a análise microgenética (Meira, 1994; Moraes, 1999). Os resultados demonstraram práticas pedagógicas inovadoras em que as atividades artístico-culturais humanizam e subsidiam a construção do conhecimento pelo aluno. Na análise documental apresenta-se uma prática diferenciada da escola formal. Na análise e interpretação das entrevistas, a docência mostrou-se engajada na afetividade, compromisso com os alunos, autoria compartilhada, reconhecimento como professora pesquisadora e o papel de mediadora na construção do conhecimento, construído com vínculo pessoal com os alunos e destes com a instituição.

Palavras-chaves: voluntariado educativo, prática pedagógica, interação social, inovação pedagógica.

ABSTRACT

This study looked at the educational-cultural voluntary practices in the social context of children in poverty position in Caruaru – PE – Brazil, organized through a qualitative ethnographic approach. Specific research objectives were to: clarify the principles and assumptions prevalent of this practices; analyze the artistic and cultural activities as a means to constructing knowledge; analyze if the pedagogical and cultural practices are innovative. The research is supported in the social and cultural interaction perspective of Vygotsky (2007; 2009; 2004), in the meaningful learning of Ausubel (1979), in the pedagogical innovation of Fino (2000; 2001; 2005; 2007; 2008; 2009; 2011), in Tofflers' critique of the contemporary educational system (1973) and in the new learning contexts analyzed by Parpet (2008). Three teachers of 1st, 2nd and 3rd cycle and their students were part of this study. As a construction procedure of the data base, it was adopted a case study based in Yin (2012) e Macedo (2006). The documentary analysis made by Bardin (2004), Macedo (2009), Lüdke e André (2004); the semi-structured interview (Macedo, 2006; Marcuschi, 1999; Lapassade, 2005); the observation (Macedo, 2006) and the videography (André, 2008; Macedo, 2009) worked as the major tools of this investigation. In data processing, it was used content analysis (Bardin, 2004; Macedo, 2009) and microgenetic analysis (Meira, 1994; Moraes, 1999). The results demonstrate innovative teaching practices and that artistic and cultural activities humanize and subsidize the students's knowledge construction. Documentary analysis presents a differentiated practice of formal schooling. In the analysis and interpretation of interviews, teaching emerged with bonding, commitment to students, shared authorship, recognition as a teacher researcher and the knowledge construction's mediator role, built on personal bonds with these students and the institution.

Key-words: volunteering education, pedagogical practice, social interaction, pedagogical innovation.

RÉSUMÉ

Le présent travail a analysé les pratiques pédagogiques-culturelles volontaires dans le contexte social des enfants en situation de pauvreté à Caruaru-PE-Brésil. C'était les objectifs spécifiques de l'enquête d'explicitier les principes et les présupposés prédominants de ces pratiques; analyser les pratiques artistiques-culturelles comme le moyen de construction de la connaissance.; analyser si les pratiques pédagogiques-culturelles sont innovatrices. Nous soutenons l'enquête dans les perspectives de l'interaction socioculturelle de Vygotsky (2007, 2009, 2004), de l'apprentissage significatif Ausubel (1979), de l'innovation pédagogique de Fino (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011), de la critique à l'école actuelle (Tofler, 1973), des nouveaux contextes de l'enseignement (Papert, 2008). Trois professeurs du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycle et leurs respectifs élèves ont participé à cet enquête. Comme processus de construction des données nous avons adopté l'étude des cas en accord avec (Yin 2010; Macedo, 2006) et comme instruments à l'analyse documentaire (Bardin, 2004; Macedo, 2009; Lüdke et André, 2004), l'interview semiestructuré (Macedo, 2006; Marcuschi, 1999; Lapassade, 2005), l'observation (Macedo, 2006) et la vidéographie (André, 2008; Macedo, 2006). Dans les traitements de données l'Analyse du Contenu (Bardin, 2004; Macedo, 2009) et l'analyse microgénétique (Meira, 1994; Moraes, 1999). Les résultats démontrent des pratiques pédagogiques innovatrices et que les activités artistiques-culturelles humanisent et subsidient la construction de la connaissance par l'élève. Dans l'analyse documentaire une pratique différenciée à l'école traditionnelle est présentée. Dans l'analyse et l'interprétation des interviews l'enseignement a émergé avec lien affectif, compromis avec les élèves, autorité commune, reconnaissance comme professeur-enquêteur et le rôle de médiateur dans la construction de la connaissance, en construisant un lien personnel avec les élèves et de ceux-ci avec l'institution.

Mots clefs: bénévoles éducatifs, pratique pédagogique, interaction social, innovation pédagogique.

RESUMEN

Este estudio se centró en las prácticas pedagógico-culturales voluntarias en el contexto social de niños en situación de pobreza en Caruaru - Pernambuco, Brasil. Los objetivos específicos de la investigación sirven para aclarar los principios y supuestos predominantes de estas prácticas, analizar las actividades artísticas y culturales como medio de construcción del conocimiento, para analizar si las prácticas pedagógicas y culturales son innovadoras. Apoyamos la investigación desde la perspectiva de la interacción socio-cultural de Vygotsky (2007, 2009, 2004), el aprendizaje significativo de Ausubel (1979), la innovación pedagógica Fino (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011), la crítica de la escuela actual (Toffler, 1973), los nuevos entornos de aprendizaje (Patert, 2008). En este estudio participaron tres profesores del 1º, 2º y 3º ciclo y sus alumnos. Como los procedimientos de construcción de los datos que aprobó el estudio de caso de acuerdo con (Yin 2010; Macedo, 2006) y como herramientas para el análisis de documentos (Bardin, 2004; Macedo, 2009; Lüdke y Andrés, 2004), una entrevista semiestructurada (Macedo, 2006; Marcuschi, 1999; Lapassade, 2005), observación (Macedo, 2006) y videografía (Andrew, 2008; Macedo, 2006). En el procesamiento de datos, análisis de contenido (Bardin, 2004; Macedo, 2009) y el análisis microgenético (Meira, 1994; Moraes, 1999). Los resultados demostraron que las prácticas de enseñanza innovadoras y que las actividades artísticas y culturales de humanizan y subsidian la construcción del conocimiento por el alumno. En el análisis de documento se presenta una práctica diferenciada de la educación formal. En el análisis e interpretación de las entrevistas con la enseñanza surgió la unión, el compromiso con los estudiantes, la autoría compartida, el reconocimiento como docente-investigador y el papel de mediador en la construcción del conocimiento, basada en lazos personales con los estudiantes y la institución.

Palabras claves: voluntariado educativo, práctica pedagógica, interacción social, innovación pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Matrículas de educação básica por dependência administrativa	8
Figura 2 – Matrículas de anos iniciais do ensino fundamental por dependência administrativa	9
Figura 3 – Matrículas de anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa	9
Figura 4 – Número de matrículas no ensino médio – Brasil 2007-2010	10
Figura 5 – Matrículas de ensino médio por dependência administrativa – 2010	10
Quadro 1 – Desenho Metodológico	57
Quadro 2 – Perfil das professoras participantes da pesquisa	71
Quadro 3 – Caracterização das turmas	72
Quadro 4 – Entrevista com as docentes	81
Quadro 5 – Mapa de eventos da aula da professora A	101
Quadro 6 – Mapa de eventos da aula da professora B	112
Quadro 7 – Mapa de eventos da aula da professora C	116
Quadro 8 – Mapa de eventos da aula da professora A, B e C	124
Tabela 1 – Número de matrículas da educação infantil – Brasil 2002-201	8

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
RÉSUMÉ	XIII
RESUMEN	XV
INTRODUÇÃO	1
<hr/>	
OBJETIVOS	5
OBJETIVO GERAL	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
1. REFERENCIAL TEÓRICO	7
<hr/>	
1.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM NÚMEROS	7
<i>1.1.1 O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO BRASIL</i>	14
<i>1.1.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL</i>	18
<i>1.1.3 EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÕES NÃO FORMAIS</i>	22
<i>1.1.4 AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL</i>	23
1.2 APRENDIZAGEM EM DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS	29
<i>1.2.1 INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL</i>	29
<i>1.2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - COGNIÇÃO E AFETIVIDADE</i>	33
1.3 CULTURA E APRENDIZAGEM	36
1.4 A PROPÓSITO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	40
<i>1.4.1 UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO</i>	46
2. MÉTODO	53
<hr/>	
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO	55
<i>2.1.1 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA</i>	55
<i>2.1.2 SUJEITOS PARTICIPANTES</i>	58
<i>2.1.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS</i>	59
<i>2.1.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL</i>	59
<i>2.1.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</i>	60
<i>2.1.3.3 OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</i>	61
<i>2.1.3.4 OBSERVAÇÃO COM O USO DA VIDEOGRAFIA</i>	62
<i>2.1.3.5 ANÁLISE MICROGENÉTICA</i>	63
<i>2.1.3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO</i>	66
<i>2.1.3.7 O DIÁRIO DE CAMPO</i>	69
3. RESULTADOS/ANÁLISE DOS DADOS	71
<hr/>	
3.1. O QUE AS PROFESSORAS ESCREVEM SOBRE O QUE FARÃO	72
<i>3.1.1 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS</i>	72
<i>3.1.2 ANÁLISE DOCUMENTAL</i>	73

<i>3.1.3 ANÁLISE DE PROGRAMAS/PLANOS DE AULA/PLANOS DE CURSO: COMO SE CARACTERIZAM OS PLANOS DE AULA</i>	74
3.2 – O QUE AS PROFESSORAS DIZEM SOBRE O QUE FAZEM	80
<i>3.2.1 PRINCIPAIS ACHADOS QUE CARACTERIZAM O VOLUNTARIADO EDUCATIVO</i>	81
<i>3.2.2 O RECONHECIMENTO COMO PROFESSORA PESQUISADORA</i>	83
<i>3.2.3 A DOCÊNCIA E A LIBERDADE DA BUROCRACIA FORMAL PERMITINDO DESENVOLVER A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS</i>	84
<i>3.2.4 DOCÊNCIA PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS FORMAIS</i>	86
<i>3.2.5 COMPROMISSO DAS PROFESSORAS NO ESPAÇO NÃO FORMAL</i>	87
<i>3.2.6 EDUCAÇÃO AMPLIADA: O COTIDIANO QUE EDUCA PARA A VIDA</i>	84
<i>3.2.7 AUTORIA NO PLANEJAMENTO E PROTAGONISMO COLETIVO DOCENTE</i>	89
<i>3.2.8 CONCEPÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL: O LÚDICO EXERCITANDO O NÃO FORMAL</i>	91
<i>3.2.9 A PRÁTICA PEDAGÓGICA É INOVADORA?</i>	94
<i>3.2.10 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA É A INTERAÇÃO A FAVOR DO ALUNO</i>	94
<i>3.2.11 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA É A INTERAÇÃO DE CUIDADO E VINCULO COM A INSTITUIÇÃO</i>	95
3.3 O QUE A PESQUISADORA VIU QUE AS PROFESSORAS FAZEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	96
<i>3.3.1 AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS: MAPAS DE EVENTOS</i>	100
3.4 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DENTRO DA INSTITUIÇÃO	129
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	135
<u>REFERÊNCIAS</u>	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa localiza-se na linha de investigação em Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, no eixo temático dos estudos sobre experiências pedagógicas destinadas à reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com as necessidades de desenvolvimento cultural, econômico e social. A necessidade do estudo partiu de se considerar a educação integrada à realidade social como um dos grandes desafios no atual contexto sócio histórico do Brasil. Considerou-se a fragilidade do sistema público de ensino e do crescente número de instituições não escolares denominadas de voluntariado educativo. Dentro deste aspecto, a opção foi pesquisar as práticas pedagógico-culturais realizadas numa instituição não escolar, local onde um grupo de voluntários recebe crianças para convivência e colaboração em seu desenvolvimento, na cidade de Caruaru, situada no agreste de Pernambuco, a 130 km da capital Recife, na região Nordeste do Brasil.

A escolha por esta instituição deu-se pelo fato de eu participar das ações como voluntária e pelo desejo de analisar esses ambientes não escolares, os processos de aprendizagem e a sua relação com a inovação pedagógica. Logo que assumi o lugar de pesquisadora, afastei-me da posição de educadora que ocupava anteriormente, inspirando-me em Lapassade (2005, p. 75), quando diz que “sua prática passada, ou ainda em curso, tornava-se objeto de pesquisa. Ao ter acesso ao novo papel, de pesquisadores, deveriam conquistar um ‘distanciamento’...”, dando provas de seriedade metodológica.

O trabalho realizado na instituição é de integração, socialização, educação moral e alguma assistência material às crianças e jovens que se encontram na faixa dos dois aos dezesseis anos de idade e que participam, durante o dia, de jogos, brincadeiras, leituras, desenhos, música, teatro e conhecimentos relacionados à cultura geral. Todos estão matriculados na rede estadual ou municipal de ensino e o trabalho realizado nessa instituição caracteriza-se por encontros informais não regulados por legislação de ensino. Ao mesmo tempo, neste espaço não escolar, o encontro é formal, pois se obedece a horários e há uma regularidade nas atividades caracterizada pelo funcionamento diário da instituição.

A aprendizagem cultural realizada na instituição tem como principal característica a compreensão das dificuldades das crianças, para que possam receber estímulos à aprendizagem formal por meio de cultura, dança, música, teatro, experiências, trabalhos manuais e outras atividades trabalhadas de forma a proporcionar a construção do

conhecimento, diferentemente da aprendizagem formal das escolas regulares e seus currículos.

O que nos chamou a atenção é que o baixo rendimento escolar é um dos fatores que tem levado ao surgimento das organizações que desenvolvem práticas pedagógicas não formais, na tentativa de colaborar e apoiar os sujeitos frequentadores como alternativas de construção do conhecimento. A este respeito, um estudo feito por Carvalho (2010) mostra que, nas últimas décadas, o número de organizações não governamentais – ONG – e redes de mobilizações expressas em associações civis vêm aumentando significativamente no Brasil. Segundo a autora, esta expansão dá-se, principalmente, pelo fato de o Estado não atender às necessidades da população, tais como, escola, saúde e moradia. A partir da década de 1980 do século passado, as desigualdades tornaram-se mais alarmantes, privando uma parcela expressiva da população dos direitos básicos do ser humano.

A ausência do Estado em variados setores e a necessidade de superar o aumento das demandas sociais fizeram surgir, segundo a autora, uma nova força – a participação da sociedade civil organizada, principalmente em ONG. Estas são instituições autogovernadas, sem fins lucrativos, estruturadas de acordo com seus estatutos, procurando promover algum tipo de mudança social. Estas organizações são por vezes denominadas de terceiro setor, por não se encaixarem nem como atividade de mercado nem como estatal. De acordo com a autora, os registros oficiais contam com 250 mil ONG, que empregam mais de dois milhões de pessoas. Dentro desses espaços, a presença da educação não formal é muito difundida. Os espaços físicos das ONG e das associações comunitárias são amplamente usados para a realização de procedimentos ligados à educação, sendo tratados como educação não formal e organizados a partir do trabalho voluntário, o chamado voluntariado educativo.

A Fraternidade Espírita Bezerra de Menezes é uma instituição com esse perfil e, nesse sentido, o objetivo deste estudo foi pesquisar se a prática pedagógica voluntária tem proporcionado produção do conhecimento em geral e, de modo particular, analisamos se neste voluntariado educativo havia alguma inovação pedagógica. Assim, questionamos: quais são as práticas pedagógicas realizadas dentro da instituição? Quais as situações de aprendizado que essas práticas pedagógico-culturais possibilitam? Foram proporcionadas aprendizagens significativas ou, pelo contrário, as vivências são arraigadas em modelos tradicionais?

A educação não formal trata-se de uma área que o senso comum e a mídia não reconhecem como parte da educação porque “reduzem a educação aos processos escolarizáveis” (GOHN, 2010, p. 74).

Segundo a autora, a educação não formal dimensiona outros aspectos como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação por meio de aprendizagem de habilidades para o trabalho; a aprendizagem coletiva adquirida a partir das experiências com o grupo. Ainda segundo a autora, a educação não formal não pode substituir de modo algum a escola formal, mas poderá complementá-la, com programações específicas, articulando a escola e a comunidade educativa. Apesar da educação não formal ter alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, desenvolve objetivos que lhe são específicos.

Num país com tantos contrastes, de uma extensão tão grande e avaliado constantemente pela pobreza, encontramos escolas que se encontram bem organizadas, engajadas na construção do conhecimento. Há escolas da rede pública por todo o país que conseguem manter uma educação de qualidade, com alunos e professores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, buscando caminhos melhores para a contribuição do conhecimento e contrastando com escolas que não têm material para trabalhar, salas de aulas sem estrutura e alunos com pouco acesso ao conhecimento.

Outros espaços educativos, como as entidades não escolares, também são observados como fonte de pesquisa ao colaborar com o processo educacional, realizando práticas pedagógico-culturais com crianças e jovens que frequentam a escola, seja dentro dessas mesmas instituições ou em escolas reguladas pelo poder público (GOHN, 2003).

Compreender essas dificuldades que a escola enfrenta, vem sendo apontado por vários estudiosos como objeto de estudo, admitindo-se que aprender não é um processo automático, mas uma construção alicerçada pelas interações que o aluno tem durante sua trajetória (VYGOTSKY, 2004).

De acordo com essa perspectiva, nesta pesquisa analisamos as práticas pedagógico-culturais voluntárias, por reconhecermos que essas práticas, em ambientes não escolares, demandam por parte do professor uma intervenção diversificada capaz de atender aos diferentes aspectos que envolvem alunos em situação de pobreza, superando o olhar estereotipado contra as classes populares.

Deste modo, estudos (PAPERT, 2008) vêm apontando a necessidade de criar ambientes mais ricos de aprendizagem diferente dos praticados nas escolas, não sendo mais a escola o único lugar disponível para a informação. Práticas informais também contribuem

para a aprendizagem (FINO, 2007) e interessou-nos compreender a possibilidade de inovações pedagógicas no trabalho educativo voluntário e analisar seus significados.

Este trabalho é composto por três capítulos: no primeiro, temos o referencial teórico da pesquisa, em que analisamos a prática pedagógica no Brasil; apresentamos os movimentos sociais, contemplando as organizações não formais; discutimos a compreensão cultural e a aprendizagem; abordamos a interação sociocultural e a discussão da aprendizagem significativa. E, encerrando o capítulo, discutimos sobre inovação pedagógica.

No segundo capítulo, descrevemos o método, com os procedimentos da análise documental, da observação da prática, das entrevistas com as professoras voluntárias e dos recursos da filmagem e da gravação.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos os resultados do estudo sobre as práticas pedagógico-culturais desenvolvidas na instituição e finalizamos com a discussão sobre se as práticas são ou não inovadoras; se continuam reproduzindo as práticas tradicionais ou são de fato inovadoras. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Compreender as práticas pedagógico-culturais voluntárias num contexto socioeducacional não escolar de crianças em situação de pobreza, no município de Caruaru-PE.

Objetivos Específicos

- Explicitar os princípios e pressupostos predominantes destas práticas;
- Identificar as atividades artístico-culturais e indagar se suas práticas subsidiam a construção do conhecimento;
- Analisar se as práticas pedagógico-culturais voluntárias de uma instituição não formal são inovadoras.

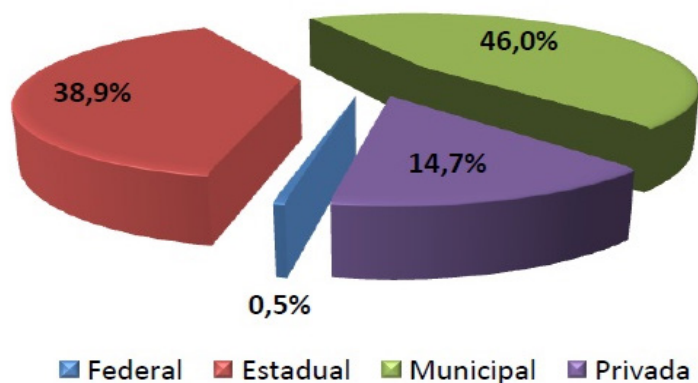
1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O contexto da educação brasileira em números

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a realidade brasileira da educação formal realizada na escola e organizada nos sistemas de ensino tem sido historicamente, fonte de demandas e reivindicações de todos os segmentos sociais, seja por não oferecer o acesso universal, como até à década de 1960, seja porque a universalização, iniciada nos anos 1990, não correspondeu à qualidade. Dada a centralidade que o debate sobre a educação tem atingido na atualidade, analisamos alguns dados que nos ajudaram a compreender o fenômeno educacional e a questão do voluntariado educativo.

O Censo Escolar que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o mais importante levantamento estatístico sobre a educação básica no país, permitindo a compreensão de informações que subsidiam a formulação de políticas, programas e projetos educacionais. Este censo escolar também contribui para o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que fornece dados para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE. Por meio dos dados do Censo Escolar 2010, percebemos a ampliação de políticas públicas educacionais, embora a proporção não seja tão significativa quando declinam os dados relativos aos resultados desses investimentos.

No que se refere ao quantitativo de matrículas, tem-se que o acesso foi de fato universalizado no âmbito do sistema público como se vê na **Figura 1**.

Figura 1 – Matrículas de educação básica por dependência administrativa – Brasil 2010

Fonte: MEC/ INEP – 2010

As redes municipais de ensino têm a maior participação na educação, tanto na educação infantil quanto na pré-escolar, com 74,8% do atendimento, correspondendo a 1.345.180 matrículas, sendo 23,8% na rede privada e 1,4% nas redes estaduais. Enquanto a educação infantil contempla as crianças de quatro e cinco anos e ficou responsável por receber as crianças de seis anos, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos.

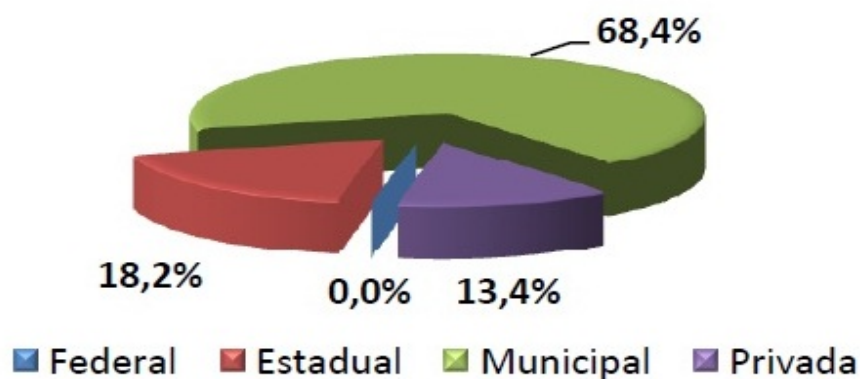
Tabela 1 – Número de matrículas da ed. infantil – Brasil 2002-2010

Ano	Total	Creche	Pré-escola
2002	6.130.358	1.152.511	4.977.847
2003	6.393.234	1.237.558	5.155.676
2004	6.903.762	1.348.237	5.555.525
2005	7.205.013	1.414.343	5.790.670
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
$\Delta\%$ 2002/2010	10,2	79,1	-5,7

Fonte: MEC/Inep/DEED.

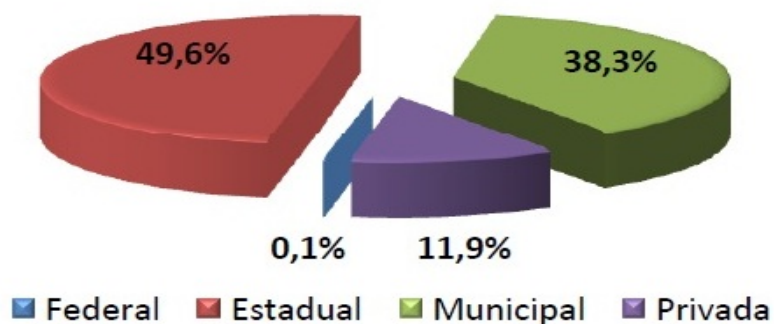
No ensino fundamental, a participação das redes municipais corresponde a 54% das matrículas, já as redes estaduais são responsáveis por 32,6% dos matriculados e as escolas privadas são responsáveis por 12,7%, restando à rede federal 0,1% das matrículas.

Figura 2 – Matrículas de anos iniciais do ensino fundamental por dependência administrativa



Fonte: MEC/ INEP – 2010

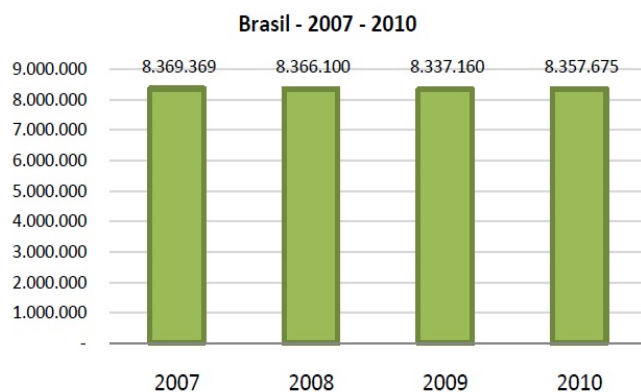
Figura 3 – Matrículas de anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa



Fonte: MEC/ INEP – 2010

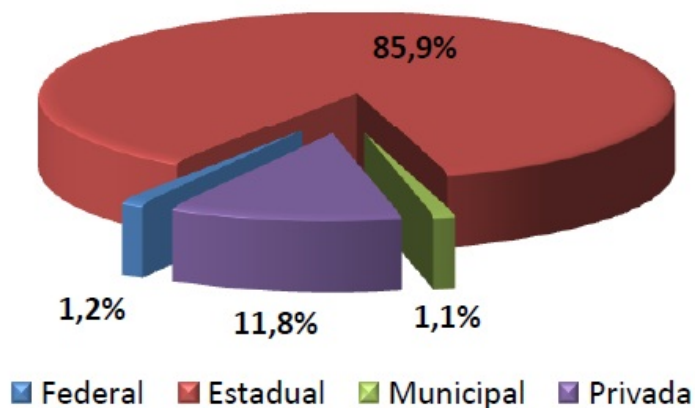
A oferta de ensino médio teve um aumento de 20.515 matrículas em 2010, totalizando 8.357.675 matrículas e correspondendo a 0,2% a mais que em 2009, sendo a rede estadual a maior responsável pela oferta de ensino médio, respondendo por 85,9% das matrículas. A rede privada compreende 11,8% e a rede federal e municipal compreende pouco mais de 1%.

Figura 4 – Número de matrículas no ensino médio – Brasil 2007-2010



Fonte: MEC/INEP – 2010

Figura 5 – Matrículas de ensino médio por dependência administrativa – 2010



Fonte: MEC/INEP – 2010

Com toda esta ampliação, foi conseguida a universalização do acesso, porém a qualidade não acompanhou este movimento. Na busca de monitoramento do desempenho escolar com vistas à qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) numa escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e em médias de desempenho nas avaliações do INEP avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil. O SAEB avalia estudantes das redes públicas e privadas do país, de área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries – ou 5º e 9º anos – do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio.

A avaliação é por amostragem e os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil. A avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas com no mínimo 20 alunos matriculados. Essa avaliação recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país.

No que diz respeito aos resultados nacionais do IDEB - 2009, os indicadores demonstram uma melhora na educação em todos os níveis de ensino – primeira e segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio –, superando as metas de progressão estabelecidas. O IDEB passou de 4,2 para 4,6 na primeira fase do ensino fundamental. Esse crescimento se deu devido ao aumento das notas dos estudantes na prova, respondendo por 71% do acréscimo no IDEB. O percentual de 28,9% da melhoria se deu pelas boas taxas de aprovação escolar.

Segundo o Censo 2010, na última década, o analfabetismo no Brasil foi reduzido em todas as faixas etárias, apesar de cerca de 14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais ainda não saber ler e escrever. Entre as unidades da federação, a menor taxa de analfabetismo foi do Distrito Federal (3,3%). Alagoas apresenta o maior percentual (22,5%), e Pernambuco está entre os menores índices, na 20ª posição do ranking, com 16,73%.

Outro dado apresentado pelos especialistas é o do fluxo escolar, demonstrando que o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente para produzir concluintes com a idade adequada.

Atualmente, mais de 1,3 milhão de alunos matriculados no ensino fundamental tem educação em tempo integral.

Os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD¹ mostram que entre 1997 e 2007 caiu de 31,6% para 23,5% o percentual de famílias com rendimento familiar per capita de até ½ salário mínimo. No entanto, as diferenças sociais ainda são grandes e preocupantes. Há ainda uma concentração de riqueza na mão de poucos e uma grande massa que divide uma pequena parcela dessa riqueza, o que configura um cenário de profundas desigualdades sociais, a despeito das mudanças recentes.

Outros dados importantes da última PNAD têm demonstrado a relação entre salário, pobreza e nível de escolarização. No conjunto da população que vivia com rendimento familiar per capita de até meio salário mínimo, cerca de 18% eram analfabetos em 2007; já nas classes com rendimentos superiores a dois salários mínimos, o percentual era de 1,4%. Outro dado importante nessa relação é a taxa de frequência líquida à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos, que mostra uma situação desfavorável. Entre os 20% com menores rendimentos essa taxa é de 28,2%, enquanto para os 20% mais ricos ela é de 77%. Outro dado apontado na PNAD que mostra a relação entre pobreza e nível de escolarização é a defasagem série/idade no ensino fundamental. Apesar de ter sido significativamente reduzida de 43% para 25,7% no período entre 1997 a 2007, a desigualdade entre as regiões mais pobres e ricas do país continua grande: as regiões Sul e Sudeste apresentaram proporção em torno de 16%, enquanto no Norte é de 35,4% e no Nordeste de 38,8%.

A média de anos de estudo da população com mais de 15 anos de idade foi de 7,5 anos. Entre 1992 e 2009, a ampliação anual foi de 0,14 ano de estudo. O crescimento se deu de forma desigual nas diferentes regiões do país. Enquanto no Sudeste a média de anos de estudo já é maior do que o previsto na constituição federal, no Nordeste ainda é de 6,3. “O diferencial entre essas regiões vem se mantendo desde o início da série (histórica estudada) em cerca de 2 anos”, aponta a pesquisa.

A média de anos de estudo também é diferente entre pobres e ricos, negros e brancos e moradores de zonas rurais e urbanas. O estudo demonstra que os negros têm, em média, 1,7 ano de estudo a menos do que os brancos. A população urbana tem 3,9 anos de estudo a mais

¹ Os dados da PNAD/2007 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – são apresentados no relatório *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008*, elaborado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

do que a rural. Em termos de comparação de renda, os 20% mais pobres têm, em média, 5,5 anos de estudo, enquanto os 20% mais ricos estudaram 10,7 anos.

Os estudos de Barros (2002, p.1) mostram que:

Na sociedade brasileira contemporânea, as defasagens, absoluta e relativa, na escolaridade da população, explica de modo significativo a intensa desigualdade de renda do país. Especificamente no que se refere ao mercado de trabalho, observamos que a heterogeneidade da escolaridade entre trabalhadores e o valor atribuído aos anos de escolaridade adicionais representam os principais determinantes da desigualdade salarial.

Existe um hiato educacional: a quantidade de anos de estudo que faltam para que os brasileiros cheguem ao mínimo definido na Constituição diminui a cada ano, mas evolui de forma diferente em cada faixa etária. Quanto mais alta é a idade menor é a queda do hiato. Em 2009, o hiato na população com mais de 15 anos era por volta de 4,8 anos; entre os brasileiros com mais de 30 anos era de 5,1 anos; e para os com idade de 15 a 17 anos era de 2,1 anos.

No que diz respeito à relação entre pobreza e escolaridade, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que foram apresentados recentemente demonstram que 45% dos extremamente pobres no Brasil são crianças entre zero e 14 anos. Destes, 29% estão no Nordeste e 5% em Pernambuco. Essa população extremamente pobre vive com menos de R\$ 70 por mês e, em Pernambuco, a média de renda *per capita* é de R\$ 38,1 por mês ou de R\$ 1,27 por dia. De acordo com os dados do IPEA, existem 16,2 milhões de pessoas vivendo em situação de miséria no Brasil, sendo 1,3 milhão de pessoas em Pernambuco.

Para o IPEA, a escolaridade é uma das saídas que poderá contribuir para a diminuição da pobreza. Os estados do Nordeste são os nove últimos na classificação da escolaridade e Pernambuco tem a sétima pior média de anos de estudo – 6,6 anos – contrastando com o Distrito Federal que é de 9,6 anos.

Analisando os resultados da avaliação no município de Caruaru, cidade na qual essa pesquisa foi realizada, o IDEB para a 4ª série/5º ano a 8ª série/9º ano foi de 3,9 para uma meta projetada de 4,1 na rede de ensino estadual; na rede municipal de ensino o IDEB foi de 4,0 para uma meta projetada de 3,8 e na rede pública foi de 3,2 para uma meta de 2,8. De acordo com estes dados, o ensino no município ultrapassou as metas do governo.

Segundo os dados do IDEB-2010 divulgados pelo Ministério da Educação, o ensino municipal de Caruaru evoluiu nos últimos anos, colocando o município numa posição

destacada no estado de Pernambuco. Comparando com as três principais cidades da Região Metropolitana – Olinda, Jaboatão e Recife –, Caruaru se encontra com a nota maior, ultrapassando as metas do governo federal.

Já os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2010 divulgados confirmam o que as avaliações internas expõem há muito tempo: o desempenho dos alunos da rede pública é inferior ao de estudantes de instituições privadas. As escolas particulares obtiveram uma média de 502 pontos e as públicas 387 pontos. O PISA é aplicado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia o conhecimento de estudantes de 15 anos de idade em matemática, leitura e ciências. A média brasileira foi de 401 pontos.

1.1.1 O desenvolvimento do Currículo no Brasil

Acreditando que os estudos e pesquisas sobre o currículo no Brasil compreendem a atividade pedagógica realizada, basear-nos-emos em Moreira (2006), por destacar a perspectiva teórica e a sua repercussão nas práticas.

Considera-se que o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil foi fortemente influenciado pelos teóricos americanos (MOREIRA, 2006). A origem do campo do currículo no Brasil deu-se nos anos de 1920 e 1930, em meio a intensas transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Refletiam as ideias dos autores americanos associadas ao pragmatismo e às teorias elaboradas pelos autores europeus, e que apontam as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros. Assim, as raízes do pensamento curricular brasileiro estão apoiadas nas ideias progressivistas de Dewey e Kilpatrick e nas ideias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori. Ainda de acordo com Moreira (2006, p.82):

Com base em tais ideias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto.

As primeiras infraestruturas do campo do currículo são referentes às reformas educacionais feitas por alguns estados e à base institucional do atual Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE). O que fundamentou tanto as reformas quanto o aspecto curricular desenvolvido no INEP foram as ideias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick.

Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil, relacionando-se com países industrializados, começa a perceber a necessidade de alfabetizar os trabalhadores para se tornarem mais aptos para a indústria. Além disso, como analfabetos, não poderiam votar. Nesta época 85% da população brasileira era de analfabetos e a burguesia industrial que surgiu viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político. A reforma feita por Anísio Teixeira na Bahia representou o princípio para a introdução de algumas inovações que mais tarde caracterizariam a abordagem escolanovista de currículo e ensino, divulgando no Brasil as ideias e aspectos do progressivismo americano. Moreira (2006) apresenta a visão do currículo de Teixeira apoiada nas ideias de Dewey:

Como Dewey, Teixeira vê educação como crescimento, crescimento como vida e, conseqüentemente, educação como vida. Ainda como Dewey, Teixeira define currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajam em sua vida escolar. Currículo é visto como parte de um processo educativo que dura por toda a vida. Nesse processo, as experiências passadas, afetam o presente, são transformadas e afetam o futuro. Homem e sociedade modificam-se e assim também a vida. O poder transformador da escola é bastante exagerado, como podemos notar. Assim com Dewey, Teixeira é irrealisticamente otimista em relação ao que pode ser conseguido por meio de reformas educacionais.

Ainda segundo Moreira, nos anos 1920, a soma dos conflitos sociais e políticos no Brasil mais a crise econômica de 1929 levaram à Revolução de 1930, colocando Getúlio Vargas no poder por 15 anos. Vargas buscou a experiência de industrialização dos países desenvolvidos.

Entre 1930 e 1937, Vargas tentou construir uma democracia de bases populares. Durante este período, foi criada a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Depois dessa tentativa, inicia-se o período autoritário conhecido como Estado Novo.

Segundo Moreira (2006), quando Getúlio Vargas tomou o poder, em 1937, as discussões sobre questões educacionais foram encerradas. Houve uma reforma reorganizando todos os níveis do sistema educacional e foram prescritos currículos enciclopédicos. A reforma salientou a importância dos especialistas educacionais, ou seja, os supervisores,

administradores, orientadores e inspetores que começaram a aparecer nas escolas primárias, secundárias e normais.

Para Moreira, o Brasil desejava um currículo que contribuísse para a coesão social, que desse formação ao cidadão num mundo em constante mudança e que atendesse às necessidades da nova ordem industrial. “O sistema educacional brasileiro tornava-se mais complexo: era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a ensinar, eficientemente, crianças até então excluídas das salas de aula do país” (2008, p. 121).

Surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961), evidenciando uma preocupação vaga por parte do poder central com a elaboração do currículo do ensino primário. Nessa ocasião, floresceram maiores experiências pedagógico-administrativas e discussões e estudos sobre o currículo.

Com o golpe militar de 1964, o país sofreu imensa transformação política, econômica, ideológica e educacional e diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos, visando à modernização e à racionalização. A tendência tecnicista prevaleceu, pois estava em consonância com o discurso de eficiência e modernização dos militares.

As teorias americanas que tiveram mais influência no Brasil consistiram em interações de ideias tecnicistas e progressistas. Segundo os estudos de Moreira, o período de 1979 a 1987, em termos econômicos, foi caracterizado pelo fim do *boom* econômico e por índices elevados de inflação. A crise do capitalismo agravou-se, ocorrendo rupturas nas camadas dominantes e rompendo a aliança da classe média com o regime militar.

Em 1982, com a vitória expressiva da oposição nos estados mais industrializados do país e o maior número de deputados e senadores da oposição, formaram-se novas alianças que influíram fortemente na redemocratização do país. Tancredo Neves foi o primeiro civil que governaria o país após 21 anos de ditadura militar.

Segundo Moreira (2008, p.158):

Os anos oitenta foram marcados pela inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive a escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo.

Neste período, muitos debates foram feitos sobre os problemas da educação brasileira e os educadores que tinham sido exilados pelos militares voltaram, florescendo uma literatura crítica e alcançando o pensamento pedagógico certa autonomia. As ideias de Marx e Gramsci influenciaram consideravelmente a educação, mesmo com a influência dos princípios liberais. Após 1982, renomados profissionais da educação ocuparam cargos nas secretarias de educação e tiveram participação em partidos políticos.

Não houve, neste período, mais acordo com os Estados Unidos para assistência técnica ou treinamento de especialistas, sendo os cursos de mestrado e doutorado realizados nas universidades brasileiras. Segundo Moreira (2006, p.161), “a influência de autores americanos diminuiu à medida que a de autores europeus aumentou”.

Em 1985, a política educacional do governo Sarney estabelece o programa Educação para Todos com o compromisso de oferecer ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos, elegendo o conteúdo curricular como o principal instrumento de tal processo. Muitos teóricos defendiam a escola para as camadas populares, mas discordavam em relação ao currículo. Para Moreira (2006, p.173):

A pedagogia dos conteúdos é uma corrente marcadamente voltada para o contexto brasileiro, elaborada por teóricos brasileiros, e que não reflete a influência dos especialistas em currículos americanos ou ingleses contemporâneos. Embora reflita a influência de autores europeus, evidencia também o cuidado em interpretá-los em função de nossa realidade sociocultural.

Já a organização curricular da educação popular apoiava-se nas necessidades e nas exigências da vida social e não nas disciplinas tradicionais.

Somente nos anos de 1990, o Brasil incorporou as contribuições do debate acerca do campo do currículo que já vinham sendo observadas por mais de três décadas em outros países e organizavam-se no pensamento da construção, seleção e suas correlações com poder e cultura. A percepção da relação entre o processo de produção e a distribuição do conhecimento escolar e os mecanismos de controle social surge nas produções de estudiosos do campo do currículo no Brasil. O enfoque sociológico, na perspectiva da teoria curricular crítica, foi um dos principais discursos que permeou as matrizes teóricas nessa década.

Juntamente com a democratização, tem-se acesso a novas teorias da aprendizagem centradas na construção do conhecimento e com o foco nas interações e práticas sociais, como veremos a seguir.

1.1.2. A contextualização da prática pedagógica no Brasil

De acordo com Pochmann e Amorim (2004), o Brasil mudou muito ao longo do século XX, no entanto as desigualdades sociais não se alteraram, permanecendo um quadro complexo de desigualdades sociais e regionais que se destacam diante das possibilidades de enfrentar a exclusão no país. Essas desigualdades refletem-se fortemente na educação e, no que se refere ao indicador das taxas de analfabetismo, percebe-se que em 2,12% das cidades brasileiras a maioria dos chefes de família não sabe ler ou escrever. A exclusão social nesses lugares está diretamente relacionada à não alfabetização, pois a instrução dos chefes de família em 53% das cidades brasileiras reflete a pouca escolaridade, sendo a maioria delas compreendida nas regiões Norte e Nordeste.

Segundo Morais, os problemas atuais existentes na educação brasileira persistem a várias décadas, sendo inúmeras as causas da baixa qualidade atual da escola pública. Consultores do Banco Mundial, após intensa investigação por mais de dez anos sobre a reprovação nas escolas do Nordeste brasileiro, destacaram os principais problemas: precária organização dos sistemas de ensino, como falta de manutenção, de condições sanitárias, e ausência de material didático; baixa qualidade do ensino oferecido com projetos e programas “desarticulados, conflituosos, gerando desperdício, ineficácia, ineficiência e desigualdade de oportunidades” (2007, p. 13).

Outro fato é que a aprendizagem do aluno não é o foco central da escola, pois as escolas não estão preparadas para garantir a melhoria na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e desperdiçam muito tempo com as rotinas administrativas. Os pais, alunos, professores e a sociedade em geral mostram-se insatisfeitos com o não cumprimento do papel social da escola. Segundo Morais, essa situação estende-se por todo o Brasil (2007, p.14):

A presença de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada colabora para o prevalecimento das atuais taxas de analfabetismo, evasão, repetência, baixa qualidade do ensino e tantas outras mazelas da educação brasileira... podemos afirmar que a grande maioria dos projetos governamentais desenvolvidos até a década passada estava centrado no desconhecimento do usuário, em termos de necessidades, expectativas, interesses, aspirações e potencialidades, associado à escolha de recursos tecnológicos, bem como à produção de programas de forma dissociada das reais condições de aprendizagem dos alunos. Uma escolha descontextualizada, além de sistemáticas de avaliação inadequadas ou mesmo inexistentes. Entretanto, do nosso ponto de vista, o aspecto mais grave está no fato de que a maioria dos projetos desconsidera o aprendiz como principal referência de toda ação educacional.

Para Kenski (2009), os investimentos públicos foram sempre prioritariamente direcionados aos subsistemas de planejamento e produção de programas, relegando o processo da aprendizagem para um segundo plano. Quando a escola começou a usar a tecnologia do computador, o modelo pedagógico utilizado, apesar de diferenciado das características dos livros didáticos, continuou a perpetuação do velho ensino com propostas de uso de tecnologias informacionais apoiados numa visão tradicional, reforçando a fragmentação do conhecimento e da prática pedagógica.

Na visão de Fino (2003), a utilização de hipermídia não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional, pois programas visualmente interessantes, bonitos e criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista, no qual são colocadas informações que são repassadas aos alunos. Ou seja, continua dessa maneira a velha forma de educação, sem refletir sobre uma nova prática pedagógica que faça uso desses novos instrumentos.

Outros estudos (CRUZ, 2006) apontam uma das questões fundamentais a serem trabalhadas no contexto escolar, que diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e na escola. Candau (2003) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar os diferentes aspectos do preconceito e da discriminação que se encontram nas práticas sociais e educacionais e os dados relacionados demonstram uma pluralidade de expressões de discriminação na sociedade brasileira, sendo o caráter étnico (principalmente relacionado ao negro) e a discriminação social as formas mais acirradas de preconceito. Segundo a autora, a discriminação pode adquirir múltiplas facetas, incluindo o caráter étnico e o caráter social, como o gênero, a orientação sexual, as etapas da vida, as regiões geográficas de origem, as características físicas e as relacionadas à aparência, grupos sociais específicos (*os nerds, os funkeiros* etc). Para a autora (p. 16),

talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura de discriminação, na qual a demarcação entre 'nós' e 'os outros' é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideram os não somente diferentes, mas, em muitos casos, 'inferiores', por diferentes características identitárias e comportamentos.

Um estudo conduzido por Peter Mittler (2003, p. 77) sugere que para trabalhar por uma sociedade mais inclusiva, o processo começa antes de a criança ir para a escola. Os pais precisam de apoio tanto econômico quanto social para cuidar da família, dentro de uma

sociedade em que as crianças são reconhecidas, dispondo de meios para que elas se desenvolvam.

Por muito tempo, as teorias eugenistas e as de déficit cultural apresentaram o sujeito em situação de pobreza como portador de um tipo de deficiência, seja deficiência psicológica, cultural, algum comprometimento biológico ou moral, o que justificava seu desenvolvimento inferior em relação aos indivíduos de outras classes sociais (COIMBRA e NASCIMENTO, 2005; CRUZ, 2007; PATO, 1990, 1999). Essas ideias estão fortemente presentes na sociedade e permitem a continuidade desse pensamento contra os estudantes oriundos de famílias em situação de pobreza.

Castro e Abramovay (2002) analisam em discursos de jovens que moram na periferia que sentem o preconceito por causa do lugar em que moram e da condição financeira que apresentam. Nessa perspectiva, a família em situação de pobreza é vista como desestruturada (CRUZ, 2006), não permitindo aos filhos segurança ou condições para que eles se sobressaíam, gerando sujeitos com carências emocionais que poderão repercutir na vida escolar. Esses sujeitos são geralmente caracterizados dentro da escola como complicados e revoltados (COLLARES e MOYSÉS, 1996). A situação de pobreza dentro desse aspecto é apontada como causa principal de uma série de problemas que se relacionam com a aprendizagem. De acordo com estes estudos, estar nessa condição é estar à margem da sociedade, o que é interpretado como pessoas sem valores morais, sem educação, sem ideais.

Nos estudos realizados por Gama (1991) e Cruz (1998, 2006), nota-se a mesma ideia quando em escolas públicas a maioria dos professores entrevistados percebe a pobreza como um dos principais motivos do mau desempenho escolar, descrevendo o aluno como um sujeito sem interesse. Os pais são vistos dentro desse quadro como negligentes e responsáveis pela pouca educação dos filhos.

As ideias sobre pobreza no Brasil são analisadas de modo transversal em estudos que demonstram que negros, pobres, moradores de favelas e periferias são representados como indivíduos fracassados ou propensos ao crime. Pato (1999, p. 184) mostra que os pobres eram chamados pela imprensa como:

...degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados, farristas, decaídos, nocivos, ruaceiros, desocupados, marginais, deletérios, animais, simiescos, medíocres, sujeitos, libertinos, trapaceiros, parasitas, vadios, viciados, ladrões, criminosos.

A autora mostra que no Brasil a discriminação contra as camadas pobres era tal que as dificuldades de aprendizagem eram lembradas sempre devido às características individuais. Outro estudo feito por Carrano (2008) mostra os diversos debates sobre os jovens e a juventude em seus relacionamentos com a escola em que o autor deparou-se com depoimentos de professores e administradores escolares que demonstram uma falta de comunicação entre os sujeitos escolares. Os professores taxam os alunos de desinteressados pela escola, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, com pouca cultura, com dificuldades quanto à sexualidade e consumistas. Os alunos falam de uma experiência não agradável no ambiente escolar, principalmente quando se referem às aulas e aos professores. As aulas, por sua vez, são chatas e sem sentido e os professores são despreparados e autoritários (CRUZ, 2010). Os espaços escolares são pobres e inadequados, sem meios educacionais nem acesso a computadores e internet, com ausência de atividades culturais e passeios. Neste quadro social e econômico, a escola massificada oferecida às novas gerações deixa de representar a possibilidade de inserção social e profissional das mesmas.

Tentando compreender a vida escolar “como uma rua de mão dupla”, (CARRANO, 2008, p. 183), o esforço dos educadores para compreender os significados de ser jovem no tempo de hoje pode ser o resultado de práticas e políticas que possibilitem aos jovens encontrem sentido nos espaços escolares.

Fanfani (2002, p. 2), diante dos conflitos e possíveis alternativas afirma que:

Todas estas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldade para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles.

Estes estudos vêm apontando a importância dos diversos elementos que contribuem para a contextualização da prática pedagógica. Nesse sentido, as pesquisas realizadas sobre o contexto sócio educacional envolvem uma importância peculiar devido à complexidade dos inúmeros aspectos que se relacionam com a atividade da prática pedagógica. Deste modo, assumimos neste estudo a possibilidade de contribuir para a produção de conhecimentos

ligados à prática pedagógica ao envolver alunos em situação de pobreza numa estrutura não formal e de trabalho voluntário.

1.1.3. Educação e organizações não formais

Para discutirmos a respeito de movimentos sociais, nos ancoramos nas pesquisas de Gohn (2010) que condensam leituras e reflexões de quatro décadas de discussões teóricas e publicações sobre o tema. Segundo a autora, este novo século é palco de novíssimos sujeitos sociopolíticos e culturais que se integraram em movimentos sociais globais, anti ou alterglobalização, movimentos transnacionais, entidades civis modernas, fóruns, conselhos e câmaras de participação.

À medida que o quadro social foi se alterando, esses novíssimos sujeitos entraram em cena na sociedade civil, se estabelecendo como instituições, ONG, e entidades denominadas de terceiro setor. Essa sociedade civil organizada passou a orientar suas ações coletivas nos vínculos sociais comunitários, organizados seguindo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidades humanas; diferentemente dos movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980 que eram focados mais nos pressupostos ideológicos e políticos (GOHN, 2010).

Diante de tal conjuntura, pergunta-se qual o papel dessas redes associativistas dentro dos processos democráticos e qual o ideal que projetam para a sociedade? Como essas redes se articulam diante do cenário sociopolítico e cultural do país? O que se deve pensar segundo Papert (2008) não é que as pessoas conseguem aprender de qualquer maneira, sem ajuda, mas que a aprendizagem informal mostra uma rica forma de aprendizagem natural diferente dos métodos da escola. Para os educadores interessados na mudança, o pensamento é trabalhar com esse processo de aprendizagem natural e não trabalhar contra ele.

A este respeito, Fino (2010, p. 280) mostra que as práticas pedagógicas acontecem onde se reúnem pessoas que têm o propósito de aprender alguma coisa e outras com o propósito de facilitar ou ser o mediador da aprendizagem. Ou mesmo quando todas têm o mesmo interesse de aprender alguma coisa em conjunto:

Quem diz as escolas, diz outras instituições educativas, a maioria delas de natureza privada, com ou sem fins lucrativos, com graus de formalidade

diversificados, onde se reúnem pessoas e onde existem fenômenos de apropriação cultural.

A acessibilidade à escolaridade por parte das camadas amplas da população descortina, para esses, uma possibilidade de participação alargada na cultura. Sabemos que essa função não é só da escola, que não tem exclusividade em transmitir cultura e conhecimento, outras redes de influência cultural estabeleceram relações de conhecimento fornecendo também aprendizado e informações, como a instituição, foco desta pesquisa.

1.1.4. As perspectivas da educação não formal no Brasil

Segundo Souza (2006, p. 2), do ponto de vista didático, a ideia que se tem é que o sujeito aprende a partir de estruturas prévias e de uma maneira ativa, por meio da sua cultura singular. Não recebe apenas informações, mas reage e faz suas formulações constantemente. Deste modo, os processos de aquisição da leitura e da escrita do código alfabético devem considerar o aspecto: social, afetivo, ideológico, político, pessoal, gnosiológico e o pedagógico,

na interseção dos saberes populares, conhecimentos científicos e saberes escolares permeados pelas influências da cultura midiática. Não se pode, portanto, negligenciar os âmbitos socioculturais, especificamente os valores vividos pelo sujeito que vai se apropriar do código alfabético, pois esse só tem sentido se o ajuda a ampliar sua leitura de mundo e da palavra.

Para o autor (p. 3), a proposta pedagógica deve coincidir com o nível de desenvolvimento e com a mentalidade da comunidade na qual se realizam os processos de aquisição da escrita e da leitura. Mas, se a escola quer cumprir adequadamente essa tarefa, tem que passar por uma profunda transformação na direção de uma educação que amplie os aspectos formais e possa ser adequada à integralidade humana em suas várias dimensões. Assim,

O sistema de significação (significados e sentidos), os processos de sua produção, suas produções e reproduções a serem documentados no código alfabético, sobretudo com as tecnologias mais avançadas das telecomunicações, tornam-se insubstituíveis. É uma questão de sobrevivência do ser humano e de consolidação ou não de seus processos de humanização. Sem construir os sentidos e significados para suas ações, emoções e pensamentos, o ser humano morre, inclusive fisicamente. E

os códigos alfabéticos contribuem para essas construções, além de contribuir para que elas se tornem mais complexas, enriquecê-las e possivelmente ampliar sua competência comunicativa e interacional. Numa palavra, para que se construa sua competência humana.

Para o autor, a competência humana está ligada ao direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de falarem de si mesmos e de se perceberem como participantes da história, num processo permanente de confronto com outras ideias, inclusive a científica. Dessa maneira é que a educação possibilitaria a ampliação das construções pessoais e coletivas a partir das descobertas e formulações que vierem à tona dessa ação dialógica, num tempo e num espaço concreto, histórico e cultural, ou seja, na escola, na comunidade, nos espaços não escolares.

O processo de transformação no qual a sociedade democrática foi sendo construída recentemente no Brasil levou os indivíduos a atitudes de solidariedade, de respeito e de luta pelas garantias sociais, numa forma efetiva de cidadania, buscando construir outras relações socioculturais (econômicas, políticas, religiosas, culturais) e construindo ações e projetos que pudessem colaborar com a humanidade dos vários setores sociais, sobretudo, os oriundos das camadas populares. Podemos perceber essas atitudes na educação não formal, não escolar, informal que serão tratadas a seguir.

De acordo com Laranjeira e Teixeira (2008), as falhas deixadas no ensino regular e profissional, associadas a outras que envolvem os direitos sociais e políticos no âmbito nacional e também local, estimularam intervenções educativas não formais em diferentes espaços paralelos à escola (CASTRO e ABRAMOVAY, 1998; GOHN, 1999). Por meio desse panorama em que o Estado brasileiro deixa a desejar no cumprimento de sua função no campo social, discute-se hoje qual a abrangência da educação não formal no processo de educação, socialização e colaboração com a formação dos sujeitos que dela participam.

De acordo com as autoras, é necessário destacar que o aumento dessas intervenções, aqui identificadas como não formais, denota uma gama de ações que se encontram desde aquelas que resultam da iniciativa de organizações locais, tal como associações de bairro, comunitárias, até programas e projetos governamentais em que se observa a dificuldade em equilibrar os variados aspectos que envolvem as práticas direcionadas aos jovens que compõem o público-alvo, crianças e jovens vindos de uma situação de pobreza, e que enfrentam fortes obstáculos à inserção social.

Encontramos diferentes conceitos entre educação formal, não formal e informal inscritos nos princípios da educação ao longo da vida, como entende a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A educação formal está, na maioria das vezes, associada ao poder público e subentende frequência obrigatória, expedição de diploma, entre outros regulamentos. A educação não formal está ligada às atividades pedagógicas estruturadas e desenvolvidas nos meios não escolares, privilegiando ações dentro das comunidades e elegendo grupos minoritários, com a colaboração muitas vezes de voluntários, incluindo colaboradores (voluntários) da própria comunidade. A formação se desenvolve na ação e na perspectiva comunitária. Já a educação informal é desenvolvida nas atividades em diferentes contextos, seja no trabalho, na casa, na rua, sem que a finalidade primordial seja a aprendizagem.

Essas intervenções não escolares apresentam dificuldades como descontinuidades dos programas, problemas de ordem financeira, entre outros. Porém, essas formas alternativas de inserção, associadas ao campo artístico e cultural, além do trabalho voluntário, sensibilizam os sujeitos envolvidos e estimulam a construção de elos identitários e as redefinições das identidades juvenis (SPOSITO, 1994, 2000).

Segundo Bianconi e Caruso (2005), a educação também é classificada em educação formal, informal e não formal. Para o autor, a educação formal pode ser sintetizada como aquela que está inserida no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente programado e hierarquicamente estruturado; e a informal como aquela na qual qualquer pessoa obtém e acumula conhecimentos, por meio de experiência cotidiana dentro de casa, no trabalho ou em outras atividades de convivência. Já a educação não formal é definida “como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino”. As pesquisas que foram feitas junto ao público docente mostraram que os espaços fora do ambiente escolar, mais conhecidos como não formais, são vistos como recursos pedagógicos capazes de colaborar com as carências da escola.

Encontramos em Jacobucci (2008) que o conceito de espaço não formal tem sido adotado no presente por pesquisadores em educação e professores de diversas áreas do conhecimento como um espaço diferente da escola, no qual se desenvolvem atividades educativas. O autor ressalta que, embora seja uma ideia comum a todos que a educação não formal é diferente da educação formal, por utilizar ferramentas didáticas diversificadas e que atraem mais interesse, isto nem sempre é verdade; há também, dentro da escola formal, professores que adotam estratégias pedagógicas diversas para abordar um determinado

conteúdo, desviando do tradicional método da aula expositiva não dialogada. E também há exemplos de práticas muito tradicionais e autoritárias levadas a efeito em espaços não escolares.

Para o autor, os espaços não formais de Educação podem ser definidos em duas categorias: locais que são instituições e locais que não são instituições. Na categoria instituições incluem-se os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, como museus, centros de ciências, parques ecológicos, parques zoobotânicos, jardins botânicos, planetários, institutos de pesquisa, aquários, zoológicos, dentre outros. Os ambientes naturais ou urbanos que não possuem uma estrutura institucional, mas realizam práticas educativas, pertencem à categoria não instituições. É incluído nessa categoria teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços.

Gohn (2006) vê a educação não formal, formal e informal envolvendo vários aspectos: a educação não formal trabalha a possibilidade da aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e no desenvolvimento das potencialidades; o exercício de práticas que habilitam os indivíduos a se organizarem com objetivos direcionados para a comunidade; a aprendizagem de conteúdos capazes de colaborar com os indivíduos para que possam fazer uma leitura do mundo sob a ótica da compreensão do que se passa ao seu redor. A educação formal se realiza em ambientes com normas, regras e padrões comportamentais definidos. A educação não formal acontece em ambientes em que ocorre a interação com a intenção educativa e são construídos coletivamente, de acordo com os ideais dos grupos. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de colaborar ou trocar saberes. A educação informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. A educação não formal tem outras peculiaridades: ela não é estruturada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e constrói a cultura política de um grupo; desenvolve laços de pertencimento e contribui com a construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal no presente); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* do grupo, estabelecendo o que alguns pesquisadores identificam como o capital social de um grupo. Adota o critério da solidariedade, visando os interesses comuns fazendo parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Segundo a autora, na educação informal os resultados não são previstos. Eles emergem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir naturalmente. A educação não formal poderá desenvolver como resultados uma série de processos tais como: a consciência e organização de ações na coletividade; a construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo; o sentimento de identidade com a comunidade; colabora com o indivíduo no entendimento das adversidades; resgata o sentimento de valorização de si próprio; dá condições aos indivíduos para desenvolverem a autovalorização; rejeita qualquer forma de preconceito; estabelece a igualdade enquanto seres humanos, compreendendo as diferenças raciais, étnicas, religiosas, culturais.

Na educação não formal, as metodologias que são usadas no processo de aprendizagem se originam da cultura dos indivíduos e dos grupos. Os indivíduos obtêm conhecimento de sua própria prática, que os permite ler e interpretar o mundo que os cerca. O método surge a partir da vivência cotidiana; os conteúdos surgem a partir dos temas que são vistos como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*, são construídos no processo. O modo de agir e de pensar o mundo das pessoas faz parte da estrutura do método e penetra, deste modo, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. A educação não formal não está subordinada às estruturas burocráticas. Ela é dinâmica e seu objetivo é a formação integral dos indivíduos, adquirindo deste modo um caráter humanista.

A educação não formal tem alguns de seus objetivos semelhantes aos desenvolvidos na educação formal, tais como a formação de um cidadão pleno. No entanto, tem objetivos que lhes são específicos, devido à forma e aos espaços onde suas práticas são desenvolvidas, bem como aos objetivos que podemos observar, segundo os estudos da autora: educação para a cidadania; educação para a justiça social; educação para os direitos (humanos, sociais, políticos, culturais); educação para a liberdade; educação para a igualdade; educação para a democracia; educação contra a discriminação; educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Para Bianconi e Caruso (2005, p.),

as propostas de aperfeiçoamento no ensino por meio da educação não-formal, com atividades extraclasse, levaram os alunos a visitarem outros espaços, dentre eles,

centros de ciência e as próprias universidades. Surgiram, também, propostas de levar aos alunos metodologias lúdicas, diferentes do que é habitual no ensino, fazendo das artes, por exemplo, ferramentas de trabalho capazes de estimular os estudantes a aprender e a expressar os conhecimentos adquiridos através de uma nova linguagem. Novas propostas de aulas formais acompanhadas de metodologias não *tanto* formais, como jogos, experimentos, vídeos e outros, têm surgido e vêm sendo experimentadas com alunos do ensino fundamental e médio, trazendo-nos boas repercussões.

Os bons resultados de todas essas iniciativas, segundo o autor, fazem acreditar que o ensino não formal tem ainda um grande potencial a ser explorado, principalmente no que diz respeito à motivação que se dá ao aluno para o aprendizado, a valorização das suas experiências anteriores e o desenvolvimento de sua criatividade.

A educação não formal, em grande parte no Brasil, é realizada nas instituições filantrópicas que consolidam a atuação da sociedade civil organizada, atuando como voluntários e buscando, por meio de suas atividades, colaborar na formação da criança, do adolescente e do adulto. Desse modo, a educação não formal exerce um papel no processo formativo dos sujeitos.

Segundo Candau (2003), muitas organizações não formais trabalham com voluntários. Este voluntariado está envolvido com a educação, promovendo a participação social e a aprendizagem de valores como cidadania e solidariedade. As atividades socioeducativas destes espaços geralmente são planejadas integrando os conhecimentos prévios e atendendo as necessidades ao desenvolver novas aprendizagens, tornando os educandos os protagonistas da ação. Nesse trabalho voluntário, os objetivos estão vinculados à aprendizagem ou à temas, quais sejam valores, atitudes, métodos, habilidades. Esses objetivos sociais visam a convivência com o diferente; a necessidade de se comunicar e interagir com o outro; o cuidado com o meio ambiente; a valorização do conhecimento do educando; contribuindo dessa forma com elementos capazes de enriquecer a aprendizagem e a experiência do educando.

Segundo Pereira (2006, p.1),

É possível o trabalhar em todas as disciplinas dentro de um espaço não formal, por exemplo: Matemática (ao se fazer o inventário de uma ONG); Português (escrevendo cartas para analfabetos); Educação Física (organizando um grupo de exercícios comunitários); Ciências (em campanha de uso racional da água); Artes (em oficinas); Biologia (reciclando o lixo); História (conhecendo um período histórico por meio de relatos de idosos) e Geografia (estudando e propondo soluções para o problema dos moradores de rua).

Segundo a ONU, 42 milhões de brasileiros praticam algum tipo de ação solidária ou trabalho voluntário, sendo muitos destes voltados para a educação. De acordo com a Instituição Faça Parte, entidade envolvida com o voluntariado, “voluntário é o cidadão que, motivado por valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, para causas de interesse social e comunitário”. Essa é uma das definições mais aceitas de voluntário, formulada pelo Programa Voluntários do Conselho da Comunidade Solidária. Segundo a Organização Faça Parte, o voluntariado possibilita a vivência de valores, não visa apenas consertar o errado, mas modificar a essência das relações sociais – transformar aquele que recebe e também aquele que se doa. O voluntariado induz a análise das causas dos problemas sociais e humanos, portanto é pertinente à ação pedagógica, posto que exige reflexão e expõe contradições e divergências na ação.

Os estudos realizados por Gohn (2003, 2006, 2010) evidenciam que o trabalho voluntário tem se mostrado e desenvolvido no Brasil por meio das instituições sociais que realizam atividades socioeconômicas, educativas e culturais que procuram colaborar com a criança, o adolescente e o adulto no processo de desenvolvimento cognitivo e de inserção social. Grande número destas instituições é composto por Organizações Não Governamentais (ONG) que atuam principalmente na defesa dos direitos civis e na preservação do meio ambiente, exercendo um papel importante no cenário brasileiro. Segundo Pereira (2006), estes movimentos, também chamados movimentos populares, têm reforçado a atuação na área social, motivados principalmente por ícones da educação no Brasil como Paulo Freire, que deixou um legado de grande valor de valorização e respeito às camadas de baixa renda.

1.2 Aprendizagem em diferentes perspectivas teóricas

1.2.1 Interação sociocultural

As práticas pedagógicas em sala de aula vêm sendo pesquisadas sob variadas perspectivas e por diversos autores que buscam a compreensão de como se deve organizar a educação, como poderia a escola melhor cumprir seu papel de construção do conhecimento e qual o caminho a seguir diante de tantos desafios econômicos, sociais e políticos.

Segundo Vygotsky (2004), durante muito tempo os pedagogos pensavam que uma criança ao nascer era como uma página em branco em que o educador escreveria o que quisesse. O cotidiano escolar demonstrou, ao longo de muitos anos, que os sujeitos estão impregnados de suas características, de seus conhecimentos, de seus anseios, de sua cultura. A criança é sujeito social criador e recriador de cultura. Com base na construção de uma epistemologia sociogenética, ele chega à ideia de que ao mesmo tempo em que a criança é modificada pelos valores culturais do lugar onde se encontra, ela também transforma esse ambiente. O conhecimento é resultado das interações sociais que se instituem pela mediação dos signos culturais edificados no grupo. “A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados” (Vygotsky, 2004, p. 27). E sendo a linguagem o procedimento mais considerável do uso desses signos, torna-se a mais importante responsável pelas interações sociais.

A interação social é vista por Vygotsky com muita importância, compreendendo o ensino como aliado nas modificações do desenvolvimento infantil. Ao criar as zonas de desenvolvimento proximal, o ensino provocaria na criança diversos segmentos de desenvolvimento que não se concretizariam se ela agisse na realidade isolada. “As leituras dos gestos, dos rabiscos, dos desenhos, dos grafismos que, sendo compartilhadas na linguagem, na dialogia, criam zonas de desenvolvimento proximal, ampliando a possibilidade de emergência das escritas” (OSWALD, 2003, p. 66).

Entender a criança como sujeito social e compreender a importância da linguagem na composição do conhecimento estabelece para a prática da leitura e da escrita o que está subjacente: a proximidade da escrita com as experiências histórico-culturais se concretizam na linguagem e na oralidade. Compreender a escrita na sua proximidade com a oralidade é compreendê-la como prática interdiscursiva, ou seja, o processo da escrita é um processo de interconstrução que acontece apoiada na contingência coletiva dos vários significados que a escrita apropria no cerne das interações sociais. Assim, a sala de aula não é mais o espaço no qual os sujeitos dialogam com o objeto de conhecimento, é o lugar no qual interlocutores se encontram para entender suas leituras e escritas: “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 1988, p. 63).

Para Vygotsky (1984), a consciência se estrutura e se reestrutura na interdiscursividade. É na interdiscursividade que a escrita tem que ser produzida para não ser distante da realidade, ou seja, a concepção da linguagem como fonte de conhecimento traz

para a prática a ideia de que a produção de escrita não alienada é aquela que materializa a consciência do escritor.

Oswald (2003, p. 86) esclarece este sentido quando apresenta:

a necessidade de conhecer o aluno como sujeito capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro.

O intercâmbio proporciona ao conhecimento a passagem pelo social, ou seja, a fala é o espaço de transformação por excelência e, ao alargarmos os espaços de fala, criamos laços afetivos para que o aluno sinta mais confiança, estabelecendo elos entre sua vida cotidiana e o mundo em sua volta.

Para Vygotsky (1984), conhecimento e afetividade caminham juntos, as crianças se relacionam com o conhecimento, com outros sujeitos, com o mundo, sofrem transformações. Freire (2000, p. 161) mostra que a afetividade não exclui os objetos cognoscíveis que o professor deve ensinar, “não se deve pensar que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”.

Vygotsky (2004, p. 63) assegura que:

...o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não.

Outras pesquisas também demonstram a comunicação verbal como representação da cultura. Bakhtin (1992a) mostra a relação do sujeito produtor de cultura com a percepção da comunicação verbal em suas múltiplas vozes quando diz que o sujeito está na língua, ele não a adquire, ele a usa, modificando e sendo modificado por ela, entrando na corrente da língua, como entra na corrente da história. Leite (2003, p. 92), a este respeito, apresenta que:

a língua está muito próxima da história dos grupos que a constituem; é carregada do conjunto de conteúdos e sentidos que historicamente se dá às palavras; é a presença viva da história na palavra. Portanto, em seu discurso, como membro de uma coletividade, a criança está em relação com todos os sujeitos e todos os contextos da enunciação: está situada historicamente.

Deste modo, Bakhtin (1976 apud LEITE, 2003, p. 108) “ressalta que ao falarmos ou escrevermos (ao usarmos qualquer forma de comunicação), as palavras estão impregnadas de qualidades, de valores presumidos e não enunciados”. Para Bakhtin (1992a p. 33):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Neste sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo.

Para estes autores, qualquer forma de comunicação está impregnada de valores que transmitem a história de cada indivíduo, sendo uma experiência pessoal que sempre será acrescida de novas experiências por meio das vivências que se estabelecem ao longo do tempo.

Para Vygotsky (2004, p. 63), o único educador capaz de estruturar novas reações no organismo é a própria experiência. Só aquela relação que ele obteve na experiência pessoal permanece real para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Adverte que é impossível exercer influência imediata e provocar mudanças em um indivíduo. É possível apenas o próprio indivíduo educar-se, ou seja, modificar as suas reações por meio da própria experiência. Não é no sentido de retirar do mestre o valor que ele possui, é vendo-o como quem organiza o meio social educativo, quem regula e controla a sua interação com o aluno. O sentido é de mediação da aprendizagem como bem explicita o autor:

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo... o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade (Vygotsky, 2004, p. 64).

Ainda segundo Vygotsky (2004), a velha pedagogia deformava o primeiro momento da percepção do aluno, transformando-o em uma esponja. Quanto mais ele acertasse e absorvesse os conteúdos, melhor cumpriria sua função. Mas, o autor afirma que conhecimento que não passou pela experiência pessoal não deve ser considerado conhecimento, pois o meio social é o verdadeiro meio de ação do processo educacional e todo o dever do mestre consiste em direcionar esse meio de ação. O organismo vai de encontro às influências do meio carregando as experiências que herdou. O meio luta contra essas experiências, deformando-as. O organismo tenta se auto-afirmar diante do processo argumentativo e complexo na luta com o mundo e as suas influências ofensivas.

Na perspectiva interativa de Vygotsky (2004), a interação social fornece o material necessário para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Quando o autor vê o desenvolvimento psicológico como um processo social e cultural, ele demonstra que as funções psicológicas são construídas nas relações sociais. De acordo com Cachapuz (2001 apud DUARTE, 2004):

O aluno, quer queira quer não, vive e aprende num sistema socialmente organizado (para já não referir a organização diferencial de tais sistemas), imerso em contextos e culturas que, quer ele queira quer não, medeiam e condicionam a sua aprendizagem. O facto da caracterização de tais contextos e culturas nos criar dificuldades adicionais não pode servir de razão para os ignorar. O que está, pois em jogo é a construção de uma nova epistemologia da aprendizagem que seja marcada por tais novas dimensões, ou seja, em que a aprendizagem seja agora entendida (ou, numa formulação menos comprometida, *também* entendida) como um processo social e culturalmente mediado.

Além da interação, na atribuição de sentidos à aprendizagem, os significados são social e afetivamente construídos, como se apresenta a partir desse ponto.

1.2.2. Aprendizagem significativa - Cognição e afetividade

Destacaremos, agora, a proposta da Teoria da Aprendizagem Significativa estabelecida por Ausubel (1978), quando demonstrou que é a partir de conteúdos que indivíduos já carregam na estrutura cognitiva, que a aprendizagem pode acontecer. Esses conteúdos já adquiridos, conhecimentos prévios, vão receber novos conteúdos, dando novas significações aos conteúdos que já existiam. Estrutura cognitiva pode ser entendida como um

conjunto de ideias sobre um assunto específico, sobre uma disciplina ou sobre o conjunto de pensamentos de um sujeito e a maneira como essas ideias são organizadas. Dessa forma, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel analisada por Moreira (1997) é a aprendizagem com significado. Isto é, quando novos conhecimentos (pensamentos, conceitos, ideias, modelos, fórmulas) geram um significado para o aprendiz, quando o indivíduo consegue explicar determinadas situações com suas palavras, com a capacidade de resolver problemas novos.

Essa aprendizagem se dá pela interação entre os novos conhecimentos e os já existentes na estrutura cognitiva do sujeito aprendiz, modificando, dessa forma, o mais importante fator para a transformação dos significados lógicos. Segundo Moreira (1997), para Ausubel esses aspectos importantes da estrutura cognitiva que servem como ancoradouro para a nova informação são designados subsunçores. Segundo o autor, o termo ancorar, apesar de útil para mostrar o que é aprendizagem significativa, não proporciona uma imagem da dinâmica do processo. Há na aprendizagem significativa uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, ambos sofrendo uma modificação. O conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ao mesmo tempo em que ele também se modifica, ou seja, os subsunçores vão ganhando novos significados. Formam-se novos subsunçores que vão interagindo entre si. Há a reestruturação constante da estrutura cognitiva durante a aprendizagem significativa e o conhecimento vai sendo construído em um processo dinâmico.

A teoria da aprendizagem de Ausubel expõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, e que, quando o novo conteúdo é incorporado à estrutura do conhecimento prévio desse aluno, a aprendizagem se torna muito mais significativa, dando lugar a um conhecimento prazeroso e eficaz. Quando isso não acontece, a aprendizagem se torna mecânica, com menos significado e interação e o novo conteúdo passa a ser guardado de forma isolada ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. O indivíduo decora fórmulas, leis, mas as esquece logo com facilidade.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário compreender a importância que os processos mentais desempenham, levando em consideração fatores necessários que são a disposição do aluno para aprender e os conteúdos que deverão ser potencialmente significativos, lógicos e com significado psicológico. O significado lógico estaria na natureza do conteúdo e o significado psicológico advém da experiência do

indivíduo, que analisa os conteúdos registrando o significado que tem ou que não tem para si mesmo.

As ideias de Ausubel, segundo Moreira (1997), demonstram que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual. Deste modo, a aprendizagem escolar pode ser caracterizada como a assimilação a esse conjunto de conhecimentos conceituais, que são organizados para a aquisição de novos conhecimentos. Descrito pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados e adquire mais solidez (Moreira, 1999, 2000).

O conhecimento prévio é a variável que mais exerce influência sobre a aprendizagem. Só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo, ele faz uso dos significados que já internalizou, não arbitrariamente, e sim captando os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo em que está progressivamente diferenciada sua estrutura cognitiva, está também fazendo a acomodação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Ou seja, o aprendiz constrói conhecimento, produz conhecimento.

Outro aspecto importante da aprendizagem significativa, é que o aprendiz deve apresentar uma pré-disposição para aprender. As condições para que ocorra e como facilitá-la em sala de aula, como promovê-la como atividade crítica, é que surge como dificuldade. Como aprendizagem crítica, o autor explica que é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Por meio da aprendizagem significativa crítica o aluno pode fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser dominado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias.

Segundo Moreira (1997), por meio da aprendizagem significativa o sujeito poderá lidar de modo construtivo com a mudança, manobrar a informação sem ficar impotente diante da disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnologista. Poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não causalidade, a probabilidade, a não dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente.

Segundo Moreira (2000, p. 20-21), para o exercício da aprendizagem significativa crítica é necessário: 1) aprender/ensinar perguntas ao invés de respostas (Princípio da interação social e do questionamento); 2) aprender a partir de distintos materiais educativos (Princípio da não centralidade do livro de texto); 3) aprender que somos perceptores e representantes do mundo (Princípio do aprendiz como perceptor/representador); 4) aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade (Princípio do conhecimento como linguagem); 5) aprender que o significado está nas pessoas, não nas palavras (Princípio da consciência semântica); 6) aprender que o homem aprende corrigindo seus erros (Princípio da aprendizagem pelo erro); 7) aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência (Princípio da desaprendizagem); 8) aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar (Princípio da incerteza do conhecimento); 9) aprender a partir de distintas estratégias de ensino (Princípio da não utilização do quadro-de-giz); 10) aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão (Princípio do abandono da narrativa).

A proposta de Novak, segundo Moreira (2000), amplia a ideia de Ausubel quando defende que a educação é um conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras e que, orientado pela Teoria da Aprendizagem Significativa, levarão ao engrandecimento – *empowerment* – do educando, preparando-o para lidar com um mundo em mudança. Novak aproxima-se muito das ideias modernas resultantes das ciências da cognição quando explicita que o pensamento é ao mesmo tempo ativo e sensitivo, ou seja, que pensamento, sentimentos e ações se juntam para formar o significado das experiências. Este arcabouço teórico sustenta as bases de construção da Inovação Pedagógica a seguir apresentada.

1.3 Cultura e Aprendizagem

A relação entre educação e cultura tem desafiado incessantemente educadores e responsáveis pelos sistemas de ensino que lidam cada vez mais com diferentes situações e expressões de preconceito, violência, fracasso escolar, exclusão social. As questões culturais integram o cotidiano escolar e cabe aos educadores conhecê-las para que a escola não se afaste ainda mais dos anseios e questionamentos das crianças e dos jovens.

Freire (2009, p. 117), em suas pesquisas sobre alfabetização, expõe a necessidade do aluno compreender o amplo significado de cultura. Segundo o autor:

a distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com a sua realidade... descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é uma obra de arte feita por um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de um cancionista popular. Que cultura é toda criação humana.

O conceito de cultura segundo Geertz (1978, p. 103),

denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Geertz (1978, p. 143), na discussão antropológica atual, apresenta os aspectos morais e estéticos de uma determinada cultura. Os elementos valorativos são designados como *ethos*, enquanto os aspectos cognitivos, existenciais, são denominados visão de mundo. Deste modo, “O *ethos* de um povo é o tom, o caráter, e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e a *visão de mundo* é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade”.

Segundo Forquin (1993, p. 167), as diferenças e manifestações culturais e suas dimensões abalam as práticas escolares independentemente da “cultura da escola” ou da “cultura escolar”. A cultura escolar pode ser definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. De acordo com Forquin:

[...] a escola é também ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar.

Para Forquin (1993, p. 12), “a função de transmissão cultural da educação significa um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo do tempo e característico de uma comunidade humana particular”. Para o autor, a discussão é sobre o que a escola deve ensinar, que cultura ela deve transmitir, quais conteúdos a escola deve adotar. O autor vê a crise da educação situada na ideia de que os professores não têm mais certeza do que devem ensinar aos seus alunos e que, além de pesquisar as relações entre a escola e os fatores externos, como a economia e a política, o pesquisador deve analisar a instituição com seus conteúdos e seus saberes. A relação entre escola e cultura é evidenciada quando o autor afirma que “a cultura é o conteúdo substancial da educação” (1993, p. 14). Desta forma, o currículo que possa alcançar mais as necessidades dos indivíduos começa a ser analisado como uma possibilidade na construção do conhecimento.

Para Candau (2000, p. 80), um currículo que seja culturalmente inclusivo, adotando as tradições culturais dos diversos grupos culturais e sociais, é denominado multiculturalismo, dentro da polissemia do termo, mas que convém observar como é feita a apropriação desse processo:

É interessante a distinção que é feita entre o sentido descritivo e prescritivo do multiculturalismo, assim como das duas maneiras de promover a opção multicultural na educação: a radical, separatista e defensiva, que defende formas diferenciadas de escolarização para grupos culturais diferenciados, e a que defende a interação e o encontro no interior da mesma escola de pessoas de diferentes identidades culturais.

Forquin (1993, p. 137) discorre que a característica fundamental de um ensino que deseja ser multicultural, será suas escolhas pedagógicas, que são éticas ou políticas. Diante de tais argumentos, os valores e referências culturais incorporados no currículo passam por critérios e justificativas “que devem ser explicitados [...] historicamente, pois as questões de seleção e justificação dos conteúdos curriculares não afetam somente as opções que se propõem incorporar à perspectiva multicultural” (CANDAUI, 2000, p. 82).

Candau (2008, p. 13), afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, neste sentido é impossível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. Esclarece que no Brasil a questão multicultural apresenta uma conotação própria, por ser um país muito vasto, abrigando uma base

multicultural muito forte, com uma relação interétnica constante em sua história, relacionada principalmente pela presença dos grupos indígenas e afrodescendentes:

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativos entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (CANDAUI, 2008, p. 18).

Ou seja, as concepções do multiculturalismo mostram ser a pluralidade uma característica das sociedades atuais. Não somente como um dado da realidade, mas como um modo de atuar, de interferir, de transformar o contexto social, tratando-se de um projeto político-cultural.

Para Candau (2008, p. 34), “conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural [...] em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” significa dialogar com os processos de mudança cultural inerentes a qualquer população.

A este respeito, Giroux (1995, p. 88) recomenda que:

Os/as educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história.

Dentro dessa perspectiva, Santos (1997, p. 122) nos sugere que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza”.

Da necessidade de se desenvolver um compromisso com a investigação que nos leve a compreender o modo como promovemos a educação, Forquin (1993, p. 59) ressalta que,

Resta saber, entretanto, como pode se efetuar a escolha dos conteúdos a ensinar entre os conjuntos de saberes que correspondem às diferentes formas de conhecimento. Num mundo caracterizado pelo crescimento exponencial do volume de conhecimentos e sua renovação incessante mais rápida, o ideal enciclopédico parece ter perdido, com efeito, toda credibilidade.

Na maioria dos estudos já citados, os discursos envolvem a prática pedagógica e abordam a questão cultural como integrante dos processos de ensino e de aprendizagem vital ao entendimento do sujeito, fazendo parte de uma comunidade e carregando sua história, suas dificuldades e suas necessidades.

Para Vygotsky (2004), o funcionamento mental do indivíduo só podia ser entendido examinando os processos sociais e culturais do contexto em que estava inserido. Sua teoria cultural-histórica demonstrava que os fatores que determinavam a atividade de vida do sujeito eram produzidos pelo desenvolvimento histórico da cultura.

A dimensão subjetiva demonstra como nos mostrou Vygotsky (2004, p. 428), que:

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição, mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado.

1.4 A propósito da Inovação Pedagógica

A mudança do paradigma da educação, calcado em uma visão tradicionalista para o paradigma da aprendizagem centrada na percepção do sujeito como um todo, com sua cultura, diversidade, conceitos e necessidades, compreende a construção de uma educação inovadora e capaz de reconhecer no sujeito uma dimensão individual e social. Sujeito este inserido num contexto de intensas modificações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas.

Para Behrens (2009), pensar na educação envolve refletir sobre os paradigmas que caracterizaram o século XX e as ideias que compreendem as mudanças paradigmáticas do início do século XXI. Para a autora, o século XX conservou a tendência do século XIX, influenciado pelo método cartesiano que via na separação entre mente e matéria e na divisão do conhecimento em campos especializados a maior eficácia, o que levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquiriu uma visão fragmentada da vida e sobre as coisas.

O paradigma cartesiano propõe a mais complexa sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza. Esse pensamento deu origem ao mecanicismo e à

possibilidade de trabalhar o raciocínio pela indução e pela dedução. O raciocínio lógico-dedutivo tornava-se a única forma legítima de fazer ciência.

Ainda segundo Behrens (2009, p. 20), “o conhecimento científico passa a ser sintetizado em manuais. A descrição da natureza define um modelo de interpretação do mundo sustentado no modelo explicativo mecânico-causal” e o paradigma educacional vigente se estabelece em acordo com o paradigma científico dominante. Apoiada numa visão fragmentada, a escola passa a ter como legítimo o conhecimento científico comprovável, racional e objetivo, assumindo o paradigma mecanicista e levando os professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento.

A crise do paradigma newtoniano-cartesiano emergiu do progresso científico e tecnológico que se deu nos últimos cinquenta anos na história da humanidade. Avanços que vieram da microeletrônica e que impulsionaram a computação, as telecomunicações, a cibernética, a robótica e as redes eletrônicas.

Para Prigogine (1986), o pensamento newtoniano-cartesiano começa a perder forças a partir dos estudos de Lamarck, no início do século XIX, quando apresenta a ideia de que os seres vivos teriam evoluído a partir de formas mais primitivas sob a influência do meio ambiente; com o pensamento de Charles Darwin, que definia o universo como um sistema em evolução, em permanente estado de mudança, com as formas mais simples se desenvolvendo para estruturas mais complexas; com a teoria da relatividade proposta a partir de 1905 por Einstein e pela teoria quântica introduzida com Max Planck em 1900 por Bohn e Heisenberg.

De acordo com os estudos de Behrens (2009, p. 31), aliada à teoria evolucionista de Darwin, à teoria da relatividade de Einstein, à teoria da física quântica iniciada por Planck, está a contribuição de Prigogine quando, em 1977, propôs a “teoria das estruturas dissipativas e pelo princípio da ordem por meio das flutuações”. Suas proposições contemplavam a inclusão da “probabilidade” e “irreversibilidade” nas leis da natureza, ou seja, essa nova concepção demonstrava um universo não linear, composto por sistemas desordenados e fora do equilíbrio (entropia). Desta desordem e insegurança dos momentos de transição, acabam surgindo os momentos de reorganização, de criação e de produção.

Para Moraes (2007, p. 51), o paradigma tradicional vivenciado dentro da escola:

dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a

integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade.

Então, para formarmos indivíduos com potencial humano e intelectual dentro da capacidade de construção e reconstrução de saberes, com condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro, o paradigma que sustenta as práticas escolares precisava ser revisto. O modelo tradicional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diferentes países, não estimula a criticidade, a criatividade, não fornece ambientes para as descobertas científicas e nem favorece a prática para trabalhos cooperativos.

A inovação pedagógica apoiada nas pesquisas de Fino (2010, p. 277) “implica em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

A busca acelerada pelo melhor, pela tecnologia de ponta, pela liderança, pelo conhecimento científico que possa encaminhar limitações a um estágio mais livre é constante, como expõe Toffler (1973, p. 23): “Descoberta. Aplicação. Impacto. Descoberta. Vemos aqui uma reação em cadeia de mudanças, uma longa e crescente curva de aceleração no roteiro social do desenvolvimento humano”. Nesta direção, a escola diante das incessantes modificações necessita construir um novo cenário. Esses fatores sociais, segundo Fino (2008), por mais que estimulem as mudanças, ainda assim não é neles que reside a inovação, mas sim no modo como esses fatores são utilizados. Há inovação pedagógica, segundo Fino (2008, p. 3), somente quando:

Existe uma ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão *ruptura paradigmática*, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma.

O sentido educacional desta inovação é que o ser humano educa-se à medida que domina os bens culturais, ou seja, a língua, a ciência, a arte, a religião, a economia e as instituições escolares ainda ancoradas na visão tradicional não têm facilitado a apropriação e o favorecimento desses bens. A escola tradicional, cópia do modelo industrial, não consegue

fornecer sujeitos aptos a enfrentar os problemas da atualidade, na realidade que se apresenta hoje e requer sujeitos contextualizados com suas possibilidades. Para Toffler (1973, p. 336):

A tecnologia do futuro requer não milhões de homens luminosamente letrados, prontos a trabalharem em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, requer, não homens que estejam prontos a receber ordens segundo um modo cego, consciente de que o preço do pão é a submissão mecânica à autoridade, mas, sim, homens que possam formular julgamentos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que sejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação.

A necessidade de introduzir mudanças nas práticas pedagógicas passa, então, por uma transição de paradigma. O conceito de paradigma dado por Kuhn abarca (2007, p. 220) dois sentidos diferentes:

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

O sentido que exploramos, de acordo com Fino (2008), é de ruptura, como nos mostra Kuhn (2007, p. 116):

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muito de seus métodos e aplicações.

O paradigma fabril, modelo industrial como expõe Toffler (1973, p. 334), “[...] reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem trabalhadas por professores (operários) numa escola centralmente localizada (fábrica)...” não cabe mais nessa sociedade permeada de estímulos que se transformam constantemente em conhecimento. A cultura assimilada, a experiência vivida na tradição, é instrumento de conhecimento que faz do sujeito um ser singular, com necessidade de desenvolver a sua autonomia.

Esta mudança paradigmática rompe com os tempos padronizados, com a modelagem de comportamentos e com o controle das várias dimensões do humano. Como observa Gimeno Sacristan (2001, p. 119):

Deve-se transformar as atividades de aprendizagem em ocasiões para que o sujeito não só se expresse através do que faz, possa distinguir-se dos demais, além de constituir como indivíduo singular. Para isso, é preciso uma pedagogia, um clima de aprendizagem e algumas instituições que tolerem e estimulem a individualidade. Nesse sentido, é necessário um esforço para combater os autoritarismos, a homogeneização padronizada de personalidades acomodadas à autoridade arbitrária, o currículo uniforme e a organização escolar quase- militarizada.

Nestes contextos de ensino, diferentemente dos praticados nas escolas tradicionais, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”. Papert (2008, p. 134) sugere que se inicie permitindo a criação de ambientes mais ricos de aprendizagem onde o professor adquire um papel de assistente, de colaborador, de ajudante, mais do que transmissor de conhecimentos.

Nos estudos de Fino (2007), a ideia de inovação pedagógica envolve as práticas, mas não deve ser entendida nas reformas do ensino ou nas alterações do currículo, apesar de que as reformas ou alterações podem mudar qualitativamente as práticas pedagógicas. Não é também o resultado da formação de professores, apesar de uma boa formação ser importante, e que não é um processo induzido, forçado, mas uma análise reflexiva e criativa, ainda que envolvida por ideias e movimentos. A inovação é uma escolha individual e local, correndo o risco de ir contra o currículo existente. Assim, os ambientes formais e informais podem abrigar o campo da inovação como o grande espaço da interação social (FINO, 2007).

Lave (1988, 1993) e Lave & Wenger (apud Fino, 2010) pesquisam nos ambientes informais que legitimam o aprendizado situado. Isto é, o aprendizado com uma função da atividade, do contexto e da cultura na qual ele ocorre, a apresentação de respostas para compreender estruturas complicadas dos ambientes formais que exploram o conhecimento abstrato e fora do contexto.

Fino (2010, p. 279) afirma que:

a escola por muito tempo procurou substituir a interação social, que Lave & Wenger (1991) consideraram como fenômeno primário e gerador, do qual a aprendizagem é um fenômeno secundário, por um sistema de relacionamento *top down*, do professor para todos os alunos ao mesmo tempo, incluindo algum retorno destes, um de cada

vez e quando autorizado, e em que a interação horizontal, ou seja entre pares, era desencorajada e punida.

Na educação formal, via de regra, a educação é voltada para o domínio do saber do professor, exercido sobre o aluno destituído de conhecimento, concepção que não cabe mais dentro de uma prática educativa inovadora como afirma o estudo de Fino (2007).

A educação tradicional praticada na maioria das escolas tem na superioridade do professor em relação aos alunos uma das características mais fortes. A obediência é também fator fundamental nessa relação. A necessidade de professores capazes de compreender a mudança é emergente, como nos mostra Fino (2003):

Mas só um professor reflexivo, capaz de usar pensamento crítico, e bem equipado teoricamente pode desafiar a ortodoxia com uma prática em que os seus alunos sejam os protagonistas. E essa pode ser a inflexão em direção a um novo paradigma de instituição educativa, a que não ousaria chamar escola: os professores saindo do palco para que os projetores iluminem os aprendizes.

A concepção do protagonismo do aluno e a autoria na construção do conhecimento sugerem, de acordo com Fino (1996), que “a escola já pode ser o local onde se fazem pessoas diferentes”. A busca por uma reestruturação na educação que perceba as mudanças sociais, apreendendo os novos valores e se apoderando das conquistas da civilização atual é sentida como uma necessidade.

Para Papert (2008, p. 121), “saber que se pode exercer repetidamente a escolha de dar forma à própria identidade intelectual pode ser a ideia mais fortalecedora da autonomia que alguém possa atingir”. Apropriar-se da escrita e da leitura para o desenvolvimento do ser humano é fato inquestionável; apropriar-se da escrita e da leitura de forma crítica, é fato indispensável seja na escola ou fora desta.

Moraes (2007) mostra que, embora o Brasil tenha uma produção teórica razoável em educação e educadores internacionalmente reconhecidos com capacidade de fundamentar um projeto pedagógico inovador, as dificuldades que se apresentam são enormes, dentre elas destacam-se as decisões políticas, as metodologias e os procedimentos inadequados de planejamento que insistem em permanecer.

Em tese, pode-se afirmar que ainda não se desenvolve na escola, de um modo geral, a capacidade de construir conhecimento, a capacidade de desenvolver sua capacidade crítica,

de aprender a pensar, de conviver com as transformações do mundo atual. Moraes (op.cit., p. 198) comenta esta nova abordagem:

Estamos falando em práticas construtivas do conhecimento, das quais o construtivismo piagetiano é uma das fundamentações teóricas mais importantes deste século. Estamos pensando na abordagem construcionista de Papert, inspirada e fundamentada no construtivismo de Piaget, na teoria das inteligências de Howard Gardner, na pedagogia social de Paulo Freire, enfim, numa proposta educacional capaz de integrar as contribuições de todas essas teorias.

A defesa é de princípios educativos emancipatórios e que reúnem diferentes propostas. Para a autora, uma prática educacional construtivista de acordo com a ideia de Piaget de que as estruturas do pensamento não são impostas às crianças de fora para dentro, “resultam de um processo de interação entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, por uma interação ativada pelas ações do sujeito” (p. 198). Uma proposta de educação construtivista em que o centro do processo de aprendizagem está no aluno valoriza a construção de conhecimento, reconhecendo que não é acabado, mas sim um contínuo de mudanças em relação ao saber. Uma proposta construtivista-interacionista admite que a aprendizagem só emerge na medida em que o sujeito atua sobre os conteúdos específicos e tem suas estruturas previamente construídas ou em construção.

Todos esses aspectos caracterizam o paradigma educacional, segundo a autora, como construtivista, interacionista e sociocultural, porque o conhecimento é construído na interação com o mundo, físico e social.

Esta construção/ inovação enumera contornos ainda mais desafiadores quando se somam a esta nova concepção os referenciais advindos dos avanços nas tecnologias da informação, como se comenta adiante.

1.4.1 Um novo paradigma educacional com as tecnologias da informação

Com o surgimento das mídias eletrônicas, mudanças significativas estão acontecendo na maneira de apreender e construir o saber. Diante destas perspectivas, expressar a palavra, criar, recriar, optar e perceber a condição transformadora sobre o mundo é a grande responsabilidade da escola que, inserida em uma sociedade pós-industrial, “requer formas de

educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo” (Fino & Souza, 2008).

Para Moraes (2007), no paradigma tradicional, a organização do ensino obedecia a um modelo de organização burocrático, hierarquizado, e hoje o foco da escola está mudando, atendendo mais ao aprendiz. Compreensão essa fundamentada nas descobertas da ciência cognitiva e da neurociência, que admitem diversos tipos de mente com maneiras próprias de aprender, compreender, resolver problemas: “um dos aspectos fundamentais do paradigma emergente é o conhecimento distribuído em rede” (p. 191). Estas redes de conhecimentos descentralizam a produção de conhecimentos, quebrando a hierarquia e deslocando o poder.

Com o advento do computador, surgiram nas escolas as propostas de uso de tecnologias informacionais, e muitas escolas receberam as máquinas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas que seriam integradas ao novo modelo. Na década de 1980, as escolas criaram os “laboratórios de informática”. O computador tornou-se uma nova matéria, segundo Papert (2008), e, em vez de mudar o currículo formal por meio de uma exploração mais atrativa por parte dos alunos, o computador foi usado para reforçar ainda mais o modo como se comportava o currículo nas escolas. A mudança não aconteceu e o computador não serviu como um instrumento de mudança, pois para o autor a diferença no uso do computador como instrumento de exploração difere do sistema rígido da escola que estabelece quando e como o conhecimento é transmitido. Com o computador, o aluno pode ir além dos limites estabelecidos e adquire um conhecimento mais aprofundado, pela possibilidade de extrapolar as regras de um ensino formalizado.

A tecnologia também não é um depósito bancário, como explica Paulo Freire (2000), que poderá ser usado no futuro. O uso do computador possibilita a transformação, o avanço do conhecimento do que quer que se esteja fazendo. Proporciona a alguns estudantes avançar seu conhecimento, destaca o conhecimento por meio de uma ilimitada variedade de possibilidades de construção e de resultados.

O impulso intelectual que o computador pode oferecer à criança permite a ela trabalhar, realizar projetos, se comunicar, pensar novas ideias, buscar novos conhecimentos, portanto, possibilita uma aprendizagem pessoal. O computador, no início de sua utilização, reproduziu a mesma diretriz da escola. No entanto, começa a ser visto como uma possibilidade de auxiliar a educação, pois criaria condições de aprendizagem e o professor deixaria de ser quem repassa o conhecimento para ser o idealizador de ambientes de

aprendizagem, facilitando o processo de construção de conhecimento do aluno. Para Kenski (2009, p. 103):

A relação professor-aluno deverá ser profundamente alterada pelo uso das TIC, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para responder a suas dúvidas e questões.

Assim, a discussão em torno da incorporação das tecnologias na escola estabelece a ideia de que são aliados poderosos na educação como ferramenta de mudança, permitindo à escola romper com as rotinas e com as ideias estruturadas nas práticas tradicionais (FINO, 2008). Sousa & Fino (2001) advertem que:

Ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade.

Papert (2008) formula a ideia de que os computadores não apenas melhorariam a aprendizagem escolar, mas contribuiriam em formas diferentes de pensar e aprender, pois quando uma criança usa a tecnologia do computador para criar algo, ela está transformando ciência e tecnologia em “conhecimento utilizado”, e isto implica em conhecimento “com maneiras mais ricas de pensar diferentemente da epistemologia verdadeiro/falso baseada na autoridade” (p. 173).

Nesta mesma direção, Valente (2003) explora a possibilidade de mudança do paradigma educacional, até hoje centrado no ensino, para um novo paradigma centrado na aprendizagem e afirma que o uso do computador tem mudado o processo de ensino estabelecido, transferindo o controle do processo de ensino do professor para o aprendiz. Para o autor, há, portanto, a necessidade de se criarem bons programas educativos, softwares feitos com programas educativos que contextualizem as necessidades de aprendizado dos alunos, softwares feitos por bons pedagogos e por bons programadores.

A observação feita por Valente (2003) é que a existência de vários modos do uso do computador na educação tem o objetivo de atender diferentes interesses educacionais e econômicos. O uso dos computadores é extenso, atendendo grande área do conhecimento de

disciplinas, mas é preciso que leve em consideração a “diversidade de variáveis que atuam no processo de ensino-aprendizagem”. O impulso na aprendizagem que o computador pode oferecer à criança é notável, permitindo a ela buscar informações, se comunicar, pensar novas ideias e se inserir num contexto mais amplo. A ampliação do currículo, com o uso das TIC, não tira do professor a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem, ao contrário, compromete-o com os novos tempos, com a transformação cultural que inclui mudanças organizacionais.

Um exemplo do uso cotidiano na prática pedagógica é apresentado por Papert (2008, p. 30) quando argumenta que toda criança pré-escolar adquiriu por si própria um conhecimento matemático peculiar sobre quantidades, espaço e confiabilidade de diversos processos de raciocínio que serão úteis posteriormente na aula de matemática. Nesse caso, essa matemática oral vai viabilizar o uso dos computadores mudando a estrutura do aprendizado infantil, ou seja, as crianças farão atividades matemáticas em um computador por ser um espaço mais atrativo, e a partir daí desenvolverão habilidades diferenciadas. Por exemplo, em um jogo, a criança usa a matemática de forma informal. Quer dizer, ela emprega um método não formalizado de conhecer, mas que poderá também encorajá-la a adotar um modo formalizado de aprender. Da mesma maneira poderá o computador ajudar a criança a ler, a escrever, a pesquisar e se relacionar.

Não seria o uso do computador, como mostra Papert (2008), apenas um mecanismo para ensinar as crianças a ler. Não poderia ser um andaime para a aprendizagem de um ensino formal, pois os computadores devem ser valorizados em si mesmos como um instrumento útil para o aprendiz avançar na construção do seu conhecimento. Para ele,

A oportunidade oferecida aos estudantes de libertarem-se de sua própria estrutura para engajarem-se em atividades mais autodirecionadas, usando o computador em um jogo, criando um programa por mais simples que seja, faz com que haja um crescimento intelectual independente. (PAPERT, 2008, p. 38)

Ainda nesta direção, Carrão (2006) aborda o computador como ferramenta educacional que funciona como um recurso para o aluno aprender formal ou informalmente. Os aplicativos, como editores de texto e de gráficos, planilhas, bancos de dados, calculadores numéricos ou linguagens de programação, podem ser usados nas mais variadas áreas do conhecimento. Expõe que “qualquer software dito educativo ou não, pode atender o objetivo

de ampliar os horizontes da aprendizagem dos alunos, e tudo depende da prática proposta pelo professor” (CARRÃO, 2006, p. 143).

O autor também acrescenta que não será com a introdução da informática como disciplina curricular que o ensino-aprendizagem sofrerá modificações, mas a possibilidade de utilização do computador como uma nova mídia educacional, como uma ferramenta dentro de um ambiente de aprendizagem, com conteúdos significativos e integrados que fará toda diferença.

Segundo os estudos de Tori (2010), o sonho de todo educador é ter uma fração de atenção, motivação e produtividade que seus alunos têm diante dos seus games preferidos. Para que isso ocorra, é necessário que o educador compreenda a língua e a cultura da geração *gamer* e aprenda a se comunicar nela, tornando as aulas mais divertidas, mais interativas. Para atingir esse conhecimento, o educador deve frequentar páginas da internet que discutem a cultura dos *games*, conhecer jogos educacionais e ler livros ou artigos sobre *games* e educação.

No Brasil, segundo um estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o número de computadores praticamente triplicou desde 2005, chega a 85 milhões em 2011, e deve subir para 98 milhões em 2012. Seis anos atrás, eles somavam 30 milhões.

Apoiados na discussão teórica sobre o impacto da tecnologia da informação na vida e na vida escolar, que já não são mais as mesmas desde os impulsos informacionais da era moderna, a teoria de Morin (2008, p. 293) expõe que a dominação artificial que traz a emancipação traz também a dominação:

A dominação que o artefato efetua em seu ambiente (meio social e ecossistema natural) retroage nos produtores humanos deste artefato: tal retroação é à primeira vista emancipadora: as enormes energias ciberneticamente controladas que se consagram às atividades produtivas liberam o trabalhador humano da parte mais árdua e fastidiosa do seu trabalho, daí o ‘progresso social’, a ‘dignidade humana’ e, por uma série de consequências bem conhecidas, ‘elevação do nível de vida’. Mas este ponto de vista não poderia ocultar as imposições dominadoras que a ‘civilização maquinista’ impõe à vida cotidiana e as degradações da qualidade de vida hoje denunciadas.

O processo globalizante da informação que veio com a tecnologia dos computadores, especialmente, colocou a escola “à beira de esgotar o prazo de validade” (FINO, p. 279). Para o autor (op. cit., p. 279), “ninguém precisa de recorrer à escola para ter acesso às fontes da

informação, a maioria das quais tornada acessível a partir das nossas próprias casas, por causa do desenvolvimento tecnológico”.

As mudanças no planeta são evidentes. Inúmeras transformações vêm ocorrendo não somente no contexto mundial, mas também nos ambientes de trabalho, nos negócios, nos indivíduos e nas organizações. Para Moraes (2007, p. 117), “existe hoje uma nova ênfase no tribal, mas num mundo que está ficando cada vez mais global. Ênfase nas tribos eletrônicas ou virtuais que tentam falar uma determinada linguagem”.

Para Sousa (2000, p. 11)

difícilmente pensamos as atuais formas de vida social desligadas do fenômeno da globalização, do desenvolvimento do *mass media* e sua evolução rumo aos *self media*, da eletrônica e da telemática, ou das técnicas de publicidade e *marketing* no incitamento ao consumo.

A modernidade, como afirma Giddens (1991, p. 69), é inerentemente globalizante e implica transformações universalizantes que colocam a tradição em xeque. O local está conectado ao global e se influenciam mutuamente. O local também influencia o global em uma interdependência. A modernidade, nas perspectivas da globalização, traz tanto incertezas quanto oportunidades. Por outro lado, em vários pontos do mundo, a insegurança é percebida. As certezas caíram por terra e os riscos estão por toda parte. A sociedade sente a variedade de acontecimentos que surgem a cada momento problematizando a história de cada um.

Para Giddens (1997, p. 74): “poucas pessoas, em qualquer lugar do mundo, podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes”. Hoje em dia, as ações cotidianas de um indivíduo geram consequências globais. As transformações do mundo atual reivindicam a criação de novos espaços para convivência, valorizando o ser individual, respeitando a liberdade e a participação nos processos das novas formas de vida em construção. A educação formal também parece destinada e emergem como alternativa os movimentos sociais. Nestes, as organizações não formais, como discorreremos a seguir, trazem novas propostas de ensinar e de aprender.

2. MÉTODO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógico-culturais voluntárias no contexto de crianças em situação social de pobreza e teve uma abordagem etnográfica de natureza qualitativa, com o foco em um estudo de caso do tipo longitudinal. Esta metodologia adotada permitiu a melhor compreensão dos significados da situação pesquisada e das possibilidades de leitura das inovações pedagógicas num espaço educativo não formal.

Fino (2008) cita Sabirón (2001) ao mostrar que a etnografia, como método de investigação vindo da antropologia, se esgotava com um fim estritamente descritivo, e a Etnografia da Educação, ao investigar as instituições, os grupos e organizações sociais, extrapola esse aspecto unicamente descritivo “ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações” (p. 3). Conserva desse modo, o aspecto descritivo como base sobre a qual se dá a interpretação apresentando:

A dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade consciencializadora e dialética da investigação sobre o conjunto dos fenômenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica (2008, p. 3).

Segundo Fino (2008, p. 4), “a inovação pode começar na ideia”, mas o que realmente é necessário observar são as práticas e o olhar crítico do observador sobre as mesmas, verificando a complexa realidade social que revela a natureza das práticas pedagógicas:

De fato, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos em seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjetivo, o que decorre entre os atores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também ator para falar como um deles.

Bogdan e Taylor (1986) demonstram que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente impregnado no campo de ação dos investigados, pois a essência desse método baseia-se principalmente na conversa, na escuta e na permissão da liberdade de ação dos participantes. Para Fino (2008, p. 04):

de fato, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas.

A pesquisa de natureza etnográfica refere-se a uma descrição narrativa dos aspectos que caracterizam a vida dos atores sociais, compreendendo os processos da prática da sala de aula.

Para Moita (1992), não se trabalha com a etnografia a partir de categorias preestabelecidas antes de entrar no campo da investigação, ou seja, na sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo. O que tem sido preponderante nestes estudos é a preocupação com a natureza da interação na sala de aula como espaço de aprendizagem. Grande é o interesse pelo estudo dos processos sócio interacionais enquanto elementos capazes de gerar a construção do conhecimento.

Ainda segundo o autor, esses estudos encontram nas pesquisas de neovygotskianos, como Lave & Wenger, Wertsch & Bruner e Edwards & Mercer, a expansão do conceito da zona de desenvolvimento proximal voltadas para a interação de professores e alunos em sala de aula.

Segundo Macedo (2009), a pesquisa deve ser pensada através de um conhecimento historicamente adquirido, organizada por argumentos que provoquem alterações, instabilidades, movimentos, todos sujeitos à ideia de rigor. O projeto como modo de organização das ações da pesquisa terá a transparência das intenções que serão realizadas. “A pesquisa é, acima de tudo, uma aventura pensada” (p. 86). Ainda segundo Macedo (2009, p. 91), deve-se partir para o campo de pesquisa com expectativas e percepções, mas sabendo que nas pesquisas qualitativas sofrem uma suspensão dos nossos preconceitos para que o diálogo interpretativo seja o mais real possível das realidades pesquisadas e seus sujeitos sociais. O rigor teórico é significativo, mesmo com a recomendação de ir a campo pesquisar, a teoria, segundo o autor, não deve limitar a pesquisa: “neste sentido, teoria e empiria engendram um diálogo (in) tenso que tende a vivificar o conhecimento”.

2.1 Percurso Metodológico

2.1.1 O Estudo de Caso como Método de Pesquisa

Segundo Yin (2010), o estudo de caso como método de pesquisa é usado em variadas situações para contribuir com o conhecimento acerca dos fenômenos individuais, dos fenômenos dos grupos, das organizações, da vida social e política. É um método de pesquisa comum usado nas ciências de modo geral, surgindo como desejo de compreender os fenômenos sociais complexos, pois “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos [...]” (p. 24).

Para Macedo (2006, p. 90), “o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial”. Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (2004) citam sete fatores para este tipo de investigação qualitativa: (1) priorizam a descoberta, a possibilidade de surgir a qualquer momento, novos elementos que contribuam com a investigação; (2) enfatizam a contextualização, isto é, o estudo deve considerar as características da escola, o meio a que pertence, os recursos materiais e humanos, e outros mais aspectos que encontrar; (3) retratam a realidade de forma densa; (4) usam diversas fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as várias perspectivas que se encontram em uma situação social; (7) usam uma linguagem mais acessível do que outros métodos de investigação.

Para as autoras, esse tipo de pesquisa tem a preocupação central de desenvolver a compreensão de uma determinada realidade que está historicamente situada e dentro de um conteúdo multidimensional. A escolha por essa metodologia emergiu da necessidade de investigar em profundidade as práticas da instituição em função da singularidade daquela experiência diferenciada dentro de um contexto específico.

O percurso metodológico desta pesquisa se deu em etapas que configuraram um estudo de caso (MACEDO, 2006; YIN, 2010). Primeiramente, selecionamos as professoras participantes da pesquisa; após essa etapa, partimos para uma entrevista semiestruturada com as professoras, seguido de observação e filmagens das práticas pedagógicas realizadas dentro

da instituição. A análise documental foi um recurso importante para avaliar o conteúdo das informações que encontramos sob a forma de plano de curso, plano de aula e roteiros.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 1979; MACEDO, 2009). Para o tratamento das observações videografadas, recorreremos à análise de conteúdo e à perspectiva da análise microgenética. A videografia (estudo da atividade por meio de filmagens em vídeo) e a análise microgenética (estudo detalhado da evolução das relações entre agentes e situações) entrelaçam-se para formar um modelo de coleta e análise de dados “que permite uma interpretação robusta e consistente dos mecanismos psicológicos subjacentes à atividade humana” (MEIRA, 2011). A seguir, um quadro com o desenho metodológico da pesquisa.

Quadro 1: Desenho Metodológico

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		OBJETIVOS
Construção	Análise	
Estudo de Caso Análise Documental	Análise de Conteúdo	- Compreender como se configuram nos documentos formais as práticas pedagógico-culturais num contexto socioeducacional em que estudam crianças em situação de pobreza no município de Caruaru.
Entrevista Semiestruturada	Análise de Conteúdo	- Explicitar os princípios e pressupostos predominantes que emergem destas práticas.
Observação e Videografia		- Analisar as atividades artístico-culturais das práticas; - Analisar se as práticas pedagógico-culturais são inovadoras ou não.

2.1.2 Sujeitos Participantes

Participaram da pesquisa três professoras, sendo do ciclo I, II e III, e seus respectivos alunos. O estudo elegeu essas turmas por oportunizarem a observação das práticas, demonstrarem interesse pela pesquisa e permitirem a realização das filmagens dentro da sala de aula. Outro aspecto foi a diferença de idade dos alunos nas três turmas escolhidas. O critério de seleção das turmas participantes surgiu após contato com o orientador pedagógico e uma pré-observação das práticas realizadas na instituição.

Na turma da professora A, os alunos com faixa etária entre 10 e 12 anos eram os que apresentavam mais problemas de aprendizagem. Segundo a professora e o orientador pedagógico da instituição, eles se encontram matriculados na rede pública, mas apresentavam forte distorção entre a idade e a série frequentada, tinham problemas em expressar pensamentos por meio da escrita e muita dificuldade com a leitura, apresentando um déficit no desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

A turma da professora B, com alunos de idade entre 6 e 8 anos, apresentava menor distorção entre série frequentada e faixa etária e, segundo a professora, respondiam melhor às atividades pedagógicas propostas. Os alunos, segundo a professora, tinham mais facilidade quanto à construção do conhecimento e a professora tinha 20 anos de experiência docente.

A turma da professora C apresentava alunos muito inquietos, com dificuldades como os demais. A professora era jovem, possuía menos tempo de docência dentro da instituição e formação em educação física.

A recepção dos participantes à pesquisa sempre foi muito amigável. Estiveram dispostos a colaborar, procurando, muitas vezes, uma resposta às atividades e interessados em saber como as práticas se davam quando observadas.

2.1.3 Procedimentos de construção dos dados

2.1.3.1 Análise documental

Segundo Macedo (2006), um recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa é a análise de documentos. É um recurso importante para esse tipo de investigação, revelando ou aprofundando determinada questão. Ainda segundo o autor, quando se pesquisa a escola, pode-se contar com uma “vasta cultura tácita dos alunos” (p. 109) manifestada na escrita sob formas de notas, cartas, bilhetes, desenhos etc. Pode-se também afirmar que a vida escolar é construída a partir de orientações que se encontram em documentos.

Para o autor, em termos de cultura escolar contemporânea, é o documento que valida a própria existência escolar. Cabe aqui a reflexão do autor:

Na última pesquisa que realizei num programa de educação infantil comunitário, cartazes de parede foram extremamente importantes para a apreensão da cultura educacional do programa: a natureza das demandas, dos encontros acadêmicos e comunitários, dos ídolos cultuados, dos avisos para o exercício da religiosidade, dos temas de seminários anunciados, das problemáticas a serem discutidas, das frases escritas que refletiam questões políticas gerais e do próprio fazer pedagógico (MACEDO, 2006, p. 109).

Lüdke e André (2004) também sugerem que o pesquisador, ao estudar a linguagem dos sujeitos, pode incluir as várias formas de produção do sujeito em forma de escritas, redações, comunicações informais, programas e planos de aula. Os documentos oferecem a vantagem de serem fontes até certo ponto estáveis de pesquisa, facilitando o trabalho do investigador interessado na significação dos comunicados das práticas humanas (MACEDO, 2006).

A análise documental, segundo Bardin (2004, p. 39), usando a definição de Chaumier (1974), é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência”.

Ainda segundo Bardin (2004, p. 40), a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente à informação, representando-a de outro modo por procedimentos de transformação. O propósito almejado é o armazenamento sob uma forma variável e de maior acessibilidade ao observador “de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Destacamos a análise dos documentos desta pesquisa segundo as ideias abaixo relacionadas:

1- A análise dos documentos vem demonstrar o que estes sugerem para o plano de curso e para o plano de aula, analisando a estrutura curricular como esta estrutura aparece nas atividades como eixo mediador na apropriação do conhecimento;

2- A proposta pedagógica foi analisada seguindo a matriz de observação na qual explicitamos as atividades que são divididas dentro da instituição;

3- Atividades sociocognitivas que privilegiam a construção do conhecimento e as atividades socioafetivas destacam as atividades de humanização.

2.1.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista foi utilizada nesta pesquisa por ser um recurso significativo para a etnopesquisa. Para Macedo (2006), a entrevista numa etnopesquisa ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados, pois “na entrevista, poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve” (p. 103). A entrevista é um rico recurso metodológico para a obtenção de sentidos e significados e para a obtenção das realidades dos sujeitos, considerando-se que “o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas” (MACEDO, 2006, p. 104).

Para Marcuschi (1999), uma conversação para ser sustentada entre duas pessoas deve partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre eles, estão a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio das situações sociais. O autor ainda adverte que, supostamente, os participantes do diálogo têm o mesmo direito à palavra, mas na realidade isso não ocorre, pois a diferença de condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre

os sujeitos estabelece diferentes condições de participação no diálogo. O cuidado diante da pesquisa será o de, durante a interação e a apropriação da palavra, não ficar o diálogo afetado por essas condições já citadas.

Na tentativa de compreender as professoras e a sua atuação como voluntárias na instituição, construímos um roteiro de entrevista que privilegiou a investigação dos seguintes tópicos: a formação profissional de cada professora; o trabalho dessa professora como tempo de atuação dentro da instituição; a diferença que existe entre ser professora voluntária e ser professora de uma escola formal; o cotidiano da professora dentro da instituição; o conteúdo, as práticas pedagógico-culturais realizadas dentro da instituição como meio pedagógico de aprendizagem; a repercussão das atividades realizadas na apropriação do conhecimento do aluno; a expectativa do professor em relação ao aluno; a análise da professora e se sua prática é inovadora.

A entrevista, que é um instrumento muito importante para a etnopesquisa, ultrapassou a simples função de coleta de informações, tornando-se uma estrutura aberta e flexível, como nos advertiu Macedo (2006).

Lapassade expõe que “a conversação corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa de suas atividades” (2005, p. 78). Na entrevista, todo o contexto gestual e comportamental foi observado juntamente com a linguagem e a significação da realidade feita pelas professoras. Como nos revela Lüdke e André (2004, p. 34), “ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”.

2.1.3.3 Observação das práticas pedagógicas

No que se refere à prática da observação, foi usada a observação participante completa como técnica de pesquisa por ter havido um "pertencimento original" (MACEDO, 2006, p. 101), com as atividades da instituição. A implicação do pesquisador na observação participante completa, também, é vista por Lapassade apud Adler e Adler (1987) como completa por oportunidade, "é aquela em que o pesquisador aproveita a ocasião que lhe é dada pelo status já adquirido na situação" (2005, p. 73).

A observação foi feita também sob o olhar de um observador participante interno, pois havia a participação anterior da pesquisadora dentro das atividades da instituição. De acordo com Lapassade (2005, p. 75), “... a observação participante interna parte de um papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador”. Papel que foi imediatamente assumido pela pesquisadora.

2.1.3.4 Observação com o uso da videografia

Utilizamos a videografia, com o uso de uma filmadora, como recurso fértil de observação. A transcrição do vídeo, com a possibilidade de ver e rever as imagens e confrontar as interpretações permite a análise mais precisa em relação ao objeto, como nos revela André (2008, p. 119). Ainda segundo a autora, “a combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações mais consistentes”. Registramos em vídeo, as práticas pedagógicas das salas de aula, que permitiram registrar e descrever com detalhes a dinâmica das salas de aulas, assegurando a possibilidade de rever as situações sempre que fosse necessário.

Fomos à instituição durante 12 meses, somando um total de 55 vezes, para observação. Num total de 160 horas, 12 horas foram de filmagens distribuídas entre as três salas, com um total de 4 horas para cada sala, sendo que eram filmadas as atividades somente uma vez por semana durante uma hora. Observamos três professoras em suas práticas pedagógicas com cerca de 83 alunos.

Segundo Macedo (2006), o processo de interpretação das imagens pode desenvolver-se por meio de vários aspectos que envolvem a escola: “características físico-contextuais e estágio atual e sua transformação; a memória e a história ambiental; o espaço público institucionalizado e privado; o ambiente escolar nas suas microlinguagens, etc.” (p. 124).

Segundo o autor, o vídeo flagra o movimento do ambiente, permitindo desenvolver a compreensão das ações que acompanham esses sujeitos investigados. Diante de uma cultura imagética cada vez mais sendo utilizada na sociedade atual, com os ambientes de aprendizagem se organizando pela estruturação das suas imagens, torna-se para o etnopsiquisador um cenário fecundo de compreensão extremamente contemporâneo.

Fino (2008, p. 8), em suas pesquisas citando André (1997), mostra que esse tipo de “micro etnografia” vem sendo muito usada nos últimos anos pelos pesquisadores da área de educação com resultados positivos, mas enfatiza que o cuidado deve ser mantido “em favor do mergulho na complexidade do terreno e na reabilitação da subjetividade como o mais importante utensílio de investigação”.

2.1.3.5 Análise microgenética

Para o tratamento do material que foi recolhido por meio das observações e videografia, utilizamos como procedimento de análise a perspectiva da análise microgenética, procurando verificar se as práticas realizadas na instituição são inovadoras ou continuam reproduzindo as práticas tradicionais.

Todos os registros feitos na observação videográfica foram analisados a partir dos aspectos que compõem a análise microgenética, que de acordo com as pesquisas de Goes (2000, p. 9):

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Segundo Meira (1994), historicamente, Jean Piaget pode ser considerado um dos principais precursores do método genético na análise do desenvolvimento intelectual. A natureza genética da teoria Piagetiana está presente, sobretudo, na análise da evolução e transformação gradual de estruturas cognitivas ao longo do desenvolvimento ontogenético e filogenético (PIAGET, 1970). Também um precursor da análise genética do pensamento, Lev Vygotsky (1934,1987) argumentou por uma perspectiva do desenvolvimento consideravelmente mais ampla do que aquela defendida por Piaget ao incluir os domínios sócio-histórico e microgenético de análise.

As contribuições metodológicas de Vygotsky (2007, p. 69) na análise microgenética são salientadas quando expõe que:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Para Vygotsky, o domínio microgenético de desenvolvimento cognitivo está relacionado à formação de processos psicológicos no curso de alguns minutos ou segundos. Wetsch (1985) apud Meira (1994) relaciona este domínio a "estudos longitudinais de curto prazo" e comenta que Vygotsky "observou que, ao ignorar esta forma de transição genética, estudos experimentais e de aprendizagem frequentemente falham no aproveitamento daquilo que podem ser seus dados mais interessantes" (p. 55). Vygotsky argumenta, entretanto, que a abordagem microgenética deve associar-se à análise do macro contexto sociocultural de desenvolvimento, a fim de que possamos identificar o significado das ações e processos mentais humanos.

Segundo Meira (1994), dois princípios guiam a análise microgenética. O primeiro princípio recomenda que a análise de processos (de resolução de problemas) é sempre mais informativa que a descrição de produtos (estratégias de resolução). O segundo princípio complementa que a análise deve inspecionar ações detalhadamente sem perder de vista o significado da atividade em que tais ações se inserem.

Os aspectos micro e genético, segundo Goes (2000, p. 15) apontam o conceito de que:

[...] essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sóciogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Ainda segundo Meira (1994), a videografia, ou registro em vídeo de atividades humanas, "apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais".

Acrescenta o autor que é importante lembrar, por outro lado, que a videografia "não produz por si própria um registro completo e final da atividade investigada, e que a coleta de

dados em vídeo não é um problema trivial que pode ser reduzido à quantidade de filmes produzidos”.

A videografia alia-se aos métodos de observação etnográfica a fim de alcançar sua utilidade máxima, pois as observações etnográficas permitem ao investigador maior acesso ao contexto de uma atividade, normalmente não percebido em vídeo. O contexto envolvendo atos da estrutura social de uma sala de aula exige a interpretação *in loco* de um observador humano (MEIRA, 1994; MACEDO, 2006).

Segundo Meira (1994), é comum levantar a questão sobre a videografia no que diz respeito às possíveis influências deletérias da presença de câmeras no contexto de investigação. Algumas pesquisas que incluem o uso desta tecnologia têm percebido que a existência de câmeras no laboratório ou sala de aula é apenas tão intrusiva quanto a presença do próprio investigador, seguindo a vantagem a favor do vídeo de que o comportamento dos sujeitos investigados terão sido registradas em detalhe. Assim,

a interpretação de dados videográficos na perspectiva microgenética não é menos ou mais ‘objetiva’ que a elaboração dos tradicionais esquemas de codificação da pesquisa experimental. Entretanto, a atividade interpretativa nesta abordagem envolve paradigmas metodológicos e teóricos distintos, além de representar um processo mais lento e complexo.

Para Meira (1994), várias questões sobre a análise videográfica ainda são motivo de controvérsia na comunidade científica, mas que uma das vantagens da abordagem videográfica-microgenética, entretanto, “é que através dela podemos construir uma compreensão profunda sobre alguns casos significativos, ao invés de conclusões supostamente amplas sobre muito casos cujo significado compreendemos apenas superficialmente”.

De acordo com a extensão dos registros videográficos que foram feitos e o estudo detalhado, realizamos um recorte para a investigação, construindo uma unidade de análise. Os registros videográficos foram selecionados para análise como mapas de eventos e episódios de ensino retirados das aulas gravadas.

A análise dos registros videográficos percorreu, de modo geral, os seguintes critérios:

- 1) Contato inicial com os dados, tornando mais conhecido os registros. Os vídeos eram assistidos neste momento de forma livre;

2) Em seguida foi feita uma transcrição de cada aula, procurando compreender o texto de um modo mais geral, considerando desde já a sequência que se dava às práticas pedagógicas;

3) A partir da transcrição feita, fizemos a seleção e a transcrição integral, detalhando os eventos e os episódios;

4) Finalizamos essa etapa com a discussão dos mapas de eventos e dos episódios.

Os episódios escolhidos para análise foram os que caracterizam as práticas pedagógicas como inovadoras que ocorriam dentro do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3.6 Análise de Conteúdo

Para Bardin (2004) e Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui a descrição e interpretação do conteúdo de documentos e textos, ajudando a reinterpretar as mensagens e atingindo a compreensão de seus significados que não são percebidos em uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa compreende uma busca teórica e prática com um significado especial no campo das investigações sociais. Como método de investigação, a análise de conteúdo pode contabilizar as palavras, as orações, pode categorizar as frases, descrever o significado das expressões, verificar as mensagens.

Para Henry e Moscovici (1968) *apud* Bardin (2004, p. 28) “tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Ainda segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador em relação à percepção que ele tem dos dados, isto é, não é possível uma leitura neutra, pois de toda leitura surge uma interpretação. Dessas interpretações surgem muitas formas de categorizar os possíveis objetivos da pesquisa que, historicamente, têm sido definidos em seis categorias, numa definição original de Lasswell *apud* Moraes (1999): 1) Quem fala; 2) Para dizer o quê; 3) A quem; 4) De que modo; 5) Com que finalidade; 6) Com que resultados.

As etapas para o processo de análise de conteúdo seguiu os critérios de Bardin (2004) e se constituíram em:

1) organização das informações: identificamos as diferentes informações com uma leitura fluente de todos os textos construídos, transformando os documentos examinados em dados para serem analisados e criando códigos de acesso rápido para uma busca recorrente;

2) transformação do conteúdo em unidades: com os dados preparados, releemos os materiais e identificamos neles as unidades de análise, representando conjuntos de informações com um significado completo em si mesmas. A criação de uma unidade de contexto, que é uma unidade geral mais ampla, serviu como referência às unidades de análise, constituindo um modo de busca permanente ao entendimento dos significados.

3) categorização das unidades: agrupamos os dados considerando a parte comum existente entre eles e classificando-os por semelhança, facilitando a análise da informação, como colocam Olabuenaga e Ispiz (1989) apud Morais (1999) “o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes”. As características das categorias da análise de conteúdo obedeceram aos argumentos, regras, segundo Bardin (2004), de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade que foram construídos ao longo da análise.

4) descrição: após definidas as categorias com seus respectivos materiais, foi feita a descrição do trabalho. Apresentamos um texto síntese para cada uma das categorias, expressando o conjunto de significados contidos nas unidades de análise com citações diretas dos dados originais. Segundo Morais (1999), “é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas”.

5) interpretação: como analista de conteúdo, exercitamos com maior intensidade a interpretação, não somente com os conteúdos expostos pelos autores, mas também com os ocultados consciente ou inconscientemente pelos mesmos.

Moraes (1999) enfatiza que “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”. E que, ao longo da pesquisa, a compreensão do contexto em que se dá a pesquisa torna-se indispensável para compreender o texto, a comunicação simbólica. Para a compreensão do significado de um texto é necessário observar o contexto, considerando além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.

Diante do exposto, o campo observado foi visto como um contexto cultural e político em que a presença do pesquisador foi negociada, pois os sujeitos pesquisados são participantes de um processo com suas vivências, seus métodos e todos os seus problemas, interferindo também na interpretação da pesquisa. Como expõe Lapassade (2005, p. 70), “[...] quando se negocia acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal ‘acesso’ [...] Nada é jamais conseguido de forma definitiva e global”.

Insistimos na validade dos dados, na consistência e na suficiência destes, apoiados também na explicação de Macedo (2009, p. 109):

Documentar, compreender contradições e ambiguidades, bem como opinar sobre os conflitos, é parte da construção da complexidade das pesquisas qualitativas. Em vez de descartá-las e substituí-las, são considerados subsídios ricos para compreensão das realidades humanas.

Fino (2008) analisa a fala do sujeito dentro da comunidade onde vive como de fundamental importância para o conhecimento das ações ali realizadas:

Ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transações, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Para Morin (2008, p.430), a observação científica que isola o objeto para conhecê-lo, inibindo algumas interações, provoca a partir daí outros tipos de interações:

A experiência científica também não é somente uma operação de abstração, ou seja, de isolamento de um fenômeno fora de seu contexto real (o que oculta as interações ecológicas que fazem parte do fenômeno), é o desencadeamento de um novo tipo de interações entre o fenômeno e o experimentador, interações das quais ele permanece inconsciente. A experiência retira, portanto, um objeto de seu contexto físico real, um ser de sua ecologia biológica real, mas o introduz em um novo contexto real, de caráter antropossociológico, cujas ideias abstratas são parte integrante.

2.1.3.7 O diário de campo

O diário de campo possibilitou a compreensão da autoria da pesquisa na narração minuciosa que se transformou em instrumento de reflexão, ultrapassando a simples coleta de informação no campo da pesquisa para apreender o contexto do trabalho de investigação científica.

Segundo Macedo (2006, p. 133), “em geral, a prática de escrita de um diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais são seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados”.

3. RESULTADOS/ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados aconteceu entre os meses de julho de 2010 a julho de 2011, envolvendo observações em três turmas que compreendiam alunos de 6 a 12 anos de idade. Foram feitas observações envolvendo as atividades chamadas sóciocognitivas e as chamadas socioafetivas.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados nas seguintes seções:

Na primeira seção – (3.1) o que as professoras escrevem sobre o que farão –, apresentaremos uma análise geral dos documentos que estruturam as diversas situações de ensino desenvolvidas na instituição, como os planos de aula e o plano pedagógico.

Na segunda seção – (3.2) o que as professoras dizem sobre o que fazem –, realizaremos a análise e a interpretação dos dados das entrevistas que foram feitas, com o foco nas práticas que elas dizem realizar.

Na terceira seção – (3.3) o que a pesquisadora viu que as professoras fazem na prática pedagógica por meio da observação (vídeo e a transcrição do diário de campo), realizaremos uma descrição e análise geral dos principais elementos que constituem suas práticas.

Na quarta e última seção – (3.4) o que compreendemos de inovação pedagógica –, a partir da investigação, discutiremos os principais elementos que estruturam as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições que se caracterizam como inovadoras.

No quadro a seguir, o perfil das docentes:

Quadro 2 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora	Idade	Formação da docente	Tempo de docência	Tempo de docência na instituição
A	42	Graduação em Psicologia	15 anos	10 anos
B	55	Magistério e Graduação em Pedagogia	20 anos	15 anos
C	25	Graduação em Educação Física	05 anos	05 anos

Em relação à formação acadêmica, vimos que as professoras possuem graduação em diferentes cursos. Um de graduação na área pedagógica, um de licenciatura específica e outro com formação em psicologia. Quanto ao tempo de experiência profissional, nitidamente, uma pode ser caracterizada em início de carreira e duas com bastante experiência. Todas as professoras têm mais de 05 anos de docência na instituição. As idades variam de 25 a 55 anos. Na caracterização dos alunos, podemos dizer que os alunos destas turmas apresentam problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem, além da situação de pobreza.

Observando as turmas em que essas professoras atuavam, levantamos as seguintes características:

Quadro 3 - Caracterização das turmas

Professora	Quantidade de alunos frequentando	Faixa etária dos alunos
A - ciclo III	28	10 a 12 anos
B - ciclo I	25	06 a 08 anos
C - ciclo II	30	09 a 10 anos

Podemos dizer que os alunos apresentam distorção idade e série, tendo em vista que a maioria está com idade acima da série em que cursam e têm muita dificuldade com leitura.

3.1. O que as professoras escrevem sobre o que farão

3.1.1. O contexto da instituição nos documentos oficiais

Destacamos que a Instituição Espírita Bezerra de Menezes é uma organização que se enquadra no perfil das organizações filantrópicas, com sua organização voltada para práticas pedagógico-culturais, visando a colaboração na construção do conhecimento, da moral e dos bons costumes, dentro de uma educação informal. A instituição possui 25 anos de existência,

com trabalhos voltados para a comunidade. É administrada com recursos dos sócios e regulada por um estatuto. Todas as atividades são realizadas com o trabalho de voluntários.

A Fraternidade Espírita Bezerra de Menezes é uma instituição com trabalhos direcionados à sociedade em geral e tem como fundamento o espiritismo. O espiritismo trata da natureza, origem e destino dos espíritos, bem como de suas relações com o mundo corporal. O codificador da doutrina espírita foi o professor Hipolyte Léon Denizard Rivail (1804-1869), nascido em Lyon, na França. Allan Kardec foi o pseudônimo adotado por ele. Matriculado aos 11 anos no Instituto em Yverdon, foi aluno de Pestalozzi, e aos 19 anos de idade já estava em Paris publicando obras didáticas e propostas pedagógicas. Rivail está citado entre os grandes gramáticos franceses de seu tempo. Ver *Les Gramairiens français (1520-1874)*, Paris, Librairie de T. Didot Frères, 1874, p. 373.

3.1.2. Análise documental

O trabalho realizado na instituição é de integração, socialização, educação moral e alguma assistência material às crianças e jovens que se encontram na faixa dos dois aos 16 anos de idade e que participam, durante o dia, de jogos, brincadeiras, leituras, desenhos, música, teatro e conhecimentos relacionados à cultura geral. Todos eles estão matriculados na rede estadual ou municipal de ensino, e o trabalho realizado nessa instituição caracteriza-se por ser distinto da educação formal por não ser regulado por nenhuma legislação do ensino, mas ao mesmo tempo obedece a horários e a uma regularidade.

O prédio da instituição foi construído para esse fim com recursos próprios oferecidos pelos voluntários e constitui-se de dois andares. No primeiro andar, um auditório, uma biblioteca, uma cozinha e um banheiro; no segundo andar são cinco salas, despensa, sala de atendimento médico e banheiro. As instalações se caracterizam por um aspecto muito simples, as salas possuem carteiras, que nos ciclos mais adiantados são dispostas em círculo, os primeiros ciclos são organizados ao redor de uma mesa.

A instituição possui uma equipe de 14 voluntários: são três administradores de empresa que cuidam de competências ligadas à compra de alimentos, arrecadação de materiais para uso interno e da organização geral do prédio; cinco professoras, sendo uma com formação em psicologia, uma em história, uma em letras, uma em magistério e pedagogia, uma em educação física e mais cinco colaboradores auxiliando na limpeza, na

distribuição dos alimentos e em outras atividades corriqueiras. O responsável pela instituição tem formação em pedagogia, auxilia na estruturação dos planos de aula e acompanha o sistema pedagógico vigente.

Todas as diretrizes tomadas na instituição são amplamente discutidas com o grupo de voluntários. As necessidades das crianças são discutidas e, diante das sugestões dos professores e das dificuldades das crianças, são organizados alguns temas que são incorporados ao projeto pedagógico, sempre relacionado à construção do conhecimento. Outros temas abordam as atividades de humanização.

A instituição mantém o desenvolvimento de ações socioeducacionais alternativas com o intuito de colaborar no atendimento e na promoção das necessidades essenciais das crianças e adolescentes, em situação de pobreza, que residem na cidade de Caruaru. Estes projetos educacionais e sociais procuram interferir positivamente e qualitativamente na melhoria das condições de vida dos mesmos.

As atividades desta instituição não são consideradas como atividades que substituem as escolas formais, e sim, como uma tentativa de colaborar na construção do conhecimento de crianças em situação de vulnerabilidade social. Os programas da instituição, segundo as professoras, seguem um roteiro e têm por finalidade a promoção e a defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens; o desenvolvimento de programas voltados para práticas pedagógico-culturais que estimulem a construção do conhecimento; o desenvolvimento de ações nas áreas de música, dança, teatro, literatura e artes visuais.

3.1.3. Análise de programas/planos de aula/planos de curso: como se caracterizam os planos de aula

A instituição, pela não formalidade, tem os planos de aula organizados sob formas de roteiros, de guias, que apresentam o desenho pedagógico com objetivos, conteúdos e procedimentos. A instituição realiza, com o auxílio de pedagogos, psicólogos, administradores e assistentes sociais, o planejamento e execução dos programas formativos para a realização das práticas pedagógico-culturais. Os programas são organizados de modo a contemplar temáticas variadas e relevantes. O planejamento é distribuído em etapas que são construídas mensalmente nos encontros realizados entre os colaboradores e são sempre

abordados por temas que direcionam o desenvolvimento de modo integral e nesse sentido são realizadas atividades sociocognitivas e atividades sócio-afetivas.

O público-alvo atendido na instituição se caracteriza por apresentar necessidades essenciais várias. Porque se incluem na situação de pobreza extrema, muitos apresentam dificuldades na escola, as condições familiares são muito delicadas e demandam um trabalho pedagógico cauteloso com vistas à necessidade de reconstrução pessoal e social do aluno.

As atividades artísticas estão fortemente inseridas no projeto pedagógico da instituição em torno do qual se desenvolvem as ações educativas. Na instituição não há obrigatoriedade para participação e também não há mecanismo de reprovação. As aulas são em formato de oficina, com carga horária de 8 horas semanais.

O princípio metodológico é baseado nas propostas didático-pedagógicas do professor e pesquisador Ney Lobo. Nascido em Curitiba, em 1919, formou-se em Letras em 1936. Licenciou-se depois em Filosofia em 1964 e ainda continua militando pela Pedagogia Espírita, escrevendo e dando cursos pelo Brasil. Em sua proposta pedagógica foram retiradas das atividades docentes as formas e imagens do que se costuma denominar aula, com as figuras da classe-auditório e do aluno-ouvinte e do professor-orador. Ou seja, foi substituída a verbalização docente pelo trabalho discente.

Esta proposta repousa no princípio da atividade e nos princípios da individualização e da cooperação, constituindo-se em três dimensões do método espírita. Essas três dimensões, coordenadas entre si, assentam a estrutura do método que, mesmo incorporando outros recursos e fatores, não compromete sua coordenação harmônica e sinérgica. A imagem de um triângulo equilátero pode representar essa conjugação e o equilíbrio das três dimensões. A denominação dessa figura, segundo os propósitos metodológicos da instituição, é de Triângulo Pedagógico Integrado. Esta concepção espírita defende que existe uma igualdade essencial entre todos os seres, mas uma desigualdade relativa pelos diferentes graus evolutivos de cada espírito, justificada pela doutrina espírita, ao considerar as experiências reencarnatórias de cada um, o que determina uma singularidade que jamais será superada pela própria diversidade dessas mesmas experiências.

Adotando os parâmetros de Rousseau, Pestalozzi e Eurípedes, Ney Lobo também abole as punições e recompensas porque não corrigem, não educam e os educandos agem unicamente por contenção e temor, além de provocarem incompreensão e, conseqüentemente, revolta.

ESQUEMA DOS OBJETIVOS METODOLÓGICOS	
SUBSTITUIR	PARA DESENVOLVER
A PASSIVIDADE pela ATIVIDADE	a INTELIGÊNCIA
O INDIVIDUALISMO pela COOPERAÇÃO	a FRATERNIDADE
A COLETIVIZAÇÃO pela INDIVIDUALIZAÇÃO	a PERSONALIDADE

Cada um desses fatores acima citados se ordena a desenvolver diversos poderes espirituais, intelectuais e volitivos. Esse método tridimensional é o resultado da conjugação das contribuições de pedagogos que preconizaram a atividade dos educandos, aqui representadas por Adolphe Ferrière (1879-1960); prestigiaram a cooperação entre os alunos, para cuja representação foi escolhido Roger Cousinet (1881-1973); sustentaram a individualização, assentados nas ideias de Edouard Claparède (1873-1940); e acima de todos Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), responsável pela influência significativa na pedagogia moderna.

O Método de Ação cooperativa e Individualizada contempla: a ação, porque o método se fundamenta na autoatividade do aluno; é cooperativa, porque essa ação do educando se efetiva no âmbito das equipes de trabalho; é individualizada, em razão do atendimento das diferenças de aptidões e graus espirituais entre os educandos.

A proposta pedagógica é também baseada nos princípios filosóficos de Paulo Freire, apoiada no diálogo, na análise da prática, na construção do conhecimento a partir da realidade cultural dos educandos. É também orientada pelas pesquisas realizadas por Dora Incontri, pesquisadora que analisa práticas pedagógicas com temas que são referências dentro da instituição, apoiados em clássicos da educação (Sócrates e Platão, Comenius, Pestalozzi); educação e ética; educação e arte; educação integral; educação intelectual; educação moral; educação e estética.

Nos documentos estudados, encontramos um roteiro que sugere o perfil do voluntário que se dedica às práticas pedagógicas dentro da instituição, salientando que os educadores que compõem a instituição devem possuir características específicas que superem as qualidades técnico-profissionais para que possam colaborar com a proposta pedagógica.

A proposta no projeto pedagógico propõe vínculo afetivo com as crianças, com diálogo e confiança; a aceitação da condição prévia do educando; a observação das

tendências, da influência do meio, das experiências escolares vividas pelos educandos; a análise contínua dos aspectos e elementos que constituem seu campo de ensino.

Dentro dos programas de cada ciclo encontramos as atividades sociocognitivas que pretendem o despertar do aprendizado, por meio de um tratamento individualizado que permita a troca de ideias; o uso de aulas sem estrutura rígida, para que se possa aproveitar os momentos que surgem, transformando-os em possível conhecimento; o uso do diário de classe, não como repressão, mas para perceber a presença dos alunos e procurar os faltosos, para investigar o motivo da ausência; o uso das tecnologias; discussão sobre o porquê de vários acontecimentos, tanto da ciência quanto do cotidiano; a promoção da educação intelectual – saber falar, escrever, pesquisar, observar, exercitar a crítica e autocrítica; a educação estética – que proporcione o desenvolvimento do senso estético, incentivando a capacidade de criar, de conhecer e perceber a cultura de outros povos de todos os tempos, por meio de obras musicais, plásticas, poéticas, teatrais de conteúdo construtivo e qualidade estética; o uso de projetos interdisciplinares – com cooperação em áreas diferentes e com conexões; a construção de uma semana cultural; o uso da aula-passeio, como fonte de exploração e conhecimento.

Analisando os documentos em forma de planos, roteiros e guias, revelaram um trabalho de integração e socialização envolvendo atividades sociocognitivas e socioafetivas.

A análise da natureza dos aspectos desenvolvidos na prática pedagógica revelou que tais atividades dialogam com a Aprendizagem Significativa de Ausubel (1978), e que se apresentam nas pesquisas de Novak (1978), Moreira (1994), Valadares e Cachapuz (2000); a lógica sócio-construtivista de Vygotsky (2007), com a abordagem construtivista de Piaget (2008), também são reconhecidas nas pesquisas sobre inovação pedagógica de Fino (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011).

Os documentos da instituição revelaram como atividades sociocognitivas e socioafetivas a convivência da afetividade e da intelectualidade, como modo de colaboração na construção do conhecimento: como em Vygotsky (2005, p. 9), quando estuda as estruturas psicológicas demonstrando a “existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere”.

Segundo os princípios construtivistas, as atividades lúdicas da instituição procuram estimular as crianças a agir, a construir o seu conhecimento a partir de conhecimentos da sua

realidade, agregar os conhecimentos novos por meio dos recursos lúdicos capazes de despertar e manter seu interesse. A instituição investigada é organizada em uma visão construtivista. O aluno, dentro de uma visão construtivista, não é passivo, repetindo e memorizando lições, com respostas mecânicas para problemas não assimilados por ele. O aluno é estimulado e convidado a participar. O professor deixa de ser o único detentor do conhecimento. Como analisa Fino (2007), a educação voltada somente para o saber do professor não cabe mais dentro de uma prática educativa.

A instituição cria um ambiente de aprendizagem diferenciado, apoia-se na ideia do não exercício do autoritarismo e nem sistema de coerção, usa o exemplo e o diálogo; a observação das tendências, a influência do meio, as experiências vividas pelos alunos; o despertar do aprendiz, por meio de um tratamento individualizado que permite a troca de ideias. O professor não exerce o papel central, não é o detentor da informação como nos mostra Fino (op. cit., p. 279), que revela nos dias atuais que a informação não se encontra em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor, por mais sábio que ele seja.

Segundo os documentos, a instituição promove interação, usa a educação estética com conteúdos que proporcionem o desenvolvimento do senso estético. O acesso a obras musicais, plásticas, poéticas, teatrais de conteúdo construtivo e qualidade estética promovem este sentido articulado entre educação e arte. Não há rigidez no método de ensino, não há materiais padronizados, os roteiros e planos são conduzidos contemplando as necessidades dos alunos. A avaliação dentro da instituição é feita por meio de uma análise contínua dos aspectos e elementos que constituem seu campo de ensino.

As atividades socioafetivas, por sua vez, englobam: a educação integral, razão – ação – sentimento; a busca do autoconhecimento; o uso de histórias de homens bons, como exemplo a ser observado; o uso de jogos e brincadeiras, permitindo a interação, a socialização; a vivência da ética, da boa educação, o trato da questão sexual (tolerância, cooperação, não violência, respeito ao meio ambiente); a exposição dos trabalhos nas atividades da instituição para apreciação da comunidade; a participação de todos nas atividades solidárias, como forma de perceber o outro com suas fragilidades; a promoção de festas e comemorações, procurando a integração social entre alunos, professores e colaboradores, pais e responsáveis.

Para Vygotsky (2004, p. 67), “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”.

As atividades socioafetivas são também valorizadas quando verificadas dentro do programa e contempla os itens acima citados como a vivência da ética e da boa educação, a busca do autoconhecimento, a promoção da moral, do respeito pelo outro e da questão sexual. Verificamos que a moral e a ética são incluídas nas atividades sem que sejam apontadas como conteúdo formal. Vygotsky (op. cit., p. 63), nos seus estudos sobre os fatores biológico e social do comportamento, revela que “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”. O aspecto biológico determina a base, o alicerce das reações inatas, e o organismo se vê dentro desses limites, sobre o qual se emerge um sistema de reações que vão sendo construídas. Segundo o autor, “esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não”.

As atividades socioafetivas nos documentos se apresentam com a preocupação com a interação, a socialização, por meio de atividades solidárias, datas comemorativas, jogos e brincadeiras. São desenvolvidas, dentro das atividades da instituição, ideias que trabalham a ética, a moral, a questão sexual por meio de um projeto interdisciplinar, com conexões e cooperações em áreas diferentes. Vygotsky (op. cit., p. 305) demonstrou que não há necessidade de um ensino moral, alegando que “o comportamento moral deve dissolver-se de forma absolutamente imperceptível nos procedimentos gerais de comportamento estabelecidos e regulados pelo meio social. Nem o aluno nem o professor devem perceber que se trata de um ensino especial de moral”. Já a questão sexual é vista por Vygotsky (op. cit., p. 98). A este respeito afirma que:

Enquanto objeto de educação, o instinto sexual requer adaptações à estrutura social da vida que não contrariem as formas estabelecidas, e a tarefa não consiste, absolutamente, em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual: ao contrário, o educador deve preocupar-se com a sua plena conservação e seu desenvolvimento normal.

Segundo o autor, a ilustração sexual, se permeada por outras medidas educativas, pode vir a ser um assunto de muita relevância, se tratado com certo tato pedagógico.

A este respeito foi verificado que na instituição a educação sexual se encontra dissolvida nas atividades sociocognitivas e socioafetivas realizadas.

3.2 – O que as professoras dizem sobre o que fazem

As três professoras entrevistadas têm formação docente, sendo que a professora B se dedica exclusivamente às praticas realizadas na instituição, com uma experiência de 15 anos como voluntária. Suas tarefas, além de professora, reúnem outras atividades ligadas ao bom funcionamento da instituição com as crianças e a família. A professora B tem uma vida modesta e vive com uma pequena renda de uma atividade anterior. Segundo ela, a opção por ser professora voluntária é um projeto de vida, ela se sente feliz em estar com as crianças, oferecendo-lhes carinho, amor, atenção. A professora considera uma oportunidade colaborar com as crianças. A professora A dedica 8 horas semanais à instituição, gosta muito do trabalho voluntário e vê na instituição uma oportunidade de realizar uma prática diferenciada da que já vivenciou em outro ambiente. A professora concilia com outras atividades o trabalho na instituição, mas diz que sempre prioriza a atividade voluntária, e que, muitas vezes, é preciso renunciar a outras atividades para cumprir a tarefa na instituição.

A professora C trabalha em outra atividade e, como voluntária, dedica 8 horas semanais à instituição. Sempre está presente quando necessário nas atividades extraclasse, considera o trabalho como uma oportunidade de crescimento, e procura conciliar suas atividades profissionais ao trabalho na instituição.

As entrevistas se deram em um clima muito agradável, combinadas em dias diferentes. As respostas às perguntas revelaram um sentimento comum às três professoras, o sentido de pertencimento àquele lugar, valorização daquelas práticas realizadas e o sentimento de que eram importantes e se sentiam valorizadas por ocupar o papel de professoras dentro da instituição. Elas reconhecem a estrutura pedagógica como capaz de auxiliar as crianças que frequentam a instituição, apesar desta não possuir uma carga horária como numa escola formal.

De modo geral, nas entrevistas, entendemos que enquanto as discussões atuais sobre o trabalho se fixam na profissionalidade, na produtividade, essas professoras falam em autoria, em autoria compartilhada que ressignifica o sentido profissional docente. A categoria trabalho, geralmente associada ao desprazer, à subordinação, à dor, ao compromisso, é diferentemente percebida na fala das professoras quando perguntadas sobre o trabalho que desenvolviam. As palavras prazer, bem estar, projeto de vida, qualidade de vida, dedicação e pesquisa são relacionadas às suas atividades. Elas falam em dedicação aos alunos, aos

colegas, à instituição, e se reconhecem fazendo um trabalho intelectual, produtoras de práticas, como posteriormente detalharemos.

3.2.1. Principais achados que caracterizam o voluntariado educativo

Encontramos que o que mais marca o trabalho como docente voluntária na instituição está apresentado no **Quadro** a seguir:

Quadro 4 – Entrevista com as docentes

O que a motivou ser voluntária?	Vontade de colaborar; a experiência positiva; proporciona a dedicação a um trabalho diferenciado; o trabalho intelectual.	A
	Sempre esteve envolvida com trabalhos voluntários; a não preocupação com as formalidades da escola; a necessidade dos alunos.	B
	A colaboração com as crianças pobres; amor pelo trabalho.	C
Diferença entre ser professora de uma instituição voluntária e de uma escola formal	Liberdade; autonomia do professor; trabalha as dificuldades; acolhimento individual; diálogo; dedicação.	A
	A desburocratização; vê as necessidades dos alunos; a frequente presença dos alunos.	B
	Prática mais comprometida; situações extremas; são abordados aspectos inter-humanos; possibilidade de fazer mais.	C
Cotidiano na instituição	Comprometimento e respeito; muito contato com o aluno; interação.	A
	Interação; aprendizado; respeito; atenção individualizada.	B
	Compromisso; respeito; atividades pedagógicas; autonomia de ambas as partes; liberdade de falar.	C
Planejamento de aulas	Seguindo as orientações da instituição; pelos professores; com liberdade; contemplam as necessidades; usa os conhecimentos prévios; colaboração entre os participantes.	A

	Das reuniões feitas na instituição; segue um roteiro; a partir do conhecimento escolar deles; trabalha as dificuldades; liberdade; com colaboração entre os membros.	B
	Com o roteiro sugerido pela instituição; liberdade no roteiro; pesquisa; ajuda pedagógica entre os membros; construção; usa a experiência do outro; entrosamento.	C
Escolhas pedagógicas	Que estimulem o conhecimento cognitivo e afetivo; respeito.	A
	Práticas que envolvem o saber, a ética e a moral; o respeito.	B
	Nos objetivos da Instituição; que colaborem com o aprendizado; que promova o indivíduo; para aproveitar o tempo dos alunos.	C
Atividades artístico-culturais	Permitem trabalhar as dificuldades dos alunos; dão liberdade; explora as preferências.	A
	Cria novos ambientes de aprendizagem; permite a interação; permite a autonomia; dão liberdade.	B
	Oportunidade de explorar o conhecimento; permite maior expressão; permite trabalhar as dificuldades; autonomia; permite maior participação.	C
Quanto à formação artística	Os cursos oferecidos pela instituição; por meio de pesquisas.	A
	Os cursos, oficinas oferecidos pela instituição; por meio de troca de experiências; fazendo pesquisa.	B
	Os cursos oferecidos pela instituição; por meio da troca de informações e pesquisas em livros, internet.	C
É uma prática inovadora?	Os alunos têm mais autonomia do que em uma escola formal; é diferente da escola.	A
	É diferente da vivência da escola formal; há um aprendizado mútuo.	B
	É diferente de uma prática em uma escola formal; aqui tem mais independência; o diferente é o modo como lidamos.	C
Repercussão das	Descoberta de uma nova forma de aprender; são práticas pedagógicas.	A

atividades artísticas	Positivas; novos conhecimentos; troca de ideias; descoberta do novo.	B
	Positivas; promovem a liberdade de expressão; permite a colaboração e ajuda mútua entre eles.	C

3.2.2. O reconhecimento como professora pesquisadora

Nas falas das professoras, o trabalho na instituição foi descrito com características positivas envolvendo o sentido de docência. Considerando a fala da professora A, podemos dizer que os extratos de fala: “gosto muito desse trabalho”, “dedico meu tempo como professora na Instituição”, “estou feliz fazendo esse trabalho”, “procuro colaborar com o que eu conheço com o que eu pesquiso” marcaram o seu discurso quando se referiu ao motivo do seu trabalho na instituição. Em relação à professora B, os aspectos salientados foram “gosto muito”, “colaboração com as famílias”, “única atividade na educação” que motivaram sua participação na Instituição. Na fala da professora C, os motivos pela escolha desse trabalho se destacaram nas expressões: “vontade de colaborar com as crianças”, “vivências do aprendizado”, “eles (alunos) precisavam aprender mais coisas”.

Nas falas das professoras, o trabalho na instituição foi positivado envolvendo o sentido de docência como oportunidade de pesquisa. Observemos os trechos das falas dessas professoras em que se reconhecem pesquisadoras:

Hoje eu não trabalho mais em outras escolas, dedico o meu tempo como professora somente na instituição, estou feliz fazendo esse trabalho, gosto muito do espaço, é um lugar muito simples, e as experiências são muito boas. Procuro colaborar com as crianças com o que eu conheço com o que eu pesquiso. É uma atividade muito importante para mim. [Professora A]

Quando eu estava na fase final da graduação, na fase dos estágios, aí mesmo eu vi a oportunidade de colaborar com as crianças, aí eu fazia com eles as vivências do aprendizado da graduação, eu seguia o roteiro da Fraternidade, mas aproveitava o que tinha aprendido. [Professora C]

Nos depoimentos acima transcritos das professoras, analisamos que elas vêm as atividades da instituição como um trabalho que dá muito prazer, como uma oportunidade de colaboração, dedicando seu tempo como educadora somente nesse espaço. São professoras da

instituição há 10 e 15 anos, respectivamente, e trazem um histórico como educadoras de outros ambientes que não deixam de influenciar sobre suas escolhas. Enquanto a professora C, com cinco anos de docência na instituição, pediu para ser professora na instituição quando percebeu que o aprendizado da graduação poderia colaborar com as crianças. Ela enfatizou que seguia o roteiro sugerido, mas que aproveitava as vivências do aprendizado dela na graduação. Eis outro trecho da fala professora A:

Eu trabalhei alguns anos em uma escola municipal, era uma escola boa, dentro da sala de aula tinha duas professoras, que davam muita assistência às crianças, mas mesmo assim na Instituição ainda é melhor.

A professora B também fala da sua escolha e da diferença entre a informalidade da instituição e os sistemas públicos de educação:

Fui professora de uma escola estadual já tem um tempo, então posso falar com certeza, o que eu sei, e todo mundo sabe, que as escolas têm sofrido muitas dificuldades, não tem sido fácil a educação no nosso país, mas pelo que eu sei aqui a diferença é grande.

Ao trazer o elemento “ainda é melhor”, a professora A marcou mais uma vez em seu discurso a dimensão da escolha, o sentido que ela dá ao seu trabalho. A palavra “colaboração” é usada pelas três professoras como um dos principais significados dos seus trabalhos. Considerando a diferença em ser professora da instituição e ser uma professora de uma escola formal, abordaremos os critérios que as professoras utilizaram para diferenciar a atuação.

3.2.3. A docência e a liberdade da burocracia formal permitindo desenvolver a autonomia das crianças

Ao falar da diferença entre a instituição atual e a escola formal, a professora A apontou os aspectos “liberdade”, “autonomia do professor”, “permite trabalhar as dificuldades”, “acolhimento individual”, “dedicação”. A professora B pontuou os aspectos: “não tem preocupação formal que uma escola tem”, “colaborar no que eles mais precisam”. A professora C, por sua vez, considerou a diferença nos aspectos “um público diferenciado”,

“prática mais comprometida”, “diferença era a prática”, “aspectos que não são abordados na escola formal”, “eu posso fazer mais”. As professoras veem na instituição a capacidade de desenvolvimento de uma prática mais livre da burocracia da escola formal, transformando esse aspecto a favor da aprendizagem dos alunos.

Destacamos algumas falas que expressam essa possibilidade de desenvolver a autonomia:

...sempre tem uma oportunidade de trabalhar uma deficiência. Na escola formal, eu penso que isso não ocorre assim. As professoras não têm essa liberdade, tem que ser seguido o plano de aula, de acordo com as regras, e fica difícil fazer diferente. Aqui não, quase tudo é diferente. [Professora A]

Aqui não tem a preocupação formal que uma escola tem, aqui eu tento colaborar, tenho liberdade, minhas colegas de voluntariado também. Queremos que eles aproveitem o tempo que passam aqui, tentamos colaborar no que eles mais precisam. [Professora B]

...dentro da Instituição não escolar há mais condição de trabalhar aspectos que não são abordados na escola formal. Tenho liberdade para isso. [Professora C]

As professoras relacionam a mediação para a autonomia à liberdade que têm nas suas escolhas didático-pedagógicas. Segundo Freire (2000, p. 29), “é exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Nesse sentido, as três professoras, em suas falas, demonstraram preocupação com a autonomia do aluno e com a liberdade e autoridade pedagógica para trabalharem aspectos que envolvem diretamente os alunos, como nos mostra a fala da professora C:

O crescimento pessoal se deu de forma mais acentuada na Instituição não escolar, por apresentar um público diferenciado, ou seja, crianças em situação financeira, educacional, moral, difícil, que exigiam uma prática mais comprometida com esta situação.

3.2.4. *Docência para além dos conteúdos formais*

Salientou, também, que o crescimento pessoal foi maior dentro da instituição por ter condições de trabalhar outros aspectos além do conteúdo, demonstrando o que Freire (op. cit.) revela que a verdadeira aprendizagem é quando os educandos vão se tornando sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

A professora C pontuou, ainda, a questão da reunião dos membros da instituição, decidindo pela necessidade de trabalhar aspectos como “respeito”, “educação”, “preconceito”, fatores inter-humanos que eram necessários pelas condições que eles apresentavam.

Outro aspecto salientado como diferença entre as instituições é o trabalho com o conhecimento prévio que o aluno traz da escola. Como o aluno da instituição frequenta uma escola formal, a professora tem condições de trabalhar o que está dentro do programa da escola formal, acrescido do programa da instituição. Eis um trecho de fala da professora A:

Como eles têm muita dificuldade eu trabalho com eles tentando ajudar, nas deficiências. Por exemplo, eles têm muitos problemas com a escrita, eu procuro nas aulas sempre ajudar eles a escrever melhor, sempre usando a aula que está programada, mas aproveitando para escrever com eles, para ler, interpretar.

Foi comum às três professoras a valorização do conhecimento do aluno, sua maneira de ver e compreender. Foi possível esta análise diante dessas falas:

É claro que não repetimos o currículo que é dado na escola, mas trabalhamos com conhecimentos que eles já trazem, tentando colaborar com a compreensão que eles têm das coisas. [Professora A]

Antes de falar sobre algo eu sempre pergunto como é que vocês entendem isso? Vocês já ouviram falar sobre isso? [Professora A]

Observamos o que eles aprendem na escola e aproveitamos as aulas para tentar colaborar com eles nas dificuldades. [Professora B]

Cada professora fala de acordo com o conhecimento dos seus alunos. [Professora C]

3.2.5. *Compromisso das professoras no espaço não formal*

É interessante destacar que a professora C revelou que “a diferença era a prática” quando analisa sua experiência anterior numa escola formal. Em um primeiro momento, ela revela que a prática na instituição contribuía mais para o crescimento pessoal devido ao público diferenciado que requeria uma prática mais comprometida; para depois retomar a fala e dizer que o diferente não era o público, e sim a prática.

Para a professora, os alunos da escola formal apresentavam dificuldades como os da instituição, o diferencial era que na escola formal não havia o comprometimento das professoras que havia na escola não formal. Analisando este aspecto, recorreremos a sua fala quando explica que:

Aí eu percebi, não eu já sabia, que a diferença era a prática e que esses alunos da Fraternidade eram como os que eu encontrei na escola da periferia que eu trabalhei. Não que a escola formal não possibilitasse esse contato, mas dentro da Instituição há mais condições de trabalhar aspectos que não são abordados na escola formal.

Percebemos que a instituição tinha condições de trabalho, pois além dos conteúdos pedagógicos, era possível desenvolver uma educação para a vida. Ou seja, as professoras conseguiram anunciar que o trabalho docente voluntário permite exercitar as várias dimensões da educação, além dos conteúdos formais.

3.2.6. *Educação ampliada: o cotidiano que educa para a vida*

Em relação aos aspectos utilizados pelas professoras para caracterizarem o dia a dia na instituição, encontramos na fala da professora A as seguintes temáticas: “comprometidos”, “liberdade”, “eles respeitam o espaço”, “respeitam o ambiente”, “respeitam os professores”.

A professora A, ao se referir ao cotidiano, busca respostas sempre relacionadas ao aspecto afetivo. Ela não descreve o cotidiano em seus aspectos físicos, estruturais, regulares. A professora B revela um aspecto mais geral quando aponta na sua fala “tem aula”, “tem o lanche”, “tem os passeios”, “tem os jogos, as brincadeiras, as festas, e assim vai acontecendo”. A justificativa dessa professora com a expressão “assim vai acontecendo”

revela uma ideia de que as coisas seguem seu curso natural, como em uma cadeia de acontecimentos que integra os conteúdos formais e a rotina típica da escola regular, as aprendizagens significativas do mundo da vida permeadas de respeito e liberdade.

Eis alguns trechos:

...eles são muito comprometidos com a instituição. Eles gostam do que vivem aqui, eles respeitam o espaço, respeitam os professores, e convivem bem com o colega.
[Professora A]

Nos encontramos, participamos de um tempo dedicado a conversa, oração e atendimento de alguns problemas particulares e depois vamos para a sala de aula.
[Professora B]

A professora C, por sua vez, apontou os aspectos que definiam o cotidiano com mais abrangência. Ela definiu bem o dia dos alunos, caracterizando os aspectos afetivos e os estruturais. Temas como “conversa com eles”, “entrosamento”, “andam prá lá e prá cá”, “respeito”, se mesclam com “atividades pedagógicas”, “jogos e brincadeiras”, “outras atividades”. Eis a professora expondo essa interação e a personalização do atendimento às necessidades das crianças:

Nós chegamos pela manhã com uma hora antes de começar as atividades nas salas de aula e recebemos as crianças no auditório para ficar conversando com eles, nós temos esse compromisso. [...] A gente conversa sobre vários assuntos, e vou chegando perto de um, de outro e vai surgindo o entrosamento. [...] eles vão chegando e sentam no salão, eles levantam prá beber água. Eles andam prá lá e prá cá [...] Eles podem ficar assim livres até a hora de subir. Quando chega o horário de subir, a pessoa responsável por essa parte convida todos para sentar e aí fazemos uma prece. Ai cada grupo vai para sua sala. Uma coisa que a gente tem que ter muito é respeito, respeito pela condição deles, as vezes eles chegam sujos, chegam com fome, aí a gente leva a criança prá cozinha prá ela começar a aula alimentada, as vezes ela está doente e precisa ser medicada, as vezes ela está com um problema mais sério e precisa de atenção. Tem que ter muita paciência. Quando está dentro da sala de aula a gente faz atividades pedagógicas que já estava previamente planejada. A gente segue um roteiro, mas a gente tem liberdade de mudar...

Nota-se que há um pacto silencioso e respeitoso às condições dos alunos e, ao mesmo tempo, a mobilização para as aprendizagens formais.

Percebemos o diálogo amplo fora da sala de aula, a interação entre as professoras e os alunos, a presença da religiosidade buscando um momento de mais tranquilidade, o cuidado deferido a cada um como práticas diferenciadas capazes de promover um ambiente

propício ao conhecimento. As três professoras revelaram em suas falas que antes de iniciar as atividades da sala de aula faziam uma prece e subiam. E a professora A destacou que independentemente da religião, a religiosidade integra essa formação ampliada.

A gente faz a prece, todos são cristãos, eles têm religiões diferentes, e fazem a prece com carinho. Eles trazem das suas igrejas orações para fazermos juntos.

Outro aspecto abordado pelas três professoras foi a presença dos alunos dentro da instituição, pois eles não são obrigados, porém participam ativamente. Eis o trecho que caracteriza a participação por livre escolha:

Os alunos sempre vêm, eles não são obrigados a vir, mas estão sempre presentes, quando precisam faltar, mandam avisar. [Professora A]

Eu só sei que eles gostam, pois eles estão presentes. [Professora B]

Eles gostam muito de participar. São presentes. [Professora C]

A participação ativa decorre do engajamento deles em todas as atividades, o que sugere a importância do aluno ativo na construção de seu desenvolvimento.

3.2.7. Autoria no planejamento e protagonismo coletivo docente

Ao falar em planejamento, as professoras mostram os conceitos de autoria subjacentes à sua elaboração: “feito por nós professores”, “sobre as necessidades dos alunos”, “adaptamos nossas aulas”, “trabalhamos com o que eles já trazem”, “colaborar de forma diferente da escola”. Ou seja, elas estão falando de um planejamento participativo, adequado aos alunos, reorganizando novas aulas com estratégias inovadoras diante das escolas formais.

A professora B exalta a parceria que desenvolveu na informação trazida “reunimos e discutimos os roteiros”, “uma ajuda à outra”, “aproveitamos as aulas para tentar ajudar eles nas dificuldades”.

O sentido de autoria e compartilhamento coletivo da prática está presente nas falas: “feito por nós, professores”, “quem tem mais habilidade no computador ensina o que tem

menos”, “construindo nossos roteiros”, “bom entrosamento”, “a gente não fica perdida”. Percebemos que o planejamento da prática pedagógica emerge do entrosamento entre os professores, que trabalham com liberdade, interação e ajuda mútua. As falas estão impregnadas do sentido de colaboração. Eis alguns trechos que demonstram essa afirmação:

O planejamento é feito por nós professores, mais os outros colaboradores, conversamos sobre as necessidades dos alunos. [Professora A]

Nós reunimos e discutimos os roteiros, uma sempre ajuda a outra. [Professora B]

Uma conta prá outra a experiência das aulas passadas, surgem ideias que são aproveitadas, nós temos um bom entrosamento, a gente sempre ajuda uma ao outro. [Professora C]

A professora A pontuou que o objetivo da instituição é colaborar de forma diferente da escola, pois são verificados os conteúdos que os alunos têm e as aulas são adaptadas às necessidades deles, sendo também abordados os temas relacionados à “prática da boa ação”, “do respeito”, “do amor ao próximo”. Segundo a professora B, o quadro que se apresenta é complexo, mas é possível a colaboração. Os alunos que frequentam a instituição vivem numa comunidade com muito conflito, daí a necessidade de também trabalhar os chamados temas de humanização. A professora C destacou que os programas da instituição têm o intuito de “colaborar com as crianças para melhorar o conhecimento delas”.

Percebemos que as professoras dão ênfase à colaboração como um requisito essencial à prática pedagógica realizada na instituição. Vejamos o depoimento da professora C:

O planejamento se fundamenta nos objetivos da Instituição que tem o intuito de colaborar com as crianças prá melhorar o conhecimento delas. [...] colaborar com a ideia que é bem difundida dentro da Instituição de fazer o bem, a caridade com o outro, o respeito com o outro. [...] o que a gente quer é que eles adquiram um pouco mais de conhecimento, serem pessoas melhores. Na minha sala eu faço um compromisso com eles, e eu falo sempre, repito sempre, que alguma coisa boa eles têm que aprender todo encontro. Acho que falar isso é bom.

3.2.8. *Concepção artístico-cultural: o lúdico exercitando o não formal*

Considerando a formação artístico-cultural das professoras, os discursos foram marcados por falas semelhantes em que as três professoras participam dos cursos que são oferecidos pela instituição trocam experiências com outras instituições que realizam trabalhos dessa natureza.

Os aspectos que mais marcaram as falas das professoras quanto à concepção da atividade artístico cultural como meio de aprendizagem são destacados: “eles gostam muito de desenhar, pintar, jogar, brincar”, “liberdade de andar, de pegar os objetos, de conversar”; destacam os aspectos “momento muito proveitoso”, “muita interação”, “muita autonomia”, “ambiente diferente”, “liberdade”, “permite trabalhar as dificuldades”, “a gente permite que eles se expressem mais”.

Eis alguns trechos das falas das professoras:

Todo mês uma atividade têm de ser feita com o bingo, eles cobram, eles se entusiasmam muito, fazem muito barulho e eu sinto que eles gostam muito dessa liberdade. Quando eles estão fazendo alguma atividade ligada à arte, eles têm muita liberdade para andar, manusear os objetos, conversar uns com os outros. Eu sempre falo com eles que eles podem conversar. Eles se soltam, riem, brincam um com o outro, às vezes brigam, e resolvemos as diferenças. Conversamos muito, sempre sento ao lado deles e converso individualmente, procurando revezar a atenção com todos. [Professora A]

É sempre um momento muito proveitoso, eu gosto muito desses momentos e eles também. Há muita interação entre eles, eles têm muita autonomia, cria um ambiente diferente na sala, não que os outros momentos não sejam bons, mas é que quando estão nessa atividade eles têm mais liberdade. [...] Às vezes eu penso que quem chegar à sala e não conhecer o trabalho vai pensar que aquilo não está bom. É porque as salas de aula geralmente exigem mais silêncio, na ideia geral, não é mesmo? Mas aqui não. [Professora B]

A atividade artístico-cultural dentro da Instituição permite a gente trabalhar algumas dificuldades que os alunos têm. As crianças através da atividade artística se expressam mais. [Professora C]

Nos depoimentos, a concepção artístico-cultural é valorizada. A professora A salientou a liberdade de expressão que os seus alunos têm. Ela faz referência ao barulho e à movimentação dentro da sala não como indisciplina, e sim como uma permissão. A professora B aponta que a liberdade, a interação e a autonomia criam um ambiente diferente na sala. Ela

também faz referência ao barulho como sendo uma liberdade de expressão. A professora C considera que, apesar de algumas crianças serem tímidas, a atividade artístico-cultural permite que elas se soltem mais. Seja numa atividade dentro da sala ou externa, como uma aula passeio, essas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança.

A repercussão dessas atividades positivamente na apropriação do conhecimento do aluno foi relacionada pelas professoras considerando os seguintes aspectos: “a arte ajuda a trazer conhecimentos”, “positivo”, “o aluno sempre aprende algo”, “descobrimo novas formas de aprender”, “reflete positivamente na vida das crianças”, “liberdade”, “há o estímulo para colaboração”.

Segundo as professoras, a possibilidade de trabalhar com as crianças situações que elas dificilmente vivenciariam em suas casas é muito positivo. Eis o trecho de fala que explicita esta positividade:

...tem coisa que eles nunca viram, pois não tem interesse em procurar. Aqui eles se sentem motivados. Eles vêm de um lar muito simples, e não tem acesso a muita coisa. [Professora A]

O acesso à cultura, às artes, à memória e ao conhecimento é um direito constitucional e condição fundamental para o exercício pleno da cidadania. Sob a expectativa de ampliação do conceito de cultura e da valorização da diversidade, é necessário ir além dos enfoques exclusivos nas artes consagradas e incluir entre os campos de ação da escola as outras manifestações criativas, manifestações simbólicas e identitárias que inserem energia vital no conjunto social.

Em relação à professora B, o seu discurso foi marcado pela dimensão pedagógica do trabalho docente: “eu penso que esse trabalho que nós fazemos, ajuda o aluno”, “ele sempre aprende algo”, “eu vejo que eles evoluem de um tempo pro outro”. O depoimento seguinte ilustra esse sentido:

Quando eu levo prá sala livros de pintores, eu sempre levo mais quantidade. Como são pesados eles já começam a manuseá-los antes mesmo de subir prá sala de aula. Eles já começam a falar que querem esse ou aquele. Eles me ajudam a subir os livros, quando chegam na sala eles formam grupos de três, as vezes formam duplas, e ficam olhando as fotografias. É um momento muito rico, eles expressam o pensamento a respeito da fotografia, e os outros colegas querem ver, eles mostram, com a liberdade de se locomover e mostrar algum detalhe para o colega, para mim mesmo. Depois nos centramos em uma determinada obra, e aprendemos sobre ela.

Eu falo com eles que eu também não sei detalhes da obra e que vamos descobrir juntos.

Quando as professoras analisam as atividades artístico-culturais como práticas pedagógicas que colaboram com os alunos, encontramos respaldo nos estudos de Fino (2010, p. 280) quando esclarece:

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto.

A professora C ilustra a atividade artística aliada à apreciação da arte, copiar arte, fazer arte, com o processo de aprendizagem do aluno:

Em uma musical que nós fizemos com eles, no início, ninguém queria participar, porque a proposta era apresentar na comemoração do natal e poderia ter muitas pessoas assistindo. A turma que estou com eles agora privilegiava outras atividades com artes, gostavam de pintura, de desenho, de trabalhar com materiais construindo objetos, mas a maioria não queria especificamente o teatro. Precisei motivá-los bastante para despertar a vontade. Apresentei o texto, era sobre a Arca de Noé, coloquei a música, era do Vinícius de Moraes. Falei com eles quem era o Vinícius. Eles ouviram, riram, se entusiasmaram, demonstraram ansiedade. Trabalhamos primeiro o texto, mostrando o simbolismo da poesia e da história, propondo a eles pensarem se teria condições de se colocar dentro de uma arca, um barco, tantos bichos diferentes. Foi muito interessante, pois muitos vinham com uma imagem idealizada das religiões que frequentavam. Trabalhamos isso. Eu levei desenhos de arca, de barcos, levei desenhos de casais de bichos, e eles foram trabalhando a ideia. O resultado foi excelente, eles ajudaram na elaboração das roupas, escolheram os personagens que queriam interpretar, trocaram muitas vezes de personagem um com o outro e concluímos o musical. A apresentação foi ótima. Eles quiseram continuar fazendo essa atividade. [Professora C]

A professora C, em seu discurso, salienta que “privilegia outras atividades com arte”. Percebemos que, quando a professora fala anteriormente em liberdade para escolher atividades, ela realmente vivencia esse critério na prática. Ao mesmo tempo ela revela que precisou motivá-los para que se sentissem encorajados a fazer o musical. Ela conseguiu transformar o desinteresse quando apresentou o texto, a música, fornecendo informações para que os alunos compreendessem o contexto da atividade. Ao trabalhar o contexto, a professora vivenciou a prática que ela tinha revelado acima quando disse que as atividades artísticas permitiam trabalhar as dificuldades dos alunos. Outro aspecto observado foi a interação. As

crianças, segundo a professora, participaram ativamente do processo, validando em sua fala que essas atividades proporcionam o entrosamento entre eles.

3.2.9. A prática pedagógica é inovadora?

As três professoras enfatizaram aspectos relacionados às práticas como sendo diferentes da escola formal, embora não especificaram essa diferença. Os aspectos que mais marcaram as falas das professoras ao se referirem às práticas se eram inovadoras foram: “aula diferente”, “a diferença da escola formal e a independência”, “aprendizagem diferenciada”, “é diferente”, “muita coisa é diferente”, “é diferente”, “diferente da escola”, “uma prática que não se vive na escola”, “aproveita o conhecimento”, “mais independência”.

Eis alguns trechos dos discursos sobre o que é diferente:

Eles têm uma aula diferente, não sei se outro professor não habituado a essas práticas concordaria. [Professora A]

A diferença é o modo como as aulas são dadas, elas não são como na escola formal, não é aquela atividade sistemática, enquadrada, seguindo um currículo estabelecido, os programas daqui da Instituição contempla as dificuldades que alunos têm. Na escola eles recebem o ensinamento, mas muitas vezes eles não absorvem. Quando eles chegam na Instituição nós colaboramos como que é possível. Temos conseguido ajudá-los dentro das nossas limitações. Não temos professores que contemplam todas as áreas, então trabalhamos com as crianças até 12 anos, que estão cursando até o 5º ano. Essa seleção é feita naturalmente, os alunos da Instituição apresentam uma distorção entre a idade e a série que deveriam estar cursando. Por isso dos temas não seguirem um esquema rígido. [Professora A]

3.2.10. Inovação pedagógica é a interação a favor do aluno

A imprecisão sobre a diferença permanecia. Mas, ao explicarem o atendimento personalizado, foi sendo esclarecido que ser diferente é ir além do aspecto diversificado do ensino do conteúdo formal, sobretudo na perspectiva de uma interação inovadora a favor do aluno:

É uma prática que não se vive na escola, é diferente quando eu sento perto do aluno e ajudo ele a escrever uma palavra que ele não sabe, quando eu sento perto dele e espero ele escrever de maneira que eu consiga ler, quando eu incentivo ele a escrever mais redondinho, para quem for ler conseguir entender. Quando nós

fazemos adição, subtração, divisão e outras coisas mais, usando materiais simples que ns mesmos fabricamos, como tampas de garrafas pintadas, palitos. Quando eu espero o aluno ler uma frase as vezes com muita dificuldade, uma palavra. Quando eu deixo ele me falar a experiência que ele teve, sem me queixar do tempo que está passando. São muitas diferenças.

Quando a professora diz que senta junto, quando senta perto, que tem a paciência do tempo do aluno aprender, que cria situações com materiais diversos, e que o incentiva na sua produção, a professora explicita essa interação que favorece a aprendizagem e é o aspecto mais inovador e inter-humano na construção da prática.

3.2.11. Inovação pedagógica é a interação de cuidado e vínculo com a instituição

A professora C deu ao sentido de prática diferente o vínculo institucional que os alunos nutrem pela fraternidade:

Eu percebo que os alunos criaram um vínculo afetivo com a Instituição, eu percebo que eles não veem o espaço como escola, a relação é diferente da relação da escola. Eles nos tratam como professoras, como tias, trabalham as atividades, gostam, eu sei que gostam porque voltam. Eles não são obrigados a voltar, mas eles são presentes e quando precisam faltar avisam.

Apreendeu-se que, na instituição, os alunos e professores se sentem pertencendo a ela e voltam porque é criada uma relação de cuidado. O sentido de inovação também aparece quando as professoras dizem que os alunos, além do vínculo com as professoras, criam vínculo com a instituição. Enquanto os índices de evasão continuam crescentes, dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que é alarmante o número de estudantes que abandonam a escola sem saber ler e nem escrever. Hoje, são 14,6 milhões que se incluem nesta faixa. Esses dados parecem encontrar respaldo em alguns estudos, tais como Freire, quando fala do aspecto socializante da escola, apontando que o aspecto socioafetivo que se vive na escola é negligenciado. Nas escolas, em geral, contempla-se o ensino dos conteúdos, quase sempre em exclusividade e pela via da memorização do saber. Para o autor (2000, p. 47):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à

curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Para Moraes (2007), a educação vista como um sistema aberto denota a existência de processos transformadores que vêm da experiência comum ao sujeito dependente da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Moraes (2007, p. 100) mostra que de uma visão de educação entendida como um sistema fechado chegamos a uma visão de um sistema aberto de ensino:

Evoluímos para a compreensão de que a educação e os demais fenômenos naturais são sistemas abertos que, de acordo com a equação de Einstein ($E=mc^2$), trocam tanto energia quanto matéria... A educação compreendida como sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio.

Assim, o vínculo com a instituição e a relação de cuidado que experimentam favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o que é inovador diante do distanciamento e engessamento das relações que tipificam as escolas regulares.

3.3 – O que a pesquisadora viu que as professoras fazem na prática pedagógica

De acordo com o desenho pedagógico, os aspectos que mais marcaram o que as professoras mostraram como programa a ser seguido e o que elas contemplam como atividades dentro da sala de aula são: a) Uma prática pedagógica construtivista; b) A aprendizagem significativa; c) Autonomia.

a) Uma prática pedagógica construtivista

Em relação à prática construtivista, tanto nas atividades sociocognitivas quanto nas atividades socioafetivas a visão é construtivista. Para as professoras, o aluno não é um sujeito passivo, que escuta e repete lições, ele é o ator principal da sua aprendizagem. Encontramos na disposição dos programas e planos de aula abordagens que caracterizam essa visão: foco no aluno; foco na construção individual de significados em que o aluno tem controle sobre sua aprendizagem, habilidades e conhecimento que são desenvolvidos no contexto.

Na infraestrutura, percebemos o cuidado para que esta perspectiva se efetive na prática pedagógica. As salas de aula disponibilizam uma diversidade de materiais para experimentação dos alunos; os armários são dispostos dentro da sala de aula de modo que os alunos tenham acesso aos materiais com liberdade de procurar, observar, escolher; as caixas com materiais são de fácil alcance e são separados para que facilitem o manuseio; uma caixa com os cadernos que ficam na sala; outra caixa com o material de pintura com muitas folhas diferentes para variados tipos de atividades, com letras que são muito utilizadas para exercício da construção de palavras; desenhos; cavaletes com imagens de obras de arte. Ainda há uma pequena biblioteca com livros infantis, gibis e revistas em cada sala e os livros são manuseados pelos alunos que escolhem o que querem levar para casa, anotam o nome em uma folha e ficam com o compromisso de devolver. Existem jogos diversos como quebra-cabeças, dominó, dama, baralho do mico preto, bingo, lego, além de fantasias e fantoches.

A organização do espaço permite uma movimentação intensa e as carteiras são dispostas em círculo, facilitando a interação e a comunicação entre os alunos e a professora. São criados ambientes fora da instituição para ampliar as vivências das crianças em diferentes linguagens, permitindo a construção de novos conhecimentos, como os passeios culturais, os jogos e brincadeiras feitos no parque ecológico. As crianças participam da organização do espaço, e as atividades são organizadas a partir dos interesses das crianças.

As aulas acontecem de acordo com a interação com os objetos que são trazidos pela professora, com a interação entre os alunos com suas diferentes formas de ver e sentir os acontecimentos. A professora intervém a partir do que a criança traz para contribuir, ou seja, o conhecimento novo, científico, é construído tendo como base os conhecimentos prévios e espontâneos. O papel da professora é de organização das aulas, fazendo a mediação da construção do conhecimento.

b) A aprendizagem significativa

A teoria de Ausubel (1978) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados e que, quando um novo conteúdo é incorporado à estrutura do conhecimento prévio desse aluno, a aprendizagem se torna muito mais significativa, dando lugar a um conhecimento mais eficaz. Verificamos o uso das atividades pedagógicas que contemplam essa temática. As aulas são de acordo com o conhecimento que os alunos trazem das escolas que eles frequentam. Quando a professora percebe lacunas pedagógicas, ela cria mecanismos

que facilitam o novo conhecimento. Foi assim durante a observação da aula da professora C, com crianças entre 9 e 10 anos, em que ela trabalhava a localização das capitais e dos estados brasileiros no mapa.

As crianças tinham muita dificuldade, apesar de já terem acesso na escola, mas todo o trabalho da professora foi apreensão de um novo conhecimento, usando o recurso do conhecimento dos alunos por meio de perguntas que referiam a nomes de cidades onde mora algum familiar e nomes de cidades que eles conheciam. Assim, eles foram respondendo e criando condições para interagir com novos conhecimentos.

Na educação estética, a instituição contempla a aprendizagem com um significado para o aprendiz, o que pode ser visto quando a professora trabalha com um vasto recurso das artes como material educativo e quando ela age, de acordo com a compreensão de Novak (2000), ao dizer que a educação é o conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras.

De acordo com o programa da instituição, os alunos são vistos como sujeitos imersos em um mundo em que recebem constantemente a ação deste mundo. Como revela Paulo Freire (2000, p. 66): “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

c) Autonomia

Segundo a proposta pedagógica da instituição, a autonomia é fator primordial nas relações da construção do conhecimento. Neste sentido, percebemos que a instituição trabalha diretrizes que permitem que essa autonomia seja desenvolvida. As atividades cognitivas permitem uma autonomia por parte dos alunos, quando são realizadas práticas que recebem a interferência dos mesmos, com o frequente estímulo das professoras para a participação.

Segundo Vieira (2003), o desenvolvimento da autonomia proporciona uma maior intervenção por parte dos professores e dos alunos na transformação dos contextos e das práticas escolares: “Quando eles assumem um maior controle sobre a sua ação, as possibilidades de mudança são muito maiores do que as que podemos esperar de qualquer reforma ou decreto”.

Percebe-se o respeito à curiosidade do aluno, ao seu gosto estético, à sua linguagem e ao seu modo de falar. Nas atividades socioafetivas, a autonomia é também salientada, pois as crianças têm acesso às escolhas quanto aos jogos, brincadeiras, filmes e exposição de trabalhos e decidem em votação vários aspectos que serão abordados dentro do programa, tais como o tema das exposições dos trabalhos e a apresentação do final do ano. O aluno que não quer participar tem esse direito e se engaja em outra atividade.

Os extratos de fala das professoras demonstram que a pretensão para educar para a autonomia de pensamento é justamente não impor conhecimento, ou seja, a proposta é deixar o outro construir a si mesmo. Não é também deixando de influenciar positivamente, como revela Incontri (2005, p. 51), “o que devemos fazer é assumir a responsabilidade dessa influência – refletindo conscientemente sobre ela – e não deixarmos que ela se transforme em domínio puro e simples, em poder de coação, em vontade de moldar a criança”.

O conceito de autonomia do professor e a forma como vê os alunos varia entre a individuação da ação e o compromisso com a cooperação e a interação social. A construção da autonomia em sala de aula, segundo Rosseto (2005, p. 76), “[...] dá-se pela descoberta, pelo sujeito, do seu próprio ponto de vista; é uma conquista resultante das interações sociais realizadas no seu cotidiano”.

A participação nas atividades solidárias permite o exercício dessa autonomia quando na sala de aula os alunos têm a oportunidade de trabalhar no coletivo da aprendizagem e nas relações que existem dentro desse espaço. A instituição, por ser uma entidade filantrópica, tem todas as suas necessidades materiais supridas por um grupo de voluntários que disponibiliza recursos financeiros para a compra de alimentos, brinquedos, material escolar e demais necessidades. As crianças têm acesso aos alimentos, aos brinquedos e podem participar da distribuição dos mesmos, organizando os alimentos, escolhendo as roupas e brinquedos que levarão para casa. Todo o trabalho é compartilhado e eles não recebem um pacote ou um kit, eles interferem diretamente sobre os materiais com a opção de escolher o que querem. Durante essas atividades, os aspectos éticos e morais são trabalhados. Percebemos que temas são acionados para que a discussão se estabeleça.

Para Gimeno Sacristán (2001, p. 118), “o aluno que aprende é um ser singular, que deve ser apoiado em sua autonomia”. O conhecimento adquirido é condição para a liberdade de pensar, para ser e conduzir-se por critérios próprios, sendo a liberdade fixada na educação o único caminho para a autonomia do indivíduo. Para o autor, é necessário transformar as

atividades de aprendizagem em oportunidades para que o sujeito não só se expresse pelo que faz, mas possa diferenciar-se dos demais, constituindo-se como indivíduo singular.

3.3.1. As observações das aulas: mapas de eventos

No **Quadro 5**, apresentamos os dados da sala de aula que foram representados em mapas de eventos, um instrumento usado por pesquisadores da etnografia e que foi o cotejado com as observações e a análise dos planos de aula já realizados.

Quadro 5 – Mapa de eventos da aula da professora A

Objetivos	Procedimentos didáticos	Observações
A prática de uma pedagogia de vínculo afetivo, com diálogo e confiança.	A professora apresenta aos alunos a atividade que eles irão se envolver: os primeiros tempos do orbe terrestre.	Os alunos prestavam atenção, a professora explicava que a aula seria construída com a participação de todos.
O não exercício do autoritarismo e nem sistema de coerção.	A professora discute com os alunos as primeiras informações, e vai colocando sobre a mesa os materiais (bolas de isopor, tintas, papéis coloridos, linhas).	Os alunos tinham permissão para discutir, levantar, manusear os materiais durante a explicação.
A aceitação da condição prévia do educando com sua consciência dos fatos.	A professora solicita o conhecimento dos alunos sobre a formação da Terra.	Os alunos traziam à tona os conhecimentos de forma desordenada e a professora permitia a conversação.
A observação das tendências, da influência do meio, das experiências escolares vividas pelos educandos.	A professora questiona o que os alunos já compreendem e provoca o novo conhecimento.	Havia depoimentos sobre o que eles pensavam sobre o que os pais pensavam e sobre o que a religião explicava sobre a criação da Terra.
A análise contínua do processo educativo.	A professora volta à explicação da criação da Terra, conversa sobre a opinião deles, dos pais e da religião e continua provocando a participação.	A professora forneceu o material que os alunos iriam utilizar para a construção do cenário dos primeiros tempos do orbe terrestre e a turma se interagiu na possível construção do cenário.
A análise contínua dos aspectos e elementos que constituem o campo do ensino.	A professora enumera as falas dos alunos, relembrando as opiniões e revelando o que a ciência propõe.	Os alunos questionam como começariam a construção do cenário, alguns davam ideia de como fazê-lo, a professora perguntava o que eles achavam de começarem com a construção do sol, das descargas elétricas, da lua.
O despertar do aprendizado, através de um tratamento individualizado que permita a troca de ideias.	A professora exibe um vídeo sobre a criação do universo.	Os alunos prestam atenção e pede a professora para repetir a exibição. Eles conversam e ela repete o filme.
A cooperação entre o grupo.	A professora envolve com os alunos na construção do cenário.	A professora construiu com os alunos a atividade proposta. Os alunos demonstraram muita autonomia. A professora se mostrou muito atenciosa.

Segundo Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2004, p. 19), um mapa de evento pode ser definido “como uma transcrição ou representação de um evento, um ciclo de atividades ou um segmento da história de um grupo, construída pelos sujeitos através do processo dialógico

e interacional”. Primeiramente, apresenta-se os blocos temáticos em separado pelas especificidades das turmas e, logo em seguida, agrupados os conteúdos semelhantes como eixo estruturante da prática.

Estar na sala como pesquisadora, observando, filmando as atividades, gerou muita curiosidade, alterando no início a dinâmica da sala de aula, para depois chegar a uma situação mais tranquila.

Um primeiro olhar para o mapa de eventos da aula da professora A demonstra uma participação ativa dos alunos e da professora nas atividades, contribuindo para a construção de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Compreendemos que essas oportunidades de conhecimento se deram pela conduta pedagógica da professora que permitia a discussão, mediava os conhecimentos e buscava a participação dos alunos constantemente. A professora perguntava sobre o que eles pensavam da criação da Terra e ouvia com atenção o que os alunos falavam. Era nítida a atenção que ela dava aos alunos. Parava para ouvir e olhava atentamente, convidava os outros a também ouvirem, respeitava o conhecimento que o aluno trazia para sua construção.

Desde o primeiro momento, percebeu-se que a professora não tinha intenção de forçar o entendimento, ela deixava o aluno ir seguindo um fluxo, respeitando sua autonomia, seu saber, sua condição cultural, seu posicionamento. Quando o aluno falava, ela aguardava sem tentar impor o conteúdo da aula. Neste momento, a construção de um novo conhecimento poderia emergir, a partir da noção construída pelo próprio aluno, por meio de sua vivência e da oportunidade das novas informações.

Um exemplo foi observado quando a professora convidou os alunos para assistirem ao slide e ao vídeo sobre a formação da Terra. Eles foram logo ajudando na colocação das cadeiras para que todos pudessem ver, demonstrando uma interação com a professora e com os acontecimentos dentro da sala de aula. Eles tinham liberdade para organizar a sala e quando o vídeo começou a professora sentou bem perto deles.

É importante esclarecer que a participação da professora, por exemplo, na construção do cenário da criação do orbe terrestre foi desejada pelos alunos e percebeu-se uma interação que provocava uma inquietação que se mostrava como entusiasmo. A professora conduziu a atividade de forma segura, com bastante tranquilidade, e quando os alunos se exaltavam ela pedia para falarem mais baixo, com muita delicadeza. A professora demonstrava afetividade e respeito por cada aluno daquela sala, usando quando necessário uma autoridade amorosa.

Durante a atividade da construção do cenário, percebemos como os alunos recorriam à professora, eles se movimentavam muito dentro da sala de aula, conversavam entre si, trocavam o material com o colega, perguntavam a professora se estava ficando bom e recebiam a resposta.

Na análise da entrevista dessa professora, compreendeu-se o que parecia estar subjacente à sua atividade pedagógica suas ideias a respeito de uma prática comprometida com as dificuldades dos alunos, sobretudo porque são oriundos de uma comunidade complexa. O trabalho diferenciado, pautado na dedicação, na pesquisa e no entendimento das condições dos alunos proporcionaria condições de avançar no processo de aprendizagem. Segue um trecho da fala da professora como ilustração:

Quando eu trabalho o tema da aula eu faço pesquisa, gosto de ir além do programa sugerido, os alunos gostam das informações, muitos falam: não sabia disso, eu pensava que era assim, aí eu falo: me diga como você pensava, eles falam, outros intervêm e nós vamos construindo um novo entendimento. Existe a dificuldade, nada é como um passo de mágica.

A professora trabalhava com uma expectativa positiva em relação aos alunos, sabendo das dificuldades, mas acreditando na possível construção do conhecimento. Segundo sua fala, era possível perceber o seu papel como mediadora na aprendizagem dos alunos, destacando o trabalho que vinha desenvolvendo em sala de aula e demonstrando que tal trabalho iria contribuir com a construção do conhecimento do aluno. Será que a importância que a professora dá à sua prática, a dedicação que tem em seu trabalho pedagógico, o gosto pelo trabalho e pela pesquisa têm relação com as inovações pedagógicas que desenvolve?

Continuando a análise acerca das observações das práticas na sala de aula da professora A, apresenta-se alguns episódios retirados desse evento envolvendo alguns alunos:

Episódio extraído da aula da professora A envolvendo os alunos:

Atividade: a construção de um cenário dos primeiros tempos do orbe terrestre/ Discussão e reflexão sobre como eram os primeiros tempos na Terra.

Contexto: a professora e os alunos estão em pé ao redor da mesa.

Início do episódio: a professora apresenta as atividades.

Fim do episódio: a professora continua a discussão e exhibe um filme sobre a criação do universo.

P - *Vamos construir um cenário, vamos reproduzir como aconteceu a formação da Terra. Eu trouxe alguns materiais que vão nos ajudar a construir, mas preciso que vocês me ajudem a organizar.* (a professora vai retirando de dentro de algumas sacolas os materiais que serão usados, os alunos se aproximam e ajudam a professora a organizá-los em cima da mesa).

Gabriel- *Professora, a gente vai fazer com esse material todo?*

P - *Vamos, vocês vão ver, vamos fazer em várias aulas. Pessoal, vamos conversar um pouquinho sobre a formação da Terra? Como vocês pensam que aconteceu prá chegar no ponto que estamos hoje? Ein?* (a professora fica esperando alguém falar, eles ficam olhando prá ela).

Gabriel - *Professora prá que essas bolas de isopor? É a Terra? Oxe, como a gente vai caber aqui dentro?*

P- *A gente dá um jeito. Vamos ver quem já ouviu falar como a Terra surgiu?*

Lais - *Foi Deus quem criou a Terra, em sete dias e descansou depois, por isso que a gente descansa no domingo.*

Felipe- *Deus criou a Terra e a gente tá destruindo.*

P - *Priscila, Luan, o que vocês pensam? Todos nós queremos saber, cada um tem uma ideia, vamos falar a ideia eu também vou falar a minha.*

Luan- *Tia, a Priscila disse que a Terra explodiu, eu acho que foi Deus. A Priscila tá com vergonha.*

P - *Fala Priscila, não tenha vergonha, nós vamos aprender juntos, eu também vou aprender, muita coisa que eu não sei, eu quero aprender e eu pesquiso, pergunto e fico sabendo, não tem problema nenhum.*

Priscila - *Eu falei que foi uma explosão, só isso, não sei mais.*

P - *Como explodiu? Me fala.* (Priscila faz um gesto e diz que depois ela falava). *Quem mais vai falar? Larissa o que você pensa?*

Larissa - *Um monte de coisas, depois eu falo, quando a gente tiver fazendo eu falo.*

P - *Olha gente, vocês estão vendo o mapa com a divisão dos continentes, com os mares, com as ilhas* (a professora aproxima do mapa que está na parede e vai mostrando o que ela está

falando, os alunos levantam e começam a apontar de acordo com o que ela vai falando, ela recua e deixa que eles reconheçam)

Gabriel- *Professora, a gente vai fazer a Terra assim, eu vou fazer o Brasil.*

P - *Não, nós vamos fazer antes de tudo isso. Vamos construir o cenário que provocou essa divisão.*

Gabriel - *Como professora?*

P - *Vamos aprender como se deu essa organização. Vamos distribuir os materiais para começar a compreender.* (A professora explicou retomando as falas dos alunos, que ela também acreditava em Deus. Não que Ele tenha estalado os dedos e construído em sete dias, mas que a criação da Terra passava pelas leis do universo, fruto de bilhões de anos de evolução, e que acreditava que Deus orientava essa evolução).

Laísa - *Tia, eu acredito que foi Deus, na minha religião eu aprendi assim. Eu acredito.*

P - *Vamos ver Laísa, precisamos entender, vamos fazer o trabalho e vamos descobrir como tudo aconteceu. Eu também acredito em Deus.*

A professora começa a explicação mostrando alguns slides da formação da Terra e segue revelando o que a ciência propõe. Os alunos, que já estão com alguns materiais, prestam atenção no que a professora fala e intervêm várias vezes durante a exibição do slide. Quando o slide termina, ela convida os alunos para retomarem a construção do cenário.

Kaio – *Professora, vamos começar pela Terra, vamos fazer uma bola e pendurar no teto, o teto fica sendo o espaço, aí a gente começa por ela.*

P - *Vamos nos reunir em grupos e cada grupo vai fazer uma atividade. O primeiro faz a Terra, o segundo faz a lua, o terceiro faz as descargas elétricas, o quarto faz o Sol, tá bom assim? Vamos dividir o material, cada um se agrupa com o que tem preferência. Vamos separar o material de cada grupo.*

Gabriel – *Professora, eu quero fazer a Terra, por que todo mundo num faz a Terra e a gente escolhe a melhor e pendura.* (uma parede da sala ia ser usada para construir o cenário e no teto iriam pendurar a Terra, a Lua, as estrelas simbolizando o universo).

P - *Vocês querem fazer a Terra?*

Gabriel – *Você quer? Você quer?* (ele saiu perguntando um por um), *professora todo mundo quer.*

P- *Então vamos pegar o material prá fazer a Terra, vamos fazer uma grande bola com jornal, a bola de isopor fica pro cenário. Não posso trazer 28 bolas de isopor. Vamos fazer de jornal, e colamos com uma fita larga.*

Felipe - *Pode não, professora, depois vai jogar fora essas bolas em que lugar (se referindo a bola de isopor ser jogada no lixo, depois de construída). A bola de jornal a gente leva prá casa e brinca com ela.* (Felipe se referia ao isopor como degradando a natureza, os alunos são cobrados constantemente em relação ao cuidado com o meio ambiente).

P- *Minha gente, vamos assistir o filme que eu trouxe, aí a gente vai ter uma noção melhor do que construir. O que vocês acham? Vocês têm que deixar o material um pouquinho, senão não vão prestar atenção, depois vocês ficam à vontade. Combinado assim?* (A professora aguardou o sinal positivo dos alunos, e colocou o filme).

O episódio destaca o importante papel da professora como mediadora da construção do aluno, na condução da atividade de envolver gradativamente os alunos na construção de um cenário sobre os primeiros tempos do orbe terrestre.

Nesses episódios, assim como na análise microgenética feita nas aulas dessa professora, a mesma parecia trazer em sua prática o reconhecimento da importância das suas intervenções à medida que as fazia durante o processo da atividade. Na análise da videografia, evidenciou-se aspectos que também foram salientados no projeto pedagógico, tais como: vínculo afetivo, diálogo, aceitação da condição prévia do aluno e uma análise contínua dos aspectos e elementos que constituem o campo de ensino.

À medida que a professora fazia perguntas para os alunos, ela ia construindo a interação e incentivava-os a participar ativamente da atividade. Durante toda a atividade, a professora instigava os alunos a responder suas questões. Ora ela se dirigia a um aluno que estava mais quieto ora perguntava à turma, permitindo várias falas. Um aspecto interessante que se observou é que ela permitia que eles falassem todos de uma vez, provocando uma acalorada discussão, para depois ir direcionando as ideias e os alunos iam ficando mais calmos, então aconteciam as falas individuais. A discussão coletiva foi fortemente empregada nas atividades da professora.

Outro aspecto que chama a atenção foi o modo como a professora atendia aos alunos. Muitos falavam ao mesmo tempo, mas ela parava e olhava fixamente para o aluno que queria

alguma informação. Interessante notar como a professora se deslocava até o aluno, ela estava constantemente em movimento. A disposição das carteiras possibilitava esse movimento, eram colocadas em círculo, facilitando o movimento dos alunos também. As carteiras eram dispostas dessa maneira, segundo a professora, para facilitar a interação e permitir aos alunos um contato diferenciado da escola formal.

Percebeu-se como o modo de apresentar a atividade valorizava a participação do aluno. Ao explicar a atividade, ela ia retirando o material que seria usado e os alunos se aproximavam e iam experimentando, observando, tocando e essa permissão favorecia o entrosamento geral da sala.

É possível identificar que as interações discursivas dentro da sala de aula favoreciam a participação dos alunos, tornando-os protagonistas e não apenas participantes. No momento da atividade, quando a professora se colocava de frente para o mapa e ia mostrando as regiões, os alunos levantavam e tomavam o lugar que ela estava. Percebeu-se que a professora ia recuando vagarosamente, deixando que os alunos se debruçassem sobre o mapa. Ela, mais afastada, ia provocando os alunos a encontrar mais e mais informações. Segundo Fino, “os professores devem considerar-se como alguém que acompanha e apoia (*guides on the side*), em vez de, como até aqui, sábios que proferem discursos do seu púlpito (*sages on stage*)” (2001, p. 49).

A professora acompanhava a compreensão dos alunos sobre o que estava sendo discutido, intervindo quando necessário e buscando aprofundar os conhecimentos que porventura não tenham sido apreendidos por eles. Deste modo, as dificuldades eram trabalhadas buscando uma resignificação para seu conhecimento anterior.

Notou-se que a professora se colocava numa posição de também aprendiz, quando ela admitia não saber tudo aquilo que estava falando, que foi preciso pesquisar, possibilitando ao aluno perceber que o aprendizado é contínuo e que ela não estava ali como sabe-tudo, mas como mediadora de conhecimentos que ela aprendeu e que gostaria que eles aprendessem. Durante as aulas, inúmeras vezes, a professora explicita como o conhecimento abre horizontes.

Nas falas da professora é comum o chamamento de atenção para a descoberta, para o novo, para a pesquisa. Quando a professora na sala de aula convidava os alunos para assistirem o filme sobre a criação da Terra, ela dava exemplos concretos: *este filme eu pesquisei para mostrar para vocês; eu pensei que vocês iam achar muito legal; eu gostei*

tanto, quando eu vi, eu logo pensei, os meninos vão gostar; eu aprendi um monte de coisa, vocês vão ver quanta coisa que a gente não sabia e vamos aprender; ah, tem umas fotografias muito boas, eu gostei, vocês vão gostar.

O modo de chamar o aluno a participar favorecia o aluno mais tímido. Ela encorajava o aluno, não destacando que ele ainda não tinha participado, pelo contrário, ela pedia um favor ao aluno mais tímido para que ele se deslocasse, se movimentasse, e nesse momento ela conseguia ouvir um comentário. Percebe-se a presença de alunos menos falantes, mais concentrados, contrastando com alunos muito inquietos. Mas, mesmo com os alunos mais tímidos, a professora conseguia uma participação envolvente.

Outro aspecto a ser considerado neste episódio é o fator religioso que os alunos apresentavam: em nenhum momento ela desviava o conceito deles, esperava o discurso do aluno e retomava oferecendo uma possibilidade de um novo conhecimento. Ela concordava com o aluno ao se referir que também acreditava em Deus, não subestimou a informação trazida pelo aluno. A professora nos informou que a maioria dos alunos da instituição tinha uma orientação religiosa protestante, mas que todos sabiam que as pessoas daquele espaço tinham uma religião diferente da deles. Muitas vezes, esse tema foi trabalhado, o respeito pelas diferenças entre estas a religião sempre fez parte do programa. As observações que ela disse sobre o que fazia foram encontradas na prática. Presenciamos o respeito à religião e constatamos o trabalho contra o preconceito, de maneira geral.

Destacamos que a estratégia usada pela professora de formar grupos para a atividade da criação do cenário promovia o processo de interação entre os alunos. Concluímos que o trabalho em grupo criava condições para que a interação fosse trabalhada, permitindo o respeito, a opinião do outro e o compartilhamento dos materiais; além destas questões, percebemos que o trabalho em grupo melhorava o desempenho nas atividades comparadas com as atividades que eram feitas individualmente. A professora permitia que eles conversassem durante as atividades, deste modo era comum a troca de informações, a conversa, o entrosamento maior quando estavam na prática.

Cumpramos destacar que a professora aceitava mudar a trajetória do trabalho: no início da atividade que foi proposta, a ideia era agrupar e dividir as tarefas que seriam diferentes para cada grupo, mas com a intervenção de um aluno e o apoio dos demais, as atividades foram feitas de modo diferente do planejado. É interessante notar como a ideia do aluno Gabriel foi aceita pelos demais e como essa ideia repercutiu dentro da instituição com as outras crianças. Os alunos construíram uma bola feita de jornal e cobriram com uma fita

adesiva azul, de modo que ficou plastificada. Levaram para casa, os outros alunos queriam saber como fazia e presenciamos diversas explicações a respeito do trabalho que estavam fazendo. É importante salientar que essa atividade foi desenvolvida durante algumas semanas.

Episódio extraído da aula da professora A envolvendo a construção do cenário:

Atividade: construção do cenário dos primeiros tempos do orbe terrestre/discussão sobre como a Terra foi criada.

Contexto: alunos agrupados.

Início do episódio: os alunos em seus grupos começam as atividades.

Fim do episódio: a professora se envolve com os alunos na construção do cenário.

[...]

P - *Quando o orbe terrestre se despreendeu da nebulosa solar, se lançando no tempo e no espaço... a partir dessa informação vamos construir a Terra, o Sol, a Lua* (a professora explicou a distância que a Terra está do Sol e a velocidade em que ela se desloca no espaço. Explicou que a Lua funcionava como uma âncora do equilíbrio terrestre).

Gabriel - *Professora, vamos fazer o Sol, a Lua e a Terra, cada um de uma cor. A Terra é azul.*

João Mateus - *O Sol é amarelo e a Lua é branca.*

P - *O conflito de forças e das energias opera grandes transformações... descargas elétricas despertam comoções no grande organismo planetário... havia descargas elétricas e precisamos construir as descargas também.*

Manuela - *As descargas são fogo, professora?*

P - *São raios, precisamos construir os raios.* (a professora pede aos alunos que vão anotando o que eles já podem construir)

Luana- *Professora, vai dar muito trabalho. Como constrói um raio?*

P - *Calma, nós vamos descobrindo juntos.* (A professora abordou a solidificação da matéria, as grandes tempestades que sofreram a superfície do planeta)

Alisson – *Professora, já tem muita coisa prá hoje, não dá tempo de fazer tudo, na outra aula a senhora fala mais.*

P- *Tá bom, vamos trabalhar. Na próxima aula avançamos mais um pouquinho, depois mais e mais, até terminar.*

Diante da construção do cenário ficou explicitada a prática da professora como mediadora do conhecimento científico, descomplicando a abordagem inicial, ou seja, transforma em saber a ser ensinado. Segundo Chevallard (1991, p. 39),

um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar

um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.

As atividades videogravadas da construção do cenário proporcionaram a percepção de como a professora ajudava os alunos a mobilizar conhecimentos e gerar ideias para a atividade proposta. Verificou-se que as atividades de construção do cenário contribuíram para que os alunos que apresentavam dificuldade na escola entendessem, dentro de uma visão científica, como se deu essa formação.

Quando a professora ia explicando como foi a formação, lembrando as imagens dos slides, voltando algumas cenas do filme, os alunos iam criando habilidades para trabalhar os materiais que estavam dispostos em seus grupos. No momento da construção, eles interagem com os outros grupos, trocando materiais, sugerindo outras ideias, interferindo todo tempo no trabalho.

A professora foi retomando em todas as aulas o que já tinha sido construído anteriormente e, a cada aula, notava-se que o entusiasmo ia aumentando. A professora, gradativamente, foi introduzindo as ideias de pressão atmosférica; da usina de ozônio; do protoplasma como o embrião de todas as organizações do globo; das primeiras células albuminoides – primeiros habitantes da terra; das formas intermediárias da natureza; dos antepassados do homem; dos antropóides da caverna; do homem de Neandertal; dos primatas; até a formação dos grandes povos que habitaram todo o globo terrestre.

As aulas se alongaram por várias semanas e observou-se que a professora aproveitava cada aula para sistematizar com os alunos conhecimentos a respeito do que era discutido. A aluna Jessica apontou que nunca tinha imaginado que a Terra tivesse passado por esse processo e, quando a professora argumentou como ela pensava antes dessa experiência, ela disse que nunca tinha pensado nisso. Essa resposta foi vista como um resultado positivo, pois uma atividade complexa como a compreensão da formação da Terra, que foi trabalhada pelos alunos usando estratégias simples num espaço também sem muitos recursos, pôde provocar na aluna esta consideração. Os alunos usaram jornais, revistas para recortes, cartolinas, tintas, tesouras, colas, papéis variados, isopor, dinossauros feitos de borracha, peixes, e animais de brinquedo e muita criatividade. O empenho de colaboração das crianças foi visível na prática da atividade. A professora também participou ativamente na construção da atividade, influenciando como se fosse um dos alunos.

Em muitos momentos, percebe-se a professora sentada no chão ao lado dos alunos, com dedicação ao trabalho. Observa-se que o envolvimento da professora era desejado pelos alunos, pois eles a chamavam para sentar perto e ajudá-los. À medida que o cenário ia ficando pronto, mais entusiasmados eles ficavam. Não foi possível deixar de registrar como a presença da pesquisadora filmando aquelas aulas foi absorvida. Eles queriam ver a construção do cenário por meio da filmagem e foi combinado com eles que depois alguns vídeos seriam mostrados.

A proposta inicial da construção do cenário seria a utilização de uma parte da sala, o que não foi possível, pois o material construído foi além do espaço previsto. A movimentação a cada aula foi aumentando, pois era necessário fixar as figuras no mar, na terra, no céu e muitas novas ideias foram surgindo para incrementar mais ainda o cenário. Muito tempo se gastou para estabelecer os contornos geográficos, delineando os continentes e fixando a posição dos oceanos até que chegaram ao ponto final da construção.

Verificou-se o contentamento dos alunos ao chegarem ao fim das atividades: o cenário tomou quase toda sala, eles não cansavam de dizer quem tinha feito tal coisa. A professora convidou os alunos das outras salas para ver o cenário e a cada visita os alunos da professora A explicavam como tinha acontecido a formação da Terra. Percebeu-se que a professora explorava esse acontecimento para perceber a compreensão do aluno depois de toda a atividade pronta.

A prática da professora A proporcionava diversas estratégias para ajudar os alunos a aprender sobre aquele conhecimento da formação do orbe terrestre. Ao exercer uma prática comprometida com o programa da instituição de colaboração com a criança em situação de pobreza, a professora oferecia inúmeras oportunidades de aprendizagem, isto é, ela permitia que os alunos aprendessem manipulando por eles mesmos o conhecimento que foi mediado por ela.

Apresenta-se em seguida o mapa de eventos da professora B observando como a professora conduz as suas atividades.

Quadro 6: Mapa de eventos da professora B

Objetivo	Procedimentos didáticos	Observações
O uso de aulas sem estrutura rígida para que se possa aproveitar os momentos que surgem, transformando-os em um possível conhecimento.	A professora levou para a sala de aula um bolo para comemorar o aniversário das crianças daquele mês. Ela disse que teriam que esperar um pouquinho para comerem do bolo.	Foi muita animação dentro da sala. A professora permitia que as crianças se aproximassem e conversassem com ela.
O uso do diário de classe, não como repressão, mas para perceber a presença dos alunos e procurar os faltosos e investigar o motivo da ausência.	A professora mostra que o bolo está repartido em nove partes e que eles devem observar.	Eles contavam muitas vezes, alguns diziam quem tinha dez partes, outros nove. A professora perguntava quem não veio, um aluno responde que o outro faltou porque estava doente. A professora quis saber mais notícias, e mandou um recado carinhoso para o aluno.
O uso música como modo de obter conhecimentos linguísticos, geográficos, históricos. O uso de materiais matemáticos.	A professora convidou os alunos para cantar parabéns, falou da música parabéns, contou quem eram as autoras, contou os detalhes históricos que envolvem a música e mostrou no mapa o lugar de origem da música. A professora usou o momento de descontração e abordou a questão dos conjuntos, relacionando o todo e suas partes.	Os alunos se empolgaram e se mostraram surpresos com as explicações da professora. As crianças cantaram os parabéns, abraçaram os aniversariantes e ouviram a explicação da professora com atenção. Os alunos responderam as perguntas da professora sobre conjuntos.
O uso de artes visuais, com livros de pinturas abordando as técnicas utilizadas pelos artistas, com informações sobre a vida, o lugar que morava, o contexto do tempo da obra.	A professora utilizou a receita do bolo para falar sobre adição, subtração, multiplicação e divisão.	Os alunos participaram.

Uma análise inicial do mapa de eventos da professora B nos permite assinalar aspectos não formais adotados dentro da instituição. A professora seguia os programas da instituição, mas tinha liberdade para desenvolver suas atividades. Essa liberdade se revelava na forma como ela conduzia a sua prática. Nas aulas videogravadas, percebe-se o quanto os alunos usavam de elementos simples para incorporar, contribuir com o seu conhecimento. Destaca-se no mapa de eventos uma prática pedagógica na qual a professora leva um bolo para a sala de aula para comemorar o aniversário de todos os alunos daquele mês. Aproveitando o bolo, ela cria um clima de alegria, de aprendizado e de experiência. Segundo a professora, como o aniversário é uma data que as crianças gostam muito, os alunos poderão

aproveitar para fazer uma atividade que mostre a questão dos conjuntos, relacionando o todo e suas partes. Reunindo todas as fatias, eles tiveram um bolo completo e trabalharam a operação de divisão de forma lúdica.

Ela levou, juntamente com o bolo de aniversário, materiais para as crianças confeccionarem um bolo de brinquedo, como: embalagem plástica, tecido estampado, cola, tinta e tesoura. Esta prática pode ser observada no episódio extraído da aula da professora B:

Atividade: confecção de bolo de aniversário feito de papel/trabalhar a noção de conjuntos de forma lúdica.

Contexto: a professora e os alunos estão reunidos em círculo.

Início do episódio: a professora leva o bolo de aniversário para sala de aula.

Fim do episódio: os alunos trabalham as operações com o bolo de aniversário feito por eles mesmos.

[...]

P - *Hoje, eu trouxe um bolo prá comemorar o aniversário da Aline, do Diego e da Cássia, só que vocês vão esperar um pouquinho prá gente cantar parabéns.*

Vítor - *Oh tia por que você partiu o bolo já? Não vai dar prá todo mundo. Você só partiu em (o aluno conta quantas partes o bolo tem) nove pedaços.*

P - *É por isso que eu disse que era prá esperar um pouquinho. Venham olhar o bolo.*

Pedro - *Tia, por que você partiu?*

Clara - *Por que, tia, que a senhora fez assim? Prá gente fazer também.*

P - *É prá vocês fazerem um bolo igual a esse. Por isso a tia pediu prá vocês olharem, prá gente fazer um igual a esse, daí nós vamos fazer uma brincadeira.*

André - *Tia, vamos cantar parabéns. Vamo, tia, vamo logo.*

Cássia - *Tia, como era o nome da pessoa que fez a música parabéns? (A professora respondeu e falou o lugar que elas nasceram)*

P - *O país das autoras é esse aqui. (Caminhando em direção ao mapa ela mostra a região).*

Interessante observar que quando a professora fala que a melodia da música foi criada por duas irmãs Mildred e Patricia Smith Hill, que elas eram professoras primárias de Louisville, no estado do Kentucky, em 1875, ela vai até o mapa e com o dedo aponta um caminho saindo do Brasil, especificamente da cidade de Caruaru, até os Estados Unidos, na cidade onde elas nasceram.

Aline - *Tia, quanto tempo faz que elas inventaram a música?*

P - *Vamos fazer a conta. (A professora convida os alunos a começarem as atividades)*

João - *Tia, vai ser difícil fazer esse bolo. Quem aqui já ouviu falar de fração?*

P - *Eu vou ajudar vocês.*

Cássia – *Tia, senta perto de mim. Tia, eu sei que fração é quando eu tenho muitos quadradinhos e um pedacinho do quadrado é uma fração do quadrado. A tia da escola ensinou.*

P - *Eu vou ajudar todos vocês, quem souber fazer vai ajudando o que tem dificuldade prá depois vocês brincarem com as fatias do bolo.*

Denise - *Tia, e quem não sabe fazer esse bolo, como vai fazer?*

P - *Não se preocupe. Todos nós vamos conseguir fazer.*

Gisele - *Tia, posso fazer mais de um pedaço de bolo? Tia, fração é um pedaço.* (respondendo a pergunta da professora)

P - *Pode, mas você podia ajudar quem está com dificuldade. Quem pensa que fração é outra coisa?*

João - *Tia, me ajuda a colar o pano?* (A professora ajudou o aluno a colar o pano e deu dicas para ele fazer a pintura do pano). *Tia, fração é um pedaço: uma fração de segundos, pequenininho.*

P - *Vamos, queridos, prá dar tempo de secar e a gente fazer nesta aula ainda.* (A professora vai orientando um por um, elogia o trabalho dos alunos e colabora com quem está com dificuldade, até que todos consigam terminar. A partir desse momento, são organizados em grupo para trabalharem a ideia de fração).

Durante as atividades feitas pelos alunos, a professora perguntava o que eles entendiam sobre fração. Ela permitia que os alunos trabalhassem com o conhecimento deles e, quando um aluno estava explicando, ela incentiva o outro a ouvir. Ao terminar a confecção do bolo, ela propôs que cada um explicasse o que seria fração, usando o bolo feito por cada um do grupo. Analisou-se como os alunos aprenderam sem a interferência da explicação da professora, sabendo que as crianças vinham de uma orientação escolar formal e tinham noção do que era fração. Os alunos tiveram um novo contato com o aprendizado ao demonstrar para a turma toda como compreendiam a fração. Alguns alunos não se contentavam em usar somente o bolo do seu grupo e pediam emprestados ao grupo do lado.

As explicações surgiam inicialmente com os mais falantes, mas notamos que os que tinham mais dificuldade prestavam atenção às explicações dos primeiros e usavam o mesmo critério para suas apresentações. Os alunos trabalharam esse conhecimento por duas semanas dentro da sala de aula com muitos materiais que foram levados pela professora e, na terceira semana, saíram da sala para explorar o que poderia ser fracionado. Percebe-se a experiência na cozinha quando dividiram as colheres entre eles e, à medida que iam devolvendo as colheres, cada um falava a fração que representava. Foram ao auditório, trabalharam com as

cadeiras, com o relógio. Na hora do lanche, alguns dividiram o pão em três partes, outros em quatro partes e, quando comiam, falavam qual parte estava comendo. A professora participou ativamente do conhecimento das crianças.

No episódio do bolo de aniversário, notou-se semelhança aos achados de Papert (2008, p. 110) sobre o caso de Debbie e seus colegas, que durante três meses passaram uma hora por dia engajados em um projeto usando o computador com a tarefa de usar a programação *Logo* para desenvolver um tipo de software educativo que ensinasse algo sobre frações. No caso de Debbie, ficou evidente que o que ela tinha aprendido na escola formal não estava em conformidade com o conhecimento que ela adquiriu ao experienciar a criação do software. Segundo Papert, “o que ela aprendeu na aula era frágil, formal e isolado da vida” (op. cit., p. 109), a mudança no seu pensamento não foi somente uma questão de habilidades e de conhecimentos de fatos, “mostrou uma mudança epistemológica e também uma intenção epistemológica” (op. cit. p. 110). Debbie passou de uma visão aprendida do professor para um modo de ver o mundo.

Dentro das atividades propostas pela professora B, percebe-se que dentro das possibilidades que contava, contrastando com o exemplo acima, usando materiais mais simples dentro de um espaço acanhado quando se refere ao uso de tecnologias de informação, os alunos aprenderam o significado de fração por meio dos próprios trabalhos, da aprendizagem individual e coletiva vivenciada dentro da sala de aula. Observou-se que a professora deixou claramente a sua posição de mediadora da situação.

Quadro 7: Mapa de eventos da aula da professora C

Objetivos	Conteúdo	Observações
O uso da poesia e do teatro como forma de provocar novos conhecimentos e a interação.	A professora apresentou aos alunos a atividade relacionada à arte no Brasil e mostra algumas pinturas. Ela explicou como a arte está relacionada à vida das pessoas. Explicou como surge a arte e falou sobre a arte no nordeste do Brasil.	Os alunos ficaram interessados ao ver os materiais dispostos que seriam utilizados (caixas de pizza, tinta acrílica decorativa, pincéis, papel crepom, cola, lápis).
A vivência da ética e da boa educação (tolerância, cooperação, não violência, respeito ao meio ambiente).	A professora distribuiu os livrinhos de cordel que ela mesma fez com o tema do meio ambiente e sugeriu que ilustrem a capa do livrinho. Ela forneceu os materiais e falou sobre o cordel.	A professora ofereceu aos alunos bandeja de isopor, tinta, pincel, lápis, cartolina e explicou como fazer. A maioria já conhecia algum livro de cordel.
O trabalho em grupo.	A professora incentivou os alunos a lerem o livro de cordel. Era a semana que se falava muito em meio ambiente na televisão, por causa do dia do meio ambiente.	A leitura dos versos surgiu timidamente e a professora teve a oportunidade de trabalhar com os alunos as dificuldades da leitura. Ela chegou perto de cada um.
A busca do autoconhecimento.	A professora incentivou os alunos a fazer a capa do livro usando o material disponível.	Os alunos trabalharam com os materiais em grupo. Eles tiveram facilidade de emprestar os materiais.
O uso de histórias de homens bons como exemplo a ser observado.	A professora questionou o que o artista quer mostrar com sua obra.	Os alunos começaram a falar, olharam um o trabalho do outro e foram incentivados a olhar o próprio trabalho.
O uso de jogos e brincadeiras, permitindo a interação e a socialização.	A professora apresentou o artista como uma pessoa que pode contribuir com a vida das pessoas.	As crianças se interessaram e fizeram perguntas.
A promoção da educação intelectual - saber falar, escrever, pesquisar, observar, exercitar a crítica e autocrítica.	A professora propôs a leitura dos cordéis de forma lúdica e que encenassem a poesia.	Os alunos riram muito e não queriam parar de falar. O aluno que é mais tímido foi encorajado pela professora.
A promoção da educação moral, saber respeitar o outro, ter uma vida com princípios éticos e morais.	A professora salientou como a arte proporciona o conhecimento e como é necessário conhecer, saber falar, saber escrever o que pensa.	Os alunos continuaram animados e não queriam parar de falar. A poesia do cordel era mais fácil de ser lida por eles e eles ficaram repetindo os versos.
A educação estética – com conteúdo estético que proporcione o desenvolvimento do senso estético, incentivando a capacidade de criar, de conhecer e perceber a cultura de outros povos de todos os tempos. Acessando obras musicais, plásticas, poéticas, teatrais, de conteúdo construtivo e qualidade estética.	A professora continuou explorando o tema e falou sobre ética e moral. Como a arte pode formar uma opinião. Falou de músicas que as crianças ouvem que apresentam conteúdo pejorativo.	As crianças ficaram rindo, algumas falaram das músicas, outras permaneceram caladas. A professora esperou que eles perguntassem o que era pejorativo. Um aluno perguntou e ela explicou com simplicidade.

O uso da tecnologia.	A professora continuou apresentando para os alunos figura de quadros de alguns brasileiros. Mostrou desenhos que representavam a região nordeste e mostrou a arte popular da cidade de Caruaru, esclarecendo o significado das imagens.	Os alunos se interessaram em ver e perguntavam o porquê de algumas figuras e a professora explicou com alguma informação sobre a criação do artista. Ela falou com os alunos que tinha pesquisado ou lido e encontrou essa informação.
----------------------	---	--

Com o mapa de eventos da professora C, percebeu-se como os alunos interagiam numa perspectiva de educação estética como aprendizado. As situações de prática pedagógica dentro da instituição incluíam a liberdade nas estruturas, com rotinas diferenciadas das escolas formais e pautada numa relação de liberdade entre os indivíduos que frequentavam o espaço. Esse aspecto colaborava para que a educação artística fosse trabalhada como uma estrutura capaz de abranger vários conhecimentos.

Por meio das observações com o recurso da videografia, percebeu-se que a música pôde mobilizar outros conhecimentos (linguísticos, geográficos, históricos), como o vivenciado pela professora B. Observou-se a professora C trabalhar com as canções infantis de Vinícius de Moraes, canções do folclore brasileiro, canções em espanhol, em inglês, cantigas de roda e parlendas. As crianças assistiram à apresentação de orquestras, assistiram a uma ópera e tiveram contato com instrumentos musicais quando foram visitadas por músicos.

Muitas crianças apresentavam o desejo de tocar algum instrumento, outras ouviam a música já identificando certos sons. As crianças que frequentavam a instituição ouviam forró, brega, funk, hip hop, gênero diferentes do que a professora levava. A professora conversava sempre com os alunos a respeito dessas músicas que eles ouviam, estimulando a criticidade das crianças perante o conteúdo explicitado nelas. Algumas vezes, registrou-se a professora ouvindo junto com eles as músicas que eles tinham gravadas no celular e, desse momento, surgia a discussão em torno do conteúdo, da história, fazendo um paralelo com as músicas que ela levava para eles. Nesses encontros, a discussão era intensa, a música estava muito presente na vida das crianças, desde os menores.

Vivenciou-se na sala de aula os alunos cantando um funk para a professora. A letra falava de discriminação, de morar na favela, das crianças na rua, do uso de drogas, da prisão. A música tinha uma letra grande, eles desenvolveram bem, tamborilaram o som e, animadíssimos, discutiram com a professora que acompanhou a discussão quase em silêncio.

Eles mesmos iam estabelecendo as ideias e discutindo. Nesse momento, ela disse que estava compreendendo o que eles tinham aprendido ali naquele espaço e como tinham aprendido, em meio aquele barulho, no seu silêncio, ela avaliava a sua prática.

Em outro momento, percebe-se o contato dos alunos com os sons. Eles tinham construído um instrumento de percussão, um chocalho, feito com uma cestinha de palha que possuía uma estrutura oca contendo semente de feijão e que produzia som ao ser sacudido. Na hora do lanche, o aluno Ezequiel sugeriu que chamassem pelo lanche usando o chocalho. A professora apoiou. Notou-se que ela apoiava as iniciativas dos alunos, mesmo as mais barulhentas. Eles começaram a cantar usando o instrumento: queremos pão com salame e guaraná. No início, o som pareceu desordenado e, com o tempo, foi ganhando mais uniformidade. Foi uma experiência valorizada pelas crianças. Eles perguntaram à professora se podiam repetir no próximo lanche.

A pintura, a poesia e o teatro também fazem parte das práticas pedagógicas analisadas dentro da instituição e com o objetivo de analisar essa prática da educação artística, explorou-se a aula da professora C.

Episódio extraído da aula da professora C

Atividade: leitura dos versos da literatura de cordel e confecção da capa do livro que a professora trouxe.

Contexto: a professora está em pé com alguns alunos ao redor.

Início do episódio: a professora apresenta a atividade relacionada à arte no Brasil.

Fim do episódio: a aluna Stéfany apresenta sua leitura.

[...]

P - *Vocês conhecem os livros de cordel, não é mesmo? Quem não conhece?* (a professora distribui um livro para cada um observar)

Alcides - *Na feira tem professora prá vender. Eu tenho um livro que fala de assombração, é engraçado.* (a feira de Caruaru é um local de intensa comercialização de produtos manufaturados e artesanais muito conhecido no Brasil por possuir uma estrutura muito grande; grande parte das cidades do Nordeste também comercializa em feiras)

Fábio - *Eu gosto do desenho, eu sei desenhar como no livro* (o aluno se refere à xilogravura, técnica de gravura usada para ilustrar os livros de cordéis).

P - *Pois é, vocês já sabem que a literatura de cordel faz parte da nossa cultura. Vamos ilustrar a capa do livro que eu trouxe. Vamos ilustrar. Cada um pode usar o material que está disponível.*

Lúcia - *Por que o livro é tão pequeno?* (a professora explicou sobre a literatura de cordel)

Paulo - *Eu quero fazer com a madeira.* (A professora tinha levado para os alunos verem a técnica da xilogravura, uma gravura em relevo sobre a madeira).

Rafaela - *Eu também quero usar a tábua, professora.*

P - *Vamos fazer o trabalho. Quem quiser fazer com a madeira pode fazer ou, senão, faz com o material que está aqui. Vocês vão ler o livro primeiro, nós vamos ler o livro juntos, o livro que eu trouxe prá fazer a capa.*

Bruna --*Professora, vamos fazer assim, cada um lê um pedaço.*

P - *Você quer dizer uma frase?* (os alunos leram)

Stéfany - *Professora, eu vou ler na frente e vou ganhar a nota 10.*

Érica - *Professora, por que o livro é pequeno e é livro?*

Foi possível evidenciar no trabalho da professora C o objetivo de trabalhar com as crianças o aspecto cultural, a interação, a leitura, a capacidade de se expressar. Quando a professora apresentou a atividade, ela conversou com os alunos a respeito da literatura de cordel, enfatizando a importância de reconhecer os valores da região. Ao perguntar à professora o porquê da escolha da literatura de cordel, ela respondeu que o cordel possuía uma linguagem que se aproximava da oralidade que eles desempenhavam. Era preciso estimulá-los à leitura, à escrita, e que o uso de histórias ligadas às vivências dos alunos proporciona maiores condições de aprendizagem. Outros aspectos poderiam ser incorporados partindo do princípio do conhecimento deles.

Aproveitou o momento e questionou sobre: quem gostava do artesanato da feira; quem gostava dos bonecos do Vitalino. (se referindo ao ceramista que tinha seus trabalhos expostos na feira); quem gostava de ir à feira, aproveitando o significado que esta tem na vida

das pessoas, até chegar à literatura de cordel que também explorava em seus versos, dentre outros temas, os hábitos da feira, as obras de Vitalino¹².

Eis um trecho da fala da aluna Clara:

Professora quando eu vou na feira com a minha mãe ajudar ela a cuidar do banco que ela trabalha prá uma mulher lá, eu vou ver o que tem na loja de artesanato, quando eu tenho dinheiro eu compro alguma coisa. Eu gosto de um brinquedo que roda, do palhaço na bicicleta, ah eu gosto de um monte de coisa da feira.

A professora falou com os alunos sobre a importância da feira na vida das pessoas daquela região e escutou a história dos que ajudavam os pais na feira. Notou-se como a professora permitia a fala dos alunos e colaborava com eles na construção do conhecimento acerca dos fatos desconhecidos, dentre eles a argumentação a respeito de outras regiões, como eram e se existia as feiras. Os alunos iam perguntando e as explicações ganhavam um contexto amplo. Observou-se, dentro desse aspecto, que o aluno não era um ser passivo e que o conhecimento se dava pela interação com o ambiente.

Durante a leitura, tinha sido criado todo um envolvimento sobre o tema a ser lido. O conteúdo aproximava da vivência cultural das crianças, com a consciência dos fatos ali representados. As dificuldades com a leitura foram superadas coletivamente.

De acordo com Piaget, é por intermédio dos processos mentais da assimilação e acomodação que o sujeito vai se transformando para se adaptar ao meio. Essa modificação está relacionada à evolução da criança quanto ao fato de operar logicamente a realidade.

Destacamos que a professora trabalha com a realidade dos alunos, adaptando-os às novas informações, e também aproxima o conhecimento às experiências histórico-culturais. A aproximação do conhecimento, da escrita, da leitura às experiências do sujeito se traduz na oralidade, na linguagem.

²Vitalino Pereira dos Santos, o Mestre Vitalino, (Ribeira dos Campos, 10 de julho de 1909 — Caruaru, 20 de janeiro de 1963) foi um ceramista popular brasileiro. As obras de Vitalino ganharam reconhecimento na região Sudeste a partir de 1947, quando o artista plástico Augusto Rodrigues o convidou para a Exposição de Cerâmica Popular Pernambucana, realizada no Rio de Janeiro. Em janeiro de 1949, a fama foi ampliada com exposição no Masp. Em 1955, integrou em Neuchâtel, Suíça, a exposição Arte Primitiva e Moderna Brasileiras.

³Segundo Gaspar (2009), a literatura de cordel é assim chamada pela forma como são comercializados os folhetos, dependurados em cordões, nas feiras, mercados, praças e bancas de jornal, principalmente das cidades do interior e nos subúrbios das grandes cidades. Essa denominação foi dada pelos intelectuais e é como aparece literatura popular em versos em alguns dicionários. As pessoas se referem à literatura de cordel apenas como folheto.

Para Vygotsky (2007), a criança é sujeito social que cria e recria a cultura, ou seja, do mesmo modo que a criança é transformada pelos valores culturais do seu ambiente, ela também transforma esse ambiente. O autor dá às interações sociais uma importância tal, admitindo o ensino como responsável pelas transformações no desenvolvimento infantil e salientando que a criação de zonas de desenvolvimento proximal possibilita o desenvolvimento que não se obteria se a criança estivesse sozinha.

Quando a aluna Jéssica pede à professora para ler sozinha na frente para receber a nota 10, analisamos como a dimensão da escola formal está fortemente enraizada na sua fala. Mesmo não existindo avaliação dentro da instituição, a aluna se refere à nota 10. A ideia da melhor nota, da disputa, da melhor letra, do aluno mais disciplinado, muitas vezes enfatizada em geral pelos professores, acompanha o aluno mesmo num ambiente diverso. Encontramos algumas vezes discursos dos alunos, incentivando a professora a ter uma postura autoritária e alegando que “se fosse na minha escola, a professora colocava prá fora”. As crianças estavam acostumadas em suas escolas a um tratamento com controle disciplinar em mesmo frequentando a instituição há algum tempo, pareceu que a escola formal havia cristalizado algumas ideias em suas mentes.

De acordo com a professora, foi criado um ambiente de leitura coletiva e, posteriormente, de construção de um trabalho numa prática de ajuda mútua. A preocupação da professora era colaborar com o aluno na apreensão da leitura e da escrita como uma prática de liberdade. As dificuldades que eles traziam não impediam que eles interagissem na atividade, pelo contrário, a professora procurava incentivar a participação do grupo. Leite (2003, p. 90) mostra que “o fracasso escolar não impede que as crianças se reconheçam como possuidoras de inúmeros saberes que aprendem em família, sozinhas ou com seus pares”.

Apresenta-se outro episódio retirado dos eventos que constituem as aulas da professora C:

Atividade: a professora mostra vídeos sobre a poesia de cordel.

Contexto: a professora está em pé, organizando o ambiente para assistir ao vídeo.

Início do episódio: a professora fala sobre o vídeo.

Fim do episódio: a professora mostra para os alunos figuras, quadros e a arte popular da cidade de Caruaru.

Os alunos estavam sentados prestando atenção e o vídeo começou com uma música explicando o significado da poesia de cordel, com vários desenhos representando o que era cantado.

Vítor - *Por que esse nome Patativa do Assaré?* (A professora explicava e mostrava o autor)

Joyce - *Tia, como, por quê ele faz tanto verso?* (A professora mostrou a obra e sobre o que o autor falava)

Adriana - *Professora, quanto é prá comprar um livrinho desse?*

[...]

P - *Vocês acham o quê o artista quer falar?*

Maria - *Prá gente cuidar do lugar que a gente vive, nosso rio, não jogar lixo na rua.*

Alcides - *Que no Brasil tem gente que cuida e a gente também tem que cuidar. O Ibama, a polícia do Rio, a Amazônia.*

P - *Vocês gostaram da poesia? Você acha legal o verso feito na poesia? Quem quer fazer um livro de cordel?* (Ficaram olhando um pro outro)

Elen - *Eu sei fazer, vou fazer, tia, e vou trazer prá senhora ver, só que vai demorar.* (A professora disse que esperava)

Outro filme foi colocado para apresentar o ambiente onde eram expostos os livros de cordel, mostrando vários desenhos, as feiras e alguns artistas. Observou-se que a professora esperou que os alunos falassem o que entendiam sobre a poesia de cordel e trabalhassem na atividade, para somente depois exibir os vídeos.

A professora foi perguntada sobre o porquê da inversão. Pensando de uma forma geral, a ordem seria colocar o filme e depois vir as atividades. Ela respondeu que, fazendo de forma inversa, ela entendia que o aluno trabalhava o novo conhecimento a partir do que ele sabia. Depois, com o filme, ele redimensionava o conhecimento e, muitas vezes, queria repetir a atividade. Não era sempre assim, houve momentos em que as informações chegaram de forma diferente, dependia do tipo de atividade desenvolvida.

Encontrou-se, na prática da professora C, algumas dificuldades com relação aos alunos. Eles eram muito inquietos e suas atividades eram sempre muito ruidosas. A professora tinha que apresentar atividades muito interessantes para que os alunos ficassem um pouco

mais calmos. Percebeu-se que, dentre as três professoras observadas, a professora C era a que mais explorava o jogo, a brincadeira, as artes manuais. Notou-se que, mesmo existindo um programa flexível na instituição, a professora C necessitava de se esforçar ainda mais pela complexidade da turma.

Percebeu-se que, para a professora, o acesso à cultura por parte dos alunos da instituição, mesmo sendo por meios e atividades simples, como a pesquisa e vídeos da internet, a exposição dos livros de pintura, o teatro feito por eles, proporcionava uma maneira mais rica de informações para ver o mundo. A valorização do lugar, das pessoas, do artista da região, propiciou aos alunos o desejo de falar sobre os seus costumes.

Notou-se como o preconceito estava arraigado nos discursos dos alunos. Eles reclamavam que sofriam algum tipo de preconceito, mas não se admitiam como sendo preconceituosos, e este era um tema que as professoras abordavam com frequência. Era comum ouvir expressões pejorativas entre eles e, diante desses aspectos, a postura das professoras que tentavam pacificar o ambiente com autoridade e amor.

Quadro 8: Mapa de eventos das professoras A, B e C.

Objetivo	Conteúdo	Observações
A educação integral: razão - ação – sentimento.	As professoras usaram um projetor para mostrar as imagens.	Os alunos prestam mais atenção.
O uso de um projeto interdisciplinar – com cooperação em áreas diferentes – com conexões.	As professoras permitem a autonomia dentro da sala de aula.	Os alunos estão em constante movimento dentro da sala de aula, e há muita conversa entre eles e a professora.
A construção de uma semana cultural. A exposição dos trabalhos para a comunidade.	As professoras aproveitam os temas para colaborar com os alunos na construção da compreensão, da escrita e da fala.	Os alunos têm liberdade de perguntar e são encorajados constantemente a participar.
O uso da aula-passeio, como fonte de exploração e conhecimento.	Exposição de desenhos, apresentação de peça teatral e do coral.	Os alunos participam, nem todos gostam de se apresentar em público.
A participação de todos nas atividades solidárias, como forma de perceber o outro com suas fragilidades.	As professoras promovem discussões sobre o meio que visitam.	Os alunos gostam muito desse tipo de aula.
A promoção de festas e comemorações, procurando a integração social entre alunos, professores e colaboradores, pais e responsáveis.	A professora convida os alunos para preparar uma cesta de alimentação.	A professora convida os alunos para preparar uma cesta de alimentação.
	A professora informa a data convidando os alunos e familiares para os eventos da instituição.	A família participa com a criança, sendo o maior número dos participantes, além das crianças, as mães.

Ao analisar o mapa de eventos da professora A, B e C, quando foram registrados os episódios relacionados às atividades socioafetivas, percebeu-se que as professoras desenvolviam conteúdos muito próximos, levando em consideração a diferença dos ciclos que os alunos se encontravam.

A educação integral salientada no programa da instituição, reunindo razão-ação-sentimento, era comum às práticas desenvolvidas. Esse aspecto pôde ser observado na conduta das professoras, que realizavam uma prática com envolvimento. Nota-se professoras engajadas no propósito de colaborar com as crianças em situação de pobreza e com muitas deficiências quanto à compreensão da escrita e da leitura. O vínculo afetivo favorecia a

prática que acontecia, em muitas ocasiões, com poucos recursos materiais. A complexidade que envolvia as crianças que frequentavam a instituição criava a necessidade de um tratamento diferenciado do vivido na escola. Muitas delas não tinham uma boa relação com o espaço escolar e foi observado que as professoras estimulavam as crianças constantemente quanto à necessidade de ler, de escrever, de saber.

Notou-se, algumas vezes, a professora A falar que tinha pesquisado sobre determinado assunto e queria que eles soubessem. Um exemplo do interesse foi quando ela falou sobre a China, de quantos habitantes, do trabalho dos chineses, os produtos que eram comercializados em várias regiões do planeta e o interesse deles foi enorme. Percebemos como a professora valorizava a conversação e os alunos perguntavam, buscando mais informações. Percebeu-se um momento rico de entendimento. Destacamos a fala da professora A:

Vamos ver quem tem aqui um produto feito na China? Olha que vamos encontrar.

Eis um trecho da fala do aluno Felipe:

Professora continua a falar, eu quero saber o que mais acontece na China.

Percebe-se também que as atividades afetivas tinham o propósito pedagógico diluído, seja na construção das cestas básicas seja na aula-passeio. Durante essas atividades, nota-se as professoras em constantes conversações a respeito do que ocorria. Destaca-se o episódio da professora A, quando os alunos estavam engajados na construção da cesta básica:

P - *Cada cesta terá 12 itens.*

Lucas - *Precisa contar quantos vem.*

P - *Vamos separar por produto, vamos contar quantos são.*

Paula - *Professora, eu escrevo quantos cada um contar. Eu anoto.*

P - *Precisamos contar para sabermos quantas sacolas vamos fazer.*

P - *Precisamos dividir o sabonete e o creme dental. Quantos vamos colocar em cada cesta?*

Camila - *Professora, eu quero ajudar colocar na sacola.*

P - *Quem vai fazer a divisão? Luana ajuda o Gabriel.*

P - *Felipe, você poderia ler prá mim quantos pacotes de macarrão vem naquele fardo?*

Joana - *O que é fardo?*

Observou-se que essas atividades eram feitas pelos alunos com satisfação, eles se engajavam nas tarefas e as professoras valorizavam essa participação. Outras atividades que foram anunciadas nas propostas pedagógicas foram observadas, tais como a exposição dos trabalhos, a promoção de festas e comemorações. Percebe-se que a exposição dos trabalhos trazia aos alunos uma valorização de suas atividades e eles se sentiam estimulados ao ver um desenho, um objeto exposto. As festas e comemorações permitiam a interação com a família, a maioria representada pela mãe; muitas crianças conviviam com a ausência do pai. Essa situação foi discutida e trabalhada no dia dos pais; as crianças ficavam constrangidas e a maioria tinha dificuldade em falar do pai.

Os aspectos morais e éticos foram trabalhados também dentro das atividades socioafetivas. As professoras conversavam com as crianças amorosamente a respeito das ações, procurando colaborar na construção de uma conduta pacífica. As crianças que frequentavam a instituição vinham de uma comunidade com sérios problemas de comportamento moral e ético, por esse motivo era tão necessário o trabalho que contemplasse esse aspecto.

Segundo La Taille (2006, p. 140),

Se a criança viver em um meio social no qual ações morais são pouco valorizadas, pouco destacadas enquanto traduções de excelência do ser, o mais provável é que a expansão de si pouco se alimentará delas. Mas como a expansão de si é força motivacional incontornável, procurará seus alimentos em outros tipos de ação.

A ação mediadora das professoras da instituição na colaboração com alunos para uma conduta mais pacífica se apoiava no modo de vida que essas crianças apresentavam. No meio social em que essas crianças viviam, as ações morais eram consideradas atos de fraqueza, a violência era valorizada como meio de resolver os problemas. As atitudes pacifistas significavam como eles mesmos diziam “ser bestas”; “vai ficar quieto levando

pancada”; “se me der um soco eu dou dez”; “é só num mexer comigo”; “é só num vim falar comigo; eu sou idiota?”; “idiota é que fica quieto; tem que devolver”.

Foram observadas muitas conversas das professoras procurando promover a paz. A situação marginalizada das crianças, envolvendo pobreza, falta de apoio dos pais, deficiências múltiplas, criava uma situação muito delicada. A instituição procurava colaborar com as crianças em suas deficiências, não sendo possível atender a todas. Segundo Taille (op.cit., p. 50), “para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam”. Sob esse aspecto, as professoras visitavam os alunos em suas casas para melhor compreender a história de cada um. A prática pedagógica realizada tentava minimizar o efeito tão drástico causado pelas condições de vida desses sujeitos.

Observou-se, muitas vezes, ao término da aula, algum aluno timidamente procurar a professora e pedir um lápis, uma borracha, um caderno. Mães confessaram que a criança não foi à escola porque não tinha material. Situações como falta de alimento, de sandália, de roupa eram constantes. De acordo com as observações, o trabalho pedagógico exigia empenho, dedicação e, acima de tudo, o comprometimento com aqueles alunos necessitados de bens básicos, tanto materiais quanto afetivos.

Após esses episódios, analisa-se a atividade da professora A quando observada numa aula sobre o meio ambiente, tema que também foi abordado pela professora C de modo diferente. Enquanto a professora C usou a arte para vivenciar o tema do meio ambiente, a professora A optou por uma aula discutindo os aspectos que envolviam a preservação. Segundo a professora, as diferenças sempre estavam presentes na apresentação dos temas. As necessidades de cada sala são observadas separadamente, mesmo quando os temas são comuns a todos.

Observou-se que a professora A dividiu a aula em duas etapas, uma para exibir um vídeo sobre o meio ambiente e outra para a atividade de formar palavras. O vídeo foi assistido com atenção. Quando a professora usava o recurso do projetor, as crianças ficavam mais envolvidas no assunto. Eis alguns trechos das falas após o filme:

[...]

P - *O que a gente faz para preservar a natureza?*

A - *Colocar água nas plantas.*

P - *O que mais, o que faz com o lixo? Quem joga lixo no chão?*

P - *Vocês viram o menino perguntando à mãe o que era meteorologia?*

A - *Eu já, tia. O que é...?* (A professora explicou)

P - *Quem gosta de olhar pro céu, ficar olhando as nuvens?*

P - *Vamos olhar pro céu.* (A professora explicou sobre o estudo científico dos fenômenos atmosféricos que permite a previsão do tempo com o uso de instrumentos. Em seguida, foram para fora do prédio com lápis e papel na mão para observar como seria a previsão do dia, a previsão se estendeu, discutiram sobre meteoritos, nave espacial, homem em marte. As observações foram feitas e, quando voltaram para sala, alguns alunos fizeram a apresentação).

P - *O que é a natureza?*

A - *É o lugar que nós aqui vive. Tudo isso que falou lá embaixo.*

P - *O que mais, fala de novo eu não ouvi.*

A - *A natureza é o lugar que a gente tem que cuidar, senão só chove ou só faz sol, a gente fica sem água prá beber, prá tomar banho.*

A - *A gente não pode jogar lixo no rio, nem na rua. O Rio Ipojuca só tem lixo, lá perto de casa a vizinha joga lixo no rio.* (A maioria dos alunos mora perto do rio, que é muito poluído)

P - *A água do rio antes de jogar lixo nela era como?*

A - *Limpa e cristalina. Minha vó disse que quando antigamente ela lavava roupa no rio, a água era limpa, hoje se lava a roupa ela sai preta.*

P - *E o que a gente tem que fazer prá ajudar? O que vocês podem fazer nas suas casas, nas suas ruas, nas suas escolas, em qualquer lugar?*

A - *Preservar a natureza, jogar lixo no lixeiro.*

Observou-se que o modo de falar da professora valorizava a participação dos alunos. Deste modo, era possível identificar que as interações discursivas construídas em sala favoreciam a participação de todos, constituindo os alunos como protagonistas nas atividades desenvolvidas na sala de aula e não apenas como ouvintes. Além disso, a professora acompanhava a compreensão do aluno a respeito do que está sendo discutido e intervinha, quando preciso, buscando aprofundar conhecimentos. Assim, as dificuldades dos alunos foram trabalhadas do modo mais abrangente possível. Destaca-se o momento em que a

professora distribuiu blocos de anotações para registrar o tempo do lado de fora da instituição. Os alunos escreveram várias palavras, recorrendo à professora quando não sabiam escrever. Constatou-se, nesse momento, que três alunos ficaram mais quietos, sentados, escrevendo mais em silêncio. A professora entrevistou várias vezes chamando os alunos para perto do grupo, eles se recusaram e a professora sentou perto deles e observou as palavras escritas. A dificuldade com a ortografia das palavras era acentuada e um ou outro aluno escrevia melhor.

Interessante observar que, quando a professora ajudava um aluno a escrever, o outro já corrigia. A professora intervinha constantemente para ajudar os alunos. Houve momento em que não parecia que estavam observando o céu, os alunos abordavam a professora todo o tempo para corrigir as palavras.

Dentro da sala, constatou-se como eles formaram praticamente as mesmas palavras, quando foi iniciada a atividade de formar palavras, e continuavam a mostrar para a professora o que tinham formado. Durante as observações, esse aspecto foi visto constantemente. Eles tinham necessidade de mostrar toda produção escrita, pinturas, desenhos individualmente. Isto é, requeriam a atenção da professora.

Destaca-se, ainda, em relação às observações feitas na aula da professora A, como surgiu a discussão em torno de vários elementos a partir do tema inicial. A professora teve a oportunidade de discutir sobre o meio ambiente, o estudo da meteorologia, meteoros, planeta marte, o que provavelmente os ajudaria na geração e construção de novas ideias.

3.4 A inovação pedagógica dentro da instituição

Diante da análise apresentada, são discutidos a seguir os aspectos que parecem caracterizar as práticas pedagógicas da instituição como sendo inovadoras. O cenário plural e ao mesmo tempo singular no qual tais práticas foram desenvolvidas exerceram influência significativa para a análise dos dados.

De acordo com Fino (2010, p. 280), as práticas pedagógicas acontecem onde, de um lado, existe o que deseja aprender e, do outro, o que deseja mediar essa aprendizagem, ou quando ambos desejam aprender alguma coisa em conjunto. Para o autor “o campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais”.

Analisa-se, dentro da instituição, práticas pedagógicas envolvendo professoras que desejavam colaborar na mediação do conhecimento ao lado de crianças que desejavam aprender. Práticas realizadas dentro de um ambiente informal, caracterizado por uma estrutura física simples, com o apoio de um grupo de voluntários que compartilhavam da mesma ideia de colaboração na compreensão do sujeito – aluno na sua relação com o aprender.

Com as observações feitas, entende-se que as professoras compreendiam, ou pelo menos tentavam compreender, o que era viver socialmente num contexto desenhado por intensas contradições econômicas, sociais e culturais. Para as professoras, compreender o aluno por meio da palavra significa compreender suas ações, suas dificuldades, seus pensamentos contraditórios, inacabados. Para Vygotsky (2007), é por meio da linguagem que os sujeitos interagem e, ao mesmo tempo, constituem internamente seu papel social e conhecimentos que proporcionam seu desenvolvimento psicológico.

Como aspecto relevante observado nas atividades da instituição, a linguagem foi muito mais do que a estrutura cognitiva, ela foi a expressão semiótica da interação entre o sujeito e o meio em que ele vive. Bakhtin (1992a, p. 45) afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. O diálogo estava presente nas atividades pedagógicas como um elemento da aprendizagem, permitindo uma outra compreensão do papel das relações que se estabeleciam.

Na análise das atividades, as professoras não sectarizavam a criança – pobre, a criança – problema. Parecia que elas pensavam na criança como sujeito imerso em ações sociais e históricas. A criança, numa situação de pobreza, era um fato dentro da instituição. Desse modo, salientar esse aspecto era irrelevante. As práticas visavam auxiliar as crianças daquele contexto e não que o contexto influenciasse negativamente as práticas. Ou seja, todas as crianças eram pobres, umas mais outras menos, e as atividades pedagógicas tinham o propósito de colaboração. No dizer delas próprias: “é preciso colaborar com o aprendizado deles”.

Nas análises das atividades da sala de aula, percebe-se que as professoras contextualizavam e problematizavam o tema a ser dado, oferecendo aspectos históricos e culturais, provocando uma curiosidade no aluno para o aprendizado. Deixavam que o aluno fizesse parte da proposta, permitindo o contato com os materiais que iam ser usados mesmo antes da atividade começar. Os alunos já subiam para a sala de aula conversando com a professora o tema da aula. Ao iniciar a atividade na sala de aula, a professora questionava sobre o tema, não oferecia nenhuma resposta pronta, pelo contrário, incentivava a conversa

com perguntas, movimentando o conhecimento deles. Aquele aluno que apresentava mais dificuldade era convidado a participar com mais entusiasmo e não era abandonado pela professora.

As exposições didáticas eram breves, as professoras usavam mais o recurso do projetor, dos vídeos, dos filmes, dos livros de pintura e esses recursos ofereciam mais informações, eram mais movimentados, com grande capacidade de atrair a atenção dos alunos. As professoras tanto estimulavam a iniciativa individual, salientando a necessidade dos alunos contribuírem com suas idéias, quanto buscavam o envolvimento do aluno no trabalho em grupo.

No que se refere aos processos avaliativos, vimos que a instituição não dispunha de um método de avaliação tradicional com provas e questionários, mas havia uma preocupação em saber se a prática pedagógica ajudava a criança a aprender.

As professoras estimulavam a leitura: em grupo, em voz alta, individual, para a professora, procurava trabalhar as dificuldades, ajudando o aluno superar a timidez. Qualquer frase, palavra e texto era sempre aproveitado. Como as crianças tinham muita dificuldade, todo momento era propício a um novo aprendizado. Por exemplo, na hora do lanche, ao comer um biscoito, a professora instigava os alunos a olhar a embalagem, ver quantas gramas, qual o fabricante, a data de validade.

As professoras faziam da instituição um espaço aberto, em constante diálogo com o aluno, propondo um atendimento diferenciado. Faziam das aulas de arte oportunidades de aprendizado, provocavam situações desafiadoras, acolhiam os alunos nas suas dificuldades, criavam vínculo afetivo com eles, com a família, promoviam aulas-passeio, jogos, brincadeiras.

Observa-se que a preocupação das professoras e dos envolvidos na instituição era colaborar com os alunos para que eles estabelecessem uma relação melhor com a escrita, com a leitura, com o conhecimento acerca dos acontecimentos da vida, com os outros e consigo mesmos. O desejo dos que colaboravam na instituição era promover aquelas crianças na compreensão de que eram capazes de produzir, de se expressar, de ler, de escrever, de construir – aspectos que eles traziam bem distantes de muitos deles.

Durante a pesquisa, notou-se que a aproximação amorosa das professoras, acolhendo individualmente o aluno, foi um dos aspectos que salientamos de uma prática inovadora. A relação professor-aluno era muito valorizada, o aluno era visto como um sujeito imerso em

seu contexto histórico e cultural e a disposição, o comprometimento, a dedicação, a mediação do conhecimento pelos professores possibilitava um ambiente diferenciado de aprendizagem.

Vygotsky (2007, p. 164), “na medida em que vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado”.

Deste modo, consideramos aspectos que nortearam as práticas pedagógicas investigadas como inovadoras: a) Quanto ao professor: ressignificou o sentido da docência; destacou a atividade aliada ao bem estar, ao seu projeto de vida; explicitou a ideia de autoria compartilhada; considerou sua atividade como um trabalho intelectual; demonstrou a realização de uma prática com dedicação e comprometimento; acolheu o aluno individualmente nas suas dificuldades; promoveu o diálogo; exerceu a autonomia dentro da sala de aula; respeitou o conhecimento do aluno; valorizou a aprendizagem mútua, a interação, a mediação do conhecimento. Em síntese, o trabalho voluntário se caracteriza como voluntariado educativo, pois traz um sentido de docência ampliada.

b) Quanto ao aluno: ressalta-se a interação; a conversação; o entrosamento nas atividades; o trabalho em grupo; o vínculo com as professoras e com a instituição; a autonomia; a liberdade para aprender e o compromisso consigo próprio e com o coletivo. Pode-se dizer que este é o sentido inovador da aprendizagem que mobiliza o aluno para as várias dimensões do seu desenvolvimento com protagonismo.

c) Quanto à instituição: destaca-se a promoção do aluno como sujeito capaz de conhecer, de construir, de escolher, acolhendo-o individual e coletivamente nas atividades pedagógicas cognitivas, artísticas e culturais, como meio de crescimento moral e intelectual. Isto significa um espaço de socialização, de acolhida, de interação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Complexo como organizar todo o material da investigação em partes para compreender melhor a cultura que a pesquisadora estava imersa, é construir novamente esta leitura demonstrando a realidade encontrada.

Nesta pesquisa teve-se como objetivo geral compreender as práticas pedagógico-culturais voluntárias em um contexto socioeducacional não escolar de crianças em situação de pobreza e, como objetivos específicos, explicitar os princípios e pressupostos predominantes nas práticas, identificar se as atividades artístico-culturais desenvolvidas auxiliavam na construção do conhecimento, e analisar se tais práticas eram inovadoras.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que na instituição o projeto pedagógico contempla a integralidade humana e abrange simultaneamente as dimensões da razão, da ação e dos sentimentos. Esse projeto apresenta que sua construção foi participativa e envolveu o trabalho coletivo dos professores e demais voluntários da instituição, com o propósito de colaboração, e definiu que o desenvolvimento da prática pedagógica aconteça tendo como prioridade um planejamento que conceba a aprendizagem e toda a dinâmica didático-pedagógica de modo diferenciado da escola formal.

A pesquisa apoiou-se nas questões teóricas consideradas essenciais tanto para a compreensão da cultura que seria investigada, quanto para fundamentar a atividade da pesquisadora que assumiu um papel de investigadora participante, em um ambiente de aprendizagem informal, com o objetivo de interpretar as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula de três professoras. Deste modo foi traçado um percurso teórico baseado na compreensão da ruptura de paradigma de Kuhn (2007), nas perspectivas da interação sociocultural de Vygotsky (2007, 2009, 2004), na aprendizagem significativa de Ausubel (1979), na inovação pedagógica de Fino (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011), na crítica à escola atual (TOFFLER, 1973), nos novos contextos de ensino (PAPERT, 2008). Esse percurso teórico permitiu a interpretação, de modo mais abrangente, da atuação das professoras.

De modo geral, pode-se dizer que o estudo mostrou a postura positiva das professoras, na interação com os alunos, ao assumirem um sentido de valorização do conhecimento prévio, o que permitia ao estudante o gosto pela busca da informação permanentemente, e a mediação docente às vezes em atendimentos personalizados, outras vezes, em grupo.

No capítulo inicial do referencial teórico contextualizou-se a prática pedagógica no Brasil, verificando que as escolas públicas brasileiras tais como as escolas públicas do mundo ocidental se organizam em um modelo industrial. Como foi observado por Toffler (1973) onde a ideia era reunir milhões de estudantes como se fossem a matéria prima, comandados por professores como operários dentro de uma escola que representava uma fábrica.

Observou-se como nos mostrou Kenski (2009) que os investimentos públicos no Brasil foram sempre prioritariamente direcionados aos subsistemas de planejamento e produção de programas, deixando o processo de aprendizagem para o segundo plano.

Percebeu-se que as falhas deixadas no ensino, juntamente com outras que envolvem os direitos sociais e políticos no âmbito nacional e também local, estimularam intervenções educativas não formais em diferentes espaços paralelos à escola (CASTRO e ABRAMOVAY, 1998; GOHN, 1999). Por meio desse panorama em que o Estado brasileiro deixa a desejar no cumprimento de sua função no campo social, discutiu-se nessa pesquisa a abrangência da educação não formal no processo de educação, socialização e colaboração com a formação dos sujeitos. Deste modo, a educação não formal realizada dentro da instituição, com as práticas pedagógico-culturais exercidas pelas professoras voluntárias envolvendo alunos em situação de pobreza foi o aspecto principal em torno do qual a investigação foi acontecendo. Salientando que foi percebido neste estudo que essa estrutura não formal possibilitou a contribuição para a produção de conhecimento ligados à prática pedagógica.

O tópico deste trabalho dedicado às novas teorias da aprendizagem centradas na construção do conhecimento e com foco nas interações e práticas sociais permitiram conclusões que são relatadas a seguir:

O conhecimento é resultado das interações sociais que se instituem pela mediação dos signos culturais edificados no grupo. “A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados” (Vygotsky, 2004, p. 27). Deste modo, foi dada maior atenção aos resultados da investigação que demonstraram que o aluno da instituição era visto como um sujeito social criador e recriador de cultura, impregnado de características, de anseios, de seus conhecimentos e de sua cultura.

O papel da aprendizagem significativa estabelecida por Ausubel (1978), ao demonstrar que é a partir dos conhecimentos prévios que a aprendizagem pode acontecer, corresponde

dentro da instituição à valorização do que o aluno já sabe. De modo que se pode afirmar, que dentro da instituição o aluno não foi um receptor passivo, ele fez uso dos significados já internalizados, identificando semelhanças e diferenças, construindo e produzindo conhecimento.

A relação entre cultura e aprendizagem baseou-se nos pressupostos de Freire (2009), Geertz (1978), Forquin (1993), Candau (2008), Vygotsky (2004), que procurou elucidar que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais, sociais que envolvem os sujeitos. Essa teoria foi respondida à medida que a investigação apoiava nas construções dos alunos apoiados em uma experiência pedagógica carregada de valores e referências culturais. Deste modo, observou-se que não se pretendia transmitir aos alunos conhecimentos prontos, ao contrário, a instituição pode ser vista como um espaço de crítica e produção cultural, onde diferentes linguagens e expressões culturais estavam presentes.

Através dos estudos de Fino (2001, 2008, 2011) quanto à inovação pedagógica procurou-se desvendar as práticas pedagógico-culturais da instituição. A ideia de inovação para Fino é a de contrapor à ideia de tradição, é a de promover uma cultura nova, é a necessidade de introduzir mudanças nas práticas pedagógicas. Explorou-se dentro da pesquisa o sentido de ruptura do paradigma fabril estabelecido nas escolas, descrito por Toffler (1973), para um novo paradigma de acordo com as ideias de Kuhn. Essa mudança paradigmática rompe com os tempos padronizados, indicando um modelo de organização diferente, e consequentemente para uma organização escolar de outro tipo. Nestes contextos de ensino diferenciado a meta é ensinar de modo a produzir maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino segundo Papert (2008).

Como foi abordada a discussão teórica sobre o impacto da tecnologia da informação na vida e na vida escolar, é necessário relatar que os alunos que frequentam a instituição também sofreram os impulsos informacionais da era moderna, mas com muitas dificuldades quanto ao acesso aos bens tecnológicos, pela condição socioeconômica a que pertencem.

Diante dos princípios educativos emancipatórios descritos pelos teóricos foi possível compreender melhor a cultura que se propôs estudar, para em algumas vezes contrapor às ideias estabelecidas, e em outras servir de referência aos dados encontrados.

Ao investigarmos as situações de aprendizagem proposta nas turmas estudadas verifica-se que elas se revelaram como possibilidades de construção de conhecimento, e foram deste modo, avalizadas pela ideia de Papert (2008) quando expõe que a aprendizagem informal

mostra uma rica forma de aprendizagem natural diferente da escola tradicional. A este respeito, Fino (2010), também mostra que as práticas pedagógicas acontecem onde se reúnem pessoas, umas com o propósito de aprender e as outras com o propósito de facilitar ou mediar a aprendizagem.

Como se verificou, este estudo chegou as seguintes conclusões:

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de um ano letivo, e as observações com o objetivo de descrever e analisar as práticas pedagógicas ocorreram nas situações de aula, no movimento dos alunos na instituição, nas aulas passeio, nas comemorações, nos trabalhos individuais e coletivos dos alunos, nas reuniões das professoras.

No acompanhamento à vivência institucional com toda sua complexidade, a pesquisa foi permitindo o reconhecimento de aspectos importantes para se compreender o papel das práticas desenvolvidas. No início da observação, a investigadora possuía dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados, sobretudo, pelo fato da investigação ocorrer na instituição onde a pesquisadora trabalhou como educadora. No entanto, a interação continuada com aspectos não acessados quando na situação de docência permitiu maior segurança oportunizando a interpretação da prática pedagógica e a análise de seus avanços e possibilidades enquanto inovação pedagógica.

Com o intuito de desvelar as práticas pedagógico-culturais, definimos como espaço de acompanhamento da prática, três salas de aula com suas respectivas professoras. A permissão para que as aulas fossem filmadas contribuiu significativamente para a construção dos dados e a interpretação dos achados. A observação ocupou um lugar de destaque na investigação, e a investigadora pode realizar a coleta de informações sem maiores dificuldades. A presença da investigadora dentro da sala de aula foi positiva, e destacamos que os alunos se sentiam valorizados por fazerem parte de uma pesquisa. Entendemos, ainda, que a situação de filmagem também refletiu positivamente nas atividades, pois os alunos expressavam que desejavam ser vistos e também queriam se ver no desenvolvimento das atividades.

No que se refere à análise de dados, fez-se análise das observações e das práticas videogravadas, na perspectiva da análise microgenética, e percebeu-se o comprometimento das professoras com os alunos. A classificação e a organização dos dados foram as fases mais complexas da pesquisa pelo vasto quantitativo de material produzido. Definimos a organização dos dados em quatro blocos a partir das fases e procedimentos metodológicos que

foram adotados, bem como a partir dos sentidos que os dados apontavam: 1. o que as professoras escrevem sobre o que farão; 2. o que as professoras dizem sobre o que fazem; 3. o que a pesquisadora viu que as professoras fazem na prática pedagógica e 4. o que compreendemos de inovação pedagógica a partir da investigação.

Nas entrevistas com as professoras, segunda etapa da investigação, obteve-se informações relevantes que aprofundaram os achados iniciais, entre estas, a reflexão de que é possível aprender além da ideia limitante do currículo formal, principalmente quando se adota a perspectiva sócio- interacionista baseada nas ideias de Vygotsky. Outro achado que emergiu das entrevistas foi o sentido de docência que também ganhou um significado ampliado quando as professoras se referiam a uma prática com autoria, com liberdade, com respeito pelo conhecimento do aluno, se constituindo pesquisadoras e se sentindo importantes dentro da instituição. Merece destaque, também, a posição em que as professoras se colocam diante dos alunos: a construção conjunta com eles, a possibilidade de novos conhecimentos, através de atividades propostas que priorizavam a interação, a ajuda entre os pares, a comunicação entre eles.

Em relação ao que as professoras escrevem sobre o que farão entendemos que a instituição definia em seu projeto pedagógico o desenvolvimento de atividades sociocognitivas que privilegiavam a construção do conhecimento e ao mesmo tempo, atividades socioafetivas que destacavam a humanização. Nas observações fomos mapeando que o campo observado foi visto como um contexto sociocultural no qual ocorria o aprendizado de maneira diferenciada do vivido na escola formal.

Ao analisar o que as professoras escreveram sobre o que farão, destacamos que elas não consideravam as atividades pedagógicas como substitutas das escolas formais, e sim, como uma tentativa de colaborar com a construção do conhecimento do grupo que frequentava a instituição, por isso a construção de uma proposta que pudesse desenvolver programas voltados para as práticas pedagógico-culturais que estimulariam o conhecimento. Na observação constatamos que tanto nas atividades sociocognitivas quanto nas atividades socioafetivas eram realizadas práticas pedagógicas construtivistas em que o aluno não é um ser passivo, pois ele é o ator principal da sua aprendizagem.

Os conhecimentos prévios dos alunos eram valorizados na construção de um novo conhecimento, as dificuldades não eram salientadas, e as professoras trabalhavam as fragilidades realçando o que o aluno já tinha aprendido, pois a sala de aula era a oportunidade

do aluno exercer sua autonomia, além de trabalhar o coletivo da aprendizagem nas relações interpessoais.

Quando se analisa o que as professoras dizem sobre o que fazem, encontra-se um sentimento comum às três professoras, ou seja, o sentido de pertencimento àquele lugar, a valorização da prática realizada, reconhecendo-se como professora e pesquisadora. Conclui-se que as professoras viam as práticas como uma atividade que lhes dava prazer, alegria, satisfação, o que ressignifica a docência enquanto profissão que é, ao mesmo tempo, política, técnica e relação humana.

O planejamento da prática pedagógica emergia do contato constante entre os professores e eles tinham liberdade para movimentar os temas propostos, entre estes as atividades artístico-culturais, que permitiam a criação de um ambiente rico em interação com liberdade de expressão e capacidade criativa.

A flexibilidade dos tempos permitia aos professores organizarem uma proposta para além dos conteúdos. As professoras da instituição apresentavam autonomia no desenvolvimento da prática, ou seja, tinham o direito de traçar as normas de suas atividades sem que sentissem imposições restritivas e tinham o direito de administrar livremente o tempo pedagógico dentro de uma organização mais vasta e regida por uma ideia central. Já a autonomia discente na instituição apareceu com materialidade no direito de o aluno tomar decisões com liberdade, independência moral e intelectual.

Nas observações, vimos a participação ativa das professoras e dos alunos nas atividades, com o clima de discussão, troca de informações, em que as professoras mediavam os conhecimentos e buscavam a participação dos alunos constantemente. Percebeu-se que as professoras iam permitindo a apropriação do conhecimento e mediando as necessidades em um fluxo de respeito à autonomia e ao aluno.

Pareceu-nos que as professoras depositavam confiança no aluno, acreditavam no crescimento de cada estudante registrando essa confiança abertamente, tanto individualmente, nas várias conversas que presenciamos, quanto coletivamente, quando asseguravam aos alunos a capacidade que eles tinham de provocar mudanças internas e em seus ambientes. Pareceu-nos que a pedagogia adotada priorizava o vínculo afetivo, na qual o diálogo e a confiança exerceram papel fundamental para a aprendizagem do aluno. As atividades pedagógicas, durante o período observado, foram realizadas sem autoritarismo e sistema de

coerção; o sistema de avaliação foi focado na aprendizagem e não no erro, destituído de provas e questionários.

De modo geral as aulas eram organizadas sem estrutura rígida, o que permitia uma aprendizagem compartilhada, permeada de entrosamento e movimento entre os participantes. A educação estética incentivava, por sua vez, a capacidade de criar, de conhecer e de perceber a cultura do outro e valorizar a própria cultura. Ficamos atentos por entender que esses aspectos poderiam dar concretude ao sentido de inovação pedagógica, todavia, a falta de condições e de espaço não permitia aos agentes da instituição trabalhar de forma mais abrangente nas várias áreas do conhecimento. Certamente, as dificuldades da estruturação do prédio não permitiam a aquisição do material para as atividades.

Embora tal precariedade compromettesse a efetividade de um trabalho qualificado foi observada uma estreita relação entre a escola e a comunidade, com a participação da família nas atividades da instituição, embora, não se configure como determinante da prática desenvolvida.

As atividades artístico-culturais se mostraram como aliadas na construção do conhecimento, ao fornecer meios para a interação social, para o aprendizado em grupo, para o despertar de novos saberes. O teatro, a música, os trabalhos manuais, as aulas-passeio, trouxeram diferentes perspectivas que possibilitaram o acesso à cultura, às artes, à memória e ao conhecimento como um direito constitucional e condição fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Os resultados da pesquisa destacam que há o comprometimento das professoras e dos alunos com a instituição e o vínculo criado entre eles pareceu-nos transpor os limites de uma relação pedagógica, assumindo uma perspectiva de desenvolvimento interpessoal. As crianças apresentavam entusiasmo em aprender e o clima de organização institucional parecia afetar de modo positivo a aprendizagem dos alunos.

A participação dos alunos de forma ativa nas atividades da instituição demonstrou que o aluno em situação de pobreza e com muitos problemas na aprendizagem escolar formal pode tornar-se um aluno capaz de construir, produzir e aprender de acordo com os procedimentos e os vínculos que se firmam na interação e mediação pedagógica. Assim, a prática mostrou-se mais envolvente na construção da aprendizagem dos alunos, bem como na contribuição comprometida das professoras com as situações da sala de aula e com as necessidades dos alunos, o que efetivamente pareceu favorecer a construção do conhecimento.

No que se refere ao respaldo teórico que fundamenta a prática docente percebeu-se que o posicionamento crítico das professoras em relação às teorias da aprendizagem ainda é frágil e as ações e interações se sustentam apenas na intuição e na exploração e reflexão acerca da própria prática, como situa Tardif. As ações docentes são compreendidas no sentido de uma prática religiosa, o que distancia o sentido da docência como profissão. Ao encontrarmos uma aprendizagem com significado, a interação entre o grupo e deste com o professor, e ao verificarmos as práticas com atividades que podem ser designadas inovadoras, poderíamos interpretar que as professoras se apropriaram do discurso pedagógico mais atualizado e que compartilham de teorias de aprendizagem sociointeracionistas. No entanto, ao explicitarem a ancoragem de seu fazer, os professores nos dizem que é a religiosidade a principal referência que está presente em todo o processo. A solidariedade, a fraternidade, o amor ao próximo, o querer bem, a empatia que foram apresentados como aspectos intrinsecamente ligados à prática pedagógica realizada não foram elencados segundo a ótica pedagógica e sim, na perspectiva da meta da religiosidade.

Destaca-se que a pesquisa do tipo etnográfico, na avaliação dos processos ocorridos dentro e fora da sala de aula, permitiu o contato direto do pesquisador com os acontecimentos da prática e um entendimento dos significados concedidos pelos agentes dessa prática. Assim, cada sala de aula pareceu ser um espaço onde os alunos compartilham suas experiências, e estas não foram entendidas com obrigações de serem experiências para a vida, posto que colaboram para o crescimento individual de cada aluno.

Como se verificou, este estudo investigou uma determinada prática pedagógica, dentro de um espaço informal procurando descrever os possíveis aspectos que a caracterizasse como inovadora. A criação de novos contextos de aprendizagem destinada a atender as necessidades de desenvolvimento cognitivo dos aprendizes poderia deste modo ser uma recomendação para outro estudo. Há algumas questões que a investigação não conseguiu compreender e ainda ficaram sugerindo novas investigações, ou seja, grandes lacunas prosseguem na produção acadêmica a respeito das práticas pedagógicas em ambientes não formais, apesar de estarem presentes na literatura e nutrindo o debate a respeito. Essas lacunas são:

- 1) o que qualifica as práticas pedagógicas como novas;
- 2) o que as distingue de outras práticas sociais;
- 3) qual o papel das práticas pedagógicas em ambientes não formais;

- 4) como o senso comum vê a realização dessas práticas;
- 5) como a aprendizagem de conteúdos possibilita aos indivíduos realizarem uma leitura do mundo do ponto de vista de entendimento do que se passa ao seu redor;
- 6) como poderá colaborar com a educação formal;
- 7) qual a reflexão sobre a educação não formal, de um ponto de vista crítico e reflexivo;
- 8) qual o papel dessas instituições não-formais no desenrolar dos processos educativos e qual a concepção de educação que fundamenta suas práticas;
- 9) está surgindo um novo paradigma emancipatório a partir das práticas educativas não-formais, ou não.

Esboçam-se, deste modo, interessantes probabilidades de investigação em educação, com o objetivo de pesquisar novas propostas que colaborem com os estudos já iniciados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernidade reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004
- BARROS, R. P. de; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 123-142, fev. 2000.
- _____. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAMACHO, L. M.Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 2000.
- CANDAU, V. L. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n. 10, p. 16, nov. 2000.
- _____. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-207.
- CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M. Jovens em situações de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 143-176, jul. 2002.
- COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? Imagens sobre a juventude. **Revista de estudo sobre a juventude**, México DF, n. 22, ano. 9, p. 338-355, jan. 2005.
- COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez/FE-FCM-UNICAMP, 1966.
- FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. p. 35-49, fev. 1985.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Educação rumo prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GAMA, E. M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 356-84, 1991.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2009.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.
- MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber livro, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1999.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. (Org.) **Currículos: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1994.
- _____.; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: D.F. Schnitman (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c.
- PALMER, J. A. **50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **50 grandes educadores modernos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

- _____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- POCHMANN, M.; AMORIM, R. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.
- REVISTA CORREIO SEMANAL. Nova Lima, ano 1, n. 43, out. de 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n. 39, 1997.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Universitária (UFPB), 2006.
- SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: ASA, 2000.
- SOUZA, J. A Gramática social da Desigualdade brasileira. In: SOUZA, J. (Org) - **A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- TOFFLER, A. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.
- TORI, R. **Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Documentos eletrônicos

- CAMACHO, L. M.Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000. p. 20-25. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acesso em: 02 mar. 2011.
- CARRÃO, E. V. M. **Repensar a Informática Educativa: construção de um dispositivo para dar vez e voz aos professores na utilização de softwares educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5547>. Acesso em: 05 maio 2010.

CHEVALLARD, Y. **Yves Chevallard e o conceito de transposição didática**. Disponível em: <<http://www.dbd.puc.rio.br/pergamum/tesesabertas>>. Acesso em: 02 set. 2011.

CRUZ, F.M.L. **Expressões e significados da exclusão escolar**: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. (2006). Disponível em: http://ce.ufpe.br/posemeducacao/documentos/Teses_2006.pdf. Acesso em: 02 fev. 2011.

DUARTE, M. C. **A história da ciência na prática de professores portugueses**: implicações para a formação de professores de ciências. *Ciência Educação*, Bauru, v. 10, n. 3. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2010.

FANFANI, E.T. **Culturas jovens e cultura escolar**. (2002). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2011.

FINO, C. N. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)**. In: Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo, 3., 1999, Évora. *Anais...* Évora: Universidade de Évora. CD. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>. Acesso em: 05 maio 2010.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (4,16 Mbytes). 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. Funchal: FORUMA – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1. 2. 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf> . Acesso em: 15 abr. 2010.

_____. **Uma turma da “geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova**. In: Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 2., 2001, Braga. Universidade do Minho, 2001. p. 1027-1048. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/8.pdf> . Acesso em: 02 maio 2010.

_____. **Avaliar software ‘educativo’**. In: Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 3., 2003, Braga. Universidade do Minho. p. 689-694. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____.; SOUSA, J. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. In: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 10, n. 8, a. 7, p. 2051-2063, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/17.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2010.

_____. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In: Congresso galaico-português de Psicopedagogia, 6., v. 1, 2001, p. 371–381, Braga. Universidade do Minho. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2010.

_____. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In: **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**, v. 3, p. 95-105, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2010.

_____. O Futuro da Escola do Passado. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A Escola Sob Suspeita**. Porto: ASA, 2007. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (Org.). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 277-287. Disponível em:

http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2010.

_____. Inovação e invariante (cultural). In: RODRIGUES, L.; BRAZÃO, P. (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas**. Funchal: Grafimadeira, 2009. p. 192-209. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

GASPAR, L. **Literatura de Cordel**. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Texto Estimativas Populacionais do Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em: 03 jun. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>

LOPES, L. P. M. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. 1992. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r4/moita_lop. Acesso em: 15 abr. 2011.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia; ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas Psicologia**, Ribeirão Preto, v.2, n.3, dez/1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X19940003000007&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2011

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. n. 23, mai/jun/jul/ago 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36640646/Moreira-e-Candau>

NUNES-MACEDO, M. S. ^a; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr/2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100003&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2011.

OLIVEIRA, C. G. **Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas, SP**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível

em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-153428/>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. 1992. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2010.

ROSSETO, M.C. **A construção da autonomia na sala de aula**: na perspectiva do professor. 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7520/000546740.pdf?sequence=1>. Acesso em: maio 2011.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rdebu>. Acesso em 10 set. 2010

TAYLOR S. J.; BOGDAN, R. **Metodologia do estudo**. 1986. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/.../F-%20Capítulo%203.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. **Um Mestrado em Inovação Pedagógica**. 2005. Tribuna da Madeira. Educação. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/mest_inov_ped.pdf. Acesso em: 13 maio 2010.

_____. **Inovação e incorporação de novos saberes**: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. In: Congresso da SPCE - Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes", 8, 2007. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado_IP.pdf. Acesso em: 03 jul. 2010.

_____. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, n. 5(10), p. 11-26, 1º sem. 2008. Rio de Janeiro, UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>. Acesso em: 23 maio 2010.

VALENTE, J. A. **Análise dos diferentes tipos de software usados na educação**. 2003. Disponível em: <http://homer.nuted.edu.ufrgs.br>. Acesso em: 22 abr. 2010.

VIERA, F. 2003. http://atlas.ucpel.tche.br/~poslet/v5n2/h_entrevista.pdf. Acesso em: maio 2011.

UNESCO. <http://www.unesco.org.br/>. Acesso em: 04 jun. 2010.