

**Projeto de Monitoria no Colégio Antares**  
Produção de novos significados através da autonomia  
e colaboração no processo de aprendizagem

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Antônia Ferreira Souza Lima**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

outubro | 2017

14  
LIM Pro  
DVD-R, 2 ex.

**Projeto de Monitoria no Colégio Antares**  
Produção de novos significados através da autonomia  
e colaboração no processo de aprendizagem

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Antônia Ferreira Souza Lima**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia  
Inez Helena Muniz Garcia



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Antônia Ferreira Souza Lima

Projeto de Monitoria no Colégio Antares: produção de novos significados através da  
autonomia e colaboração no processo de aprendizagem

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2017**

Antônia Ferreira Souza Lima

Projeto de Monitoria no Colégio Antares: produção de novos significados através da autonomia e colaboração no processo de aprendizagem

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

Orientadores: Professor Doutor  
Fernando Luís de Sousa Correia  
Professora Doutora Inez Helena  
Muniz Garcia

**FUNCHAL – 2017**

“Se procurar bem você acaba  
encontrando.  
Não a explicação (duvidosa) da vida,  
Mas a poesia (inexplicável) da vida”  
Carlos Drummond de Andrade.

Ao meu esposo Fernando Holanda e  
nossos filhos Fernando Filho e Ana  
Júlia, pela fortaleza que são em minha  
vida, dedico este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

“A gratidão é o único tesouro dos  
humildes”  
William Shakespeare.

Esse foi um período em que tive grandes contribuições e colaborações de muitas pessoas, que, direta ou indiretamente, deixaram suas marcas registradas nesta pesquisa.

Inicialmente agradeço à maior razão da minha existência: Deus. Obrigada por ser sempre tão generoso comigo.

À Universidade da Madeira (UMa), sinto-me muito engrandecida de fazer parte dessa renomada comunidade de Educação.

Aos meus orientadores:

Em Portugal: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia (Universidade da Madeira - UMa), pela gentileza, atenção e confiança em meu projeto.

No Brasil: Professora Doutora Inez Helena Muniz Garcia (UFRJ e Universidade Federal Fluminense - UFF), que gentilmente aceitou meu convite, e mostrou ser uma grande profissional e amiga, a ambos os meus aplausos e eterna gratidão.

Aos professores de Portugal e do Brasil, em especial prof. Fino e prof<sup>ª</sup> Jesus, que me acompanharam ao longo dessa intensa jornada, e colaboraram para o meu engrandecimento pessoal, acadêmico e profissional, o meu mais sincero reconhecimento.

Ao Diretor Geral do Colégio Antares, prof. Ênio Silveira, por ter aberto as portas da escola para que esta pesquisa fosse possível de ser realizada, agradeço imensamente.

A todos os monitores do Colégio Antares, pela dedicação e colaboração junto aos colegas e para o engrandecimento desta pesquisa, meus agradecimentos mais sinceros.

Ao professor Antônio Edson de Alencar Libório pela gentileza de fazer as traduções do meu resumo para o inglês, francês e espanhol, muito obrigada.

Ao meu esposo Fernando Holanda, por ser meu eterno parceiro, sempre me dando excelentes conselhos e por representar um herói para nossos filhos Fernando Filho e Ana Júlia, anjos que Deus nos enviou, e que tanto torceram pela conclusão deste trabalho: amo vocês.

Toda a minha gratidão àqueles que são, até hoje, a minha maior inspiração: meus pais Manoel e Francisca e meus irmãos Cida, Altemar, Neta, Tony e Sorele. Que Deus reserve a vocês muitos anos de vida.

À família Holanda Lima, representados pelo Sr. Mário e Sra. Fátima, que sempre acreditaram e torceram por mim, minha mais estimada gratidão.

Aos amigos do mestrado e do trabalho que sempre torceram pelas minhas conquistas, muito obrigada.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar, com base em um paradigma qualitativo, por meio dos fundamentos da etnografia e da observação participante, o Projeto de Monitoria no Colégio Antares, escola particular de Fortaleza, cujos monitores são alunos da mesma série dos que participam do projeto, procurando descobrir indícios de práticas pedagógicas inovadoras, na busca do tripé: colaboração, autonomia e aprendizagem. A investigação teve início em fevereiro de 2015 e foi finalizada em junho de 2017. Os encontros aconteceram na sala de *tablets* da escola em estudo, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, três vezes por semana, abrangendo as disciplinas de Matemática, Física e Química. Investiga-se se os aprendentes atuaram como construtores de seu próprio conhecimento, em constante relação uns com os outros. A participação dos professores e dos demais educadores da Instituição aconteceu de forma discreta, indireta. Todo o processo foi conduzido pelos monitores, desde o planejamento dos encontros, seleção de videoaulas, inserção de alguns recursos multimídia e preparação das atividades envolvidas no processo. Os processos que envolvem a monitoria valorizam a dignidade dos estudantes, resgatando a percepção de que cada pessoa traz experiências anteriores à sua entrada na escola, e que o ato de educar enaltece a solidariedade. É nessa perspectiva que a escola tem que ser um espaço de colaboração, em que os sujeitos aprendem uns com os outros, em uma prática social, que possa garantir uma dimensão coletiva e crítica, em que todos buscam atingir o mesmo objetivo de aprender a aprender.

**Palavras-chave:** Paradigma qualitativo. Etnografia. Observação Participante. Projeto de Monitoria. Práticas Pedagógicas. Inovação Pedagógica.

## ABSTRACT

The objective of this study is to present, based on a qualitative paradigm, through the foundations of ethnography and participant observation, the Monitoring Project at Antares High School, a private school in Fortaleza, whose monitors are students who belong to the same series of those who participate in the project, seeking to discover indications of innovative pedagogical practices, in the search for the tripod: collaboration, autonomy and learning. The research began in February 2015 and was finalized in June 2017. The meetings took place in the tablet room of the school under study, with 9th grade students, three times a week, covering the subjects of Mathematics, Physics and Chemistry. It is investigated whether learners acted as builders of their own knowledge, in constant relation to one another. The participation of teachers and other educators of the Institution happened in a discreet, indirect way. The whole process was conducted by the monitors, from the planning of the meetings, selection of videotapes, insertion of some multimedia resources and preparation of the activities involved in the process. The processes that involve monitoring value the students' dignity, rescuing the perception that each person brings experiences prior to entering school, and that the act of educating praises solidarity. It is in this perspective that the school has to be a space of collaboration, in which the subjects learn with each other, in a social practice that can guarantee a collective and critical dimension, in which all seek to reach the same goal of learning to learn.

**Keywords:** Qualitative paradigm. Ethnography. Participant observation. Monitoring Project. Pedagogical practices. Pedagogical Innovation.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de présenter, sur la base d'un paradigme qualitatif, les fondements de l'ethnographie et de l'observation des participants, le Projet de Surveillance au Collège Antares, école privée à Fortaleza, dont les moniteurs sont des étudiants de même série de ceux qui participent au projet, cherchant à découvrir des indications de pratiques pédagogiques novatrices, dans la recherche du trépied: collaboration, autonomie et apprentissage. La recherche a débuté en février 2015 et a été finalisée en juin 2017. Les réunions ont eu lieu dans la salle de tablette de l'école étudiée, avec des élèves de 9<sup>e</sup> année, trois fois par semaine, couvrant les matières de Mathématiques, de Physique et de Chimie. On étudie si les apprenants ont agi en tant que constructeurs de leurs propres connaissances, en relation constante les uns avec les autres. La participation des enseignants et d'autres éducateurs de l'Institution s'est produite de manière discrète et indirecte. L'ensemble du processus a été mené par les moniteurs, depuis la planification des réunions, la sélection des bandes de vidéo, l'insertion de ressources multimédia et la préparation des activités impliquées dans le processus. Les processus qui impliquent le suivi valorisent la dignité des étudiants, sauvent la perception que chaque personne apporte des expériences avant d'entrer à l'école et que l'acte d'éduquer appuie la solidarité. C'est dans cette perspective que l'école doit être un espace de collaboration, dans lequel les sujets apprennent les uns avec les autres, dans une pratique sociale, qui peuvent garantir une dimension collective et critique, dans laquelle tous cherchent à atteindre le même objectif d'apprendre à apprendre.

**Mots-clés:** Paradigme qualitatif. Ethnographie. Participant à l'observation. Projet de surveillance. Pratiques pédagogiques. Innovation pédagogique.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es presentar, con base en un paradigma cualitativo, por medio de los fundamentos de la etnografía y de la observación participante, el Proyecto de Monitoreo en el Colegio Antares, escuela particular de Fortaleza, cuyos monitores son alumnos de la misma serie de los que participan del proyecto, buscando descubrir indicios de prácticas pedagógicas innovadoras, en la búsqueda del trípode: colaboración, autonomía y aprendizaje. La investigación se inició en febrero de 2015 y se finalizó en junio de 2017. Los encuentros se realizaron en la sala de tabletas de la escuela en estudio, con alumnos del 9º año de enseñanza primaria, tres veces por semana, abarcando las disciplinas de Matemáticas, Física y Química. Se investiga si los alumnos actuaron como constructores de su propio conocimiento, en constante relación unos con otros. La participación de los profesores y de los demás educadores de la Institución se produjo de forma discreta, indirecta. Todo el proceso fue conducido por los monitores, desde la planificación de los encuentros, selección de videocas, inserción de algunos recursos multimedia y preparación de las actividades involucradas en el proceso. Los procesos que involucran el monitoreo valoran la dignidad de los estudiantes, rescatando la percepción de que cada persona trae experiencias anteriores a su ingreso a la escuela, y que el acto de educar enaltece la solidaridad. Es en esta perspectiva que la escuela tiene que ser un espacio de colaboración, en que los sujetos aprenden unos con otros, en una práctica social, que pueda garantizar una dimensión colectiva y crítica, en la que todos buscan alcanzar el mismo objetivo de aprender a aprender.

**Palabras clave:** Paradigma cualitativo. Etnografía. Observación Participante. Proyecto de Monitoreo. Prácticas pedagógicas. Innovación pedagógica.

## Lista de Siglas e Abreviações

6B - Seis Bocas

AC2 - Avaliação Contínua 2

AGEE - Agenda Global Estruturada para a Educação

ALFA - Turma preparatória para Medicina, Direito, Psicologia e demais áreas

ATS - Colégio Antares

BF - Barbosa de Freitas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAD (Computer-aided design) - Desenho assistido por computador

CDL - Câmara de Dirigentes Lojistas de Fortaleza

CMF - Colégio Militar de Fortaleza

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEA - Departamento de Ensino e Aprendizagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FA - Fátima

FACT - Feira Antares de Ciência e Tecnologia

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

G1 - Rede Globo

IES – Instituições de Ensino Superior

IME - Instituto Militar de Engenharia

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

JD - Jardins

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

PA - Papicu

PEA - Programa de Escolas Associadas UNESCO

PI - Praia de Iracema

PJE - RED - Projeto Jovens Escritores de Redação

SD - Santos Dumond

STI - Sistema de Tempo Integral

TDAH - Déficit de Atenção com Hiperatividade

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFC - Universidade Federal do Ceará (UFC)

UFF - Universidade Federal Fluminense

UMa - Universidade da Madeira

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Criança

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## ANEXOS 1 - Lista de Fotos

- Foto 1 – Prof. Ênio Silveira
- Foto 2 – Início do Cursinho do Ênio
- Foto 3 – Início do Cursinho do Ênio
- Foto 4 – Início do Cursinho do Ênio
- Foto 5 – Início do Cursinho do Ênio
- Foto 6 – Início do Cursinho do Ênio
- Foto 7 – Início do Cursinho do Ênio
- Foto 8 – Professor Ênio Silveira é homenageado em 2017, na Câmara de Dirigentes Lojistas de Fortaleza (CDL)
- Foto 9 – Sede Praia de Iracema
- Foto 10 – Sede Papicu
- Foto 11 – Sede Seis Bocas
- Foto 12 – Sede Fátima
- Foto 13 – Sede Fundamental (SD)
- Foto 14 – Sede Jardins
- Foto 15 – Sede Fundamental (BF)
- Foto 16 – Educação Infantil
- Foto 17 – Ensino Fundamental (1º ao 4º ano)
- Foto 18 – Ensino Fundamental (5º ao 9º ano)
- Foto 19 – Ensino Médio
- Foto 20 – Sala de Tablets
- Foto 21 – Monitor Rafael Timbó
- Foto 22 – Ana Beatriz Lima fazendo experiência com Beatriz Porto, na Fazendinha
- Foto 23 – Monitores Gabriel Santiago e André Henrique tirando dúvida no celular sobre determinado conteúdo
- Foto 24 – Premiação aos monitores pelo trabalho social que desenvolveram nas monitorias
- Foto 25 – Exemplo de videoaula

## ANEXOS 2 – Figuras

Figura 1 – Rafael Timbó prova equação biquadrada

Figura 2 – Rafael Timbó prova equação biquadrada

Figura 3 – Rafael Timbó prova equação biquadrada

Figura 4 – Rafael Timbó prova equação biquadrada

Figura 5 – Proibição do uso de celular e outros equipamentos eletrônicos em sala

### ANEXOS 3 - Lista de Vídeos

Vídeo 1 – Professor Ênio Silveira, em entrevista à TV Fortaleza, quando foi eleito destaque de 2012

Vídeos 2, 3 e 4 – Entrevista com as monitoras Ana Beatriz Lima e Mariana Guilherme

Vídeo 5 – Monitor André Henrique dá exemplo de questão no Power Point

Vídeo 6 – Alunos aprendendo juntos

Vídeo 7 – Alunos aprendendo juntos

Vídeo 8 – Alunos aprendendo juntos

Vídeo 9 – Alunos em processo de colaboração

Vídeo 10 – Alunos em processo de colaboração

Vídeo 11 – Alunos em processo de colaboração

Vídeo 12 – Viviane explicando uma dinâmica que será feita na monitoria de matemática

Vídeo 13 – Lorena agradece aos monitores

### ANEXOS 4 - Diário de Bordo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1	7
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO CULTURAL INCURSA NA ESCOLA	8
1.1 – O papel social e cultural da escola	8
1.2 – Colégio Antares: uma história de sucesso em educação	13
1.2.1 – Professor Ênio e suas contribuições para a educação no Estado do Ceará	14
1.2.2 – Do Cursinho do Ênio ao Colégio Antares: reconhecimento da sociedade	15
1.3 – A educação infantil no Colégio Antares	18
1.4 – O ensino fundamental no Colégio Antares	22
1.5 – O ensino médio no Colégio Antares	23
1.6 – Proposta Pedagógica do Colégio Antares	25
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA SOBRE A ORIGEM DA MONITORIA	27
2.1 – Educação, segundo grandes pensadores: indícios de processos de monitoria	28
2.2 – Fixação dos processos de monitoria, através de Bell e Lancaster	34
2.3 – O ensino mútuo ou monitorial chega ao Brasil	38
2.4 – A criação da função de monitoria nas universidades	42
2.5 – Uma reflexão necessária	43
CAPÍTULO 3 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E AS INCERTEZAS DO PRESENTE E DO FUTURO	45
3.1 – O modelo fabril de educação e a revolução superindustrializada	45
3.2 – Mudanças na educação num contexto pós-moderno	47
3.3 – Mudanças na educação num contexto de globalização	52
3.4 – Inovação pedagógica e o corte radical com o tradicional	54

3.5 – Inovação pedagógica e o Construcionismo	57
PARTE 2	60
CAPÍTULO 4 - METOLOGIA: APREENSÃO E ELUCIDAÇÃO DOS FENÔMENOS	61
4.1 – A influência do método nas investigações científicas	61
4.2 – As revoluções científicas como quebra de paradigmas	65
4.3 – Investigação qualitativa em educação e as possibilidades de resolução de problemas	67
4.4 – A importância da abordagem etnográfica e do etnógrafo na pesquisa qualitativa	69
4.4.1 – Momentos de recolha de informações no estudo etnográfico	75
4.4.1.1 – A observação participante: trocas de experiências e significados	75
4.4.1.2 – Diário de campo: registros de um trajeto	78
4.4.1.3 – A entrevista não-estruturada através de uma “conversa amigável”	80
4.4.1.4 – Conversas informais	84
4.4.1.5 – Questionários	84
4.4.1.6 – Fotografias e vídeos	85
4.4.1.7 – Análises de documentos	85
4.4.1.8 – Triangulação: alternativa para validação das informações	86
4.4.1.9 – Análise dos dados: o que fazer com tanta informação?	86
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS: NADA É TRIVIAL. TUDO É RELEVANTE. POSSIBILIDADE DA REALIZAÇÃO	88
5.1 – Resposta à questão a)	89
5.2 – Resposta à questão b)	92
5.3 – Resposta à questão c)	94
5.4 – Resposta à questão d)	96
5.5 – Resposta à questão e)	97

– Resposta à questão f)	104
– Resposta à questão g)	106
– Resposta à questão h)	109
– Resposta à questão i)	111
– Resposta à questão j)	112
– Resposta à questão k)	113
– Resposta à questão l)	115
– Resposta à questão m)	118

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	126
-------------	-----

APÊNDICES (CD-ROM)

ANEXOS FOTOS, IMAGENS E VÍDEOS (CD-ROM)

DIÁRIO DE BORDO (CD-ROM)

DOCUMENTOS DA ESCOLA (CD-ROM)

## INTRODUÇÃO

“Aprender para nós é construir,  
reconstruir, constatar para mudar, o que  
não se faz sem a abertura ao risco e à  
aventura do espírito”  
Paulo Freire

A presente dissertação, intitulada “Projeto de Monitoria no Colégio Antares: produção de novos significados através da autonomia e colaboração no processo de aprendizagem” surge a partir do interesse em investigar um projeto com indícios de inovação pedagógica, que apontasse para práticas inovadoras, através de ações modificadoras no processo de aprendizagem, a partir do tripé: autonomia, colaboração e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, as perguntas que surgem são de grande relevância para o desenvolvimento deste estudo, assim como as respostas em relação a como ocorre o processo de aprendizagem, desviando um pouco das questões tradicionais que apontam em direção ao pensamento de que para acontecer a aprendizagem basta que haja uma prática docente voltada para o ensino sistematizado e institucionalizado, tendo como base o modelo fabril de educação, em que o aluno é percebido como espectador, sem a consciência do seu papel na educação. Afinal, uma das tarefas da educação é exatamente a de nos tornar grandes, nos propiciar a oportunidade de ver a vida através de uma nova forma, com um novo olhar.

É certo que a prática docente exerce outros principais papéis e responsabilidades no atual sistema educativo, a saber, funções pedagógicas diversas, através das quais os estudantes são reconhecidos como sujeitos, capazes de se conciliarem com outras culturas, a partir do mundo de informações a que eles têm acesso, possível através da mais alta tecnologia, e outras fontes de onde esse novo sujeito adquire conhecimento sobre tudo que está muito além dos seus livros.

No Colégio Antares encontrei um exemplo desse novo sujeito escolar, objeto deste estudo, destacado numa turma composta por estudantes do 9º ano, em que alunos da mesma série de seus colegas atuam como monitores e colaboram, junto com os

demais, na construção do conhecimento do grupo. Isso é percebido através do Projeto de Monitoria, que será analisado com a finalidade de se descobrir se em sua base existem indícios de inovação pedagógica, já que o modelo tradicional de monitoria que temos é aquele em que alunos de séries/ semestres adiantados ajudam os alunos de séries/ semestres anteriores nas questões cognitivas.

Reconheço que meu entusiasmo nessa turma é anterior ao acesso ao curso de mestrado na Universidade da Madeira (UMa), iniciado em 2014. No Colégio Antares, o Projeto de Monitoria, nos moldes em que funciona, existe desde 2012, e contempla as disciplinas Matemática, Física e Química. O interesse em pesquisar esse grupo surgiu quando comecei a ouvir os próprios alunos falarem com veemência sobre a condução do projeto pelos monitores.

A estima por esse projeto tem origem, também, em minha experiência de vinte e dois anos de trabalho fazendo parte da gestão de escolas e por acreditar que educação não é uma caixa preta (MACEDO et al, 2012) nem uma caixa de Pandora, mas, antes de tudo, um espaço de comunicação e diálogo entre as partes envolvidas, em constante construção de práticas interativas e coletivas, através de uma escuta sensível (BARBIER, 1985) e sofisticada, em que há respeito e compromisso com todos que compõem o espaço escolar.

Este estudo está apoiado na ideia de que a educação fundamentada no paradigma fabril de uma “força padronizadora” (TOFFLER, 2001, p. 224) deixa de dar reais condições ao aluno para que aprenda, já que as metodologias desse modelo estão alicerçadas no ensino em massa e não nas práticas pedagógicas de aprendizagem que se contrapõem às práticas de ensino tradicional (FINO, 2008), a que Sacristán (1986, p. 161) chama de “moldeamiento y asimilación más que cambio, reflexión crítica y creatividad”. A inovação pedagógica surge exatamente em contraposição a esse modelo tradicional, em que a eficácia e a eficiência da prática docente são enfatizadas, assim como a utilidade inquestionável do ensino.

Inovação pedagógica está diretamente relacionada às mudanças culturais que ocorrem nas escolas (FINO, 2011). Ela busca entender como os alunos aprendem em

suas relações com os outros. Propõe a ideia de rompermos com o pensamento de vermos o aluno como objeto (PAPERT, 2008), um mero receptor de informações.

A questão não é somente a de propor a inovação no ensino, mas, antes de tudo, uma educação que esteja a serviço da revolução social (SAVIANI, 1995). A escola deve ser vista como “o grande instrumento para converter súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1991, p. 18), e o professor não deve ser tratado como um acumulador de culturas, mas um contribuidor desse processo de construção do conhecimento.

Através desta investigação procurei perceber a existência, no Projeto de Monitoria no Colégio Antares, de práticas pedagógicas inovadoras capazes de romper com a ideia tradicional de ensino, para deixar de ver na educação uma promessa de vida futura (SACRISTÁN, 2005), e trabalhar o hoje, já que este é responsável pelo amanhã, procurando imergir na cultura escolar na qual o grupo em estudo está inserido, vislumbrando indícios de transformação em suas interações sociais.

A partir de todas essas motivações caminhei por uma trilha e mergulhei no cotidiano escolar analisado para tentar compreender a cultura dos atores sociais em estudo e se existe inovação pedagógica no projeto em estudo.

Ademais, poderia ser questionada sobre dois aspectos:

- 1 - Como estudar um projeto de monitoria, procurando encontrar práticas pedagógicas inovadoras, se a monitoria foi criada há mais de duzentos anos?
- 2 - Que pode haver de inovador nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas do projeto, se os métodos anteriores de monitoria eram repetições de um ensino com posturas tradicionais, em que alunos mais velhos recebiam orientações dos professores para repassarem para alunos mais jovens, alicerçados no sistema fabril de educação?

Destes dois questionamentos se desdobram três pontos relevantes para este estudo:

- 1 - O Projeto de Monitoria configura uma prática pedagógica inovadora, propiciando autonomia, colaboração e aprendizagem?

- 2 - As práticas pedagógicas envolvidas no projeto proporcionam uma construção do conhecimento dos alunos, numa relação coletiva de aprendizagem, ou é mera instrução?
- 3 - O Projeto de Monitoria provoca mudanças nas posturas dos sujeitos (monitores, outros alunos participantes e educadores) envolvidos no processo?

Apresento, também, como se desenvolve todo o processo do Projeto de Monitoria, me orientando em três questionamentos de partida, a saber:

- 1 - As TIC são usadas nas práticas pedagógicas do projeto como ferramentas que propiciam ideia de inovação ou reforçam características conservadoras de ensino, voltadas para a instrução?
- 2 - Que atributos, ligados ao desenvolvimento do conhecimento, através da colaboração, no processo de aprendizagem, serão capazes de gerar aprendizes autônomos?
- 3 - As práticas pedagógicas utilizadas nas monitorias reforçam a colaboração no processo de interação do grupo?

Assim sendo, discuto como os demais educadores envolvidos no processo colaboram de forma significativa com o projeto, através de suas participações direta ou indiretamente.

Quanto aos processos metodológicos, utilizei alguns instrumentos de pesquisa para a realização dos estudos, como observação participante, diário de bordo, entrevistas etnográficas não-estruturadas, através de bate-papos com os sujeitos envolvidos no processo (TRIVIÑOS, 1987), questionários, fotografias, vídeos, análise de documentos, triangulação (FLICK, 2005, 2009), para gerar informações qualitativas.

Esta investigação acontecerá através do conhecimento adquirido sobre a natureza etnográfica da pesquisa, através da observação participante, onde farei uma imersão cultural no cotidiano do ambiente em estudo.

Sobre a perspectiva etnográfica, Fino (2011) afirma:

Na perspectiva etnográfica, são adotadas estratégias que envolvem o pesquisador no ambiente natural, levando-o a compreender a realidade cultural inerente ao grupo estudado, sendo este, um olhar que não é estranho nem superior, é simplesmente etnográfico (FINO, 2011, p. 126-127).

Woods (1987) desponta aqui para alertar sobre a importância do método etnográfico dentro da escola para compreendermos o sentido que há nas ações do cotidiano escolar, através do papel realizado por todo o corpo escolar, que causa uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Trago, ainda, o conceito de etnografia de Sousa (2003), quando assevera que

a etnografia será o campo privilegiado onde o professor irá buscar a fundamentação e instrumentação necessárias para aceder ao conhecimento dos diversos mundos culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no quotidiano escolar (SOUSA, 2003, p. 5).

A etnografia visualiza os grupos humanos, tenta compreender a cultura, a forma como encaramos o mundo (FINO, 2008), as mentes culturais (SOUSA, 2000), em seus contextos particulares, com o intuito de compreender a vida de cada grupo, através da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos na situação estudada, e dos significados que têm para cada um deles, segundo a perspectiva das ideias de Lévi-Strauss (1975, p. 32), quando salienta que “tudo o que os etnógrafos conseguem fazer, e tudo que se pode pedir-lhes para fazer, é alargar uma experiência geral ou mais geral”. Afinal, a etnografia não é, de acordo com Sabirón (2001), apenas uma mera descrição da cultura escolar, do que se percebe no ambiente; ela vai muito além disso.

A partir da atuação feita diretamente no *locus* da investigação, busco tratar o que vivi e convivi no Projeto de Monitoria no Colégio Antares, em seis capítulos, divididos em duas partes, a saber:

Iniciando a parte I, no capítulo 1, apresento a construção cultural produzida na escola, passando pelo papel social e cultural da escola e a história de sucesso em educação do Colégio Antares e sua proposta pedagógica.

No capítulo 2, revisito a origem da monitoria, apresentando indícios de processos desse modelo na educação, a partir dos métodos de Bell e Lancaster, a

chegada do ensino mútuo ou monitorial no Brasil, que desencadeou na criação da função de monitor nas universidades brasileiras.

No capítulo 3, abordo a inovação pedagógica e as incertezas do presente e do futuro, lançando-me numa compreensão sobre o sistema fabril de ensino e discorro pelas mudanças na educação num contexto pós-moderno, de globalização e inovação pedagógica em conjunto com os desafios de um mundo de crise na educação e a relação com o construcionismo.

Na parte II, a partir do capítulo 4, trato dos aspectos metodológicos e aponto o método escolhido para a investigação, numa abordagem etnográfica, apresentando as técnicas de recolha de informações, fazendo uma abordagem sobre a origem do método qualitativo.

No capítulo 5, evidencio a tríade autonomia, colaboração e aprendizagem, e dedico-me sobre o Projeto de Monitoria no Colégio Antares, respondo às questões levantadas nesta investigação, procurando rever indícios de inovação pedagógica nas práticas do projeto.

E, finalmente, no capítulo 6, faço as considerações finais.

---

PARTE 1

---

## CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO CULTURAL INCURSA NA ESCOLA

“Cultura é o ciclo que o indivíduo  
percorre para chegar ao conhecimento de  
si próprio”  
Soren Kierkegaard.

O primeiro momento desta investigação aconteceu quando solicitei autorização à escola e ao grupo, que é objeto desta pesquisa, para iniciar as observações, a partir de uma perspectiva interacionista (BLUMER, 1969), para tentar detectar nas práticas pedagógicas do grupo indícios de inovação pedagógica, por entender que essa perspectiva me forneceria condições de compreender de forma científica como acontecem os processos cotidianos dos momentos vividos pelo grupo. Após a anuência iniciei um levantamento de pesquisa bibliográfica, para construir um modelo teórico.

Antes mesmo de dar vida ao trabalho iniciado na escola, a partir do que vivenciei, pretendendo discutir brevemente a cultura do local onde a escola está inserida, tendo um olhar atento sobre os aspectos sociais e culturais existentes nesta, e os significados identificados no Projeto de Monitoria no Colégio Antares.

### 1.1 – O papel social e cultural da escola

O início do século XX e o que emergiu dele trouxe uma preocupação maior com os rumos da escola, tratada aqui como uma instituição com um importante papel social e cultural, implicada na construção de valores, que de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos é justamente na compreensão desse processo que “os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (UNESCO, 1990).

A escola deve se distinguir das outras organizações em relação ao social, no sentido de não se limitar somente aos aspectos burocráticos, mas questões mais amplas,

que dizem respeito ao grupo como um todo, envolvendo não só fatos relacionados ao ensino, mas à diversidade envolvida nela, propiciada pela cultura, história, conhecimento e trabalho coletivo e solidário.

Resgato o pensamento de Nóvoa (1998) sobre essa escola que emerge no século XX:

São instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (NÓVOA, 1998, p. 16).

Nessa escola emergente está havendo uma despadronização do que acontecia nas culturas de massa do passado, propiciando “uma educação alternativa fora do sistema” (TOFFLER, 2001, p. 223), de onde sairão indivíduos mais autônomos, mais livres, seguindo suas vontades.

A ideia de cultura que tínhamos era a de sinônimo de civilização, tratada nos aspectos universais, evolucionistas e deterministas (BOAS, 2005). É necessário entender não só o conceito de cultura, mas a valorização do ser humano como produtor dessa cultura e que também é modelado por ela.

A escola enquanto instituição cultural tem um significado muito complexo se a compreendermos no sentido etnográfico e histórico (MORIN, 1997). Escola e cultura se entrelaçam de tal forma que se confundem, não sendo possível isolar uma parte da outra, o que surge como desafio para compreendermos as práticas educativas, na real descrição da cultura. O espaço escola surge exatamente para ser o local de toda uma diversidade histórica (HEIDEGGER, 1980) e histórico-cultural, embuçada nos diferentes grupos sociais existentes.

Em meu entendimento, Boas (2005) apresenta a melhor pista para a compreensão sobre o entrelaçamento entre história e cultura, quando afirma:

Do mesmo modo que no reino da biologia, na investigação das culturas nossas inferências precisam estar baseadas em dados históricos. A menos que saibamos como a cultura de cada grupo humano se tornou aquilo que é, não podemos ter a esperança de alcançar qualquer conclusão relativa às condições que controlam a história geral da cultura (BOAS, 2005, p. 97).

Outro autor de grande referência que trago é Lapassade (1991, p. 116), que pensou a cultura como um “conjunto de normas, valores e modelos de comportamento de um determinado grupo”. Suas intervenções, assim como as de Morin (2000) e Benedict (2000) deixaram muitas contribuições para a educação.

Consoante Morin (2000):

A questão da origem do homem e da cultura não diz unicamente respeito a uma ignorância que é preciso reduzir, a uma curiosidade a satisfazer. É uma questão com um alcance teórico imenso, múltiplo e geral. É o nó górdio que sustém a soldadura epistemológica entre natureza/cultura, animal/homem. É o local exato onde devemos procurar o fundamento da antropologia (MORIN, 2000, p. 28).

É preciso pensar a sociedade atual numa perspectiva multicultural, em que as culturas se cruzam e têm o papel de influenciar umas às outras, num combate à cultura de massa (MORIN, 1997), tão evidente no século XX, de onde sobressai o consumo e a realização individual, o que enfraquece parte das instituições nas quais os sujeitos estão inseridos.

Conforme Benedict (2000):

Segundo o que hoje se pensa, o que é primordial é estudar a cultura viva, conhecer os seus hábitos de pensamento e as funções das suas instituições, e tal conhecimento não pode resultar de dissecções post-mortem e de posteriores reconstituições (BENEDICT, 2000, p. 63).

A cultura tem atuação direta sobre a formação da conduta humana, propiciada pela transmissão de padrões culturais (BENEDICT, 2000), de normas e valores, propagados de geração para geração, possibilitando um avanço nas relações entre as comunidades humanas.

A cultura escolar tradicional trabalhou a partir da compreensão de que o aluno não aprende sem a mediação do professor, e que ao entrar na escola não traz informações anteriores (ARISTÓTELES, 2006; LOCKE, 1978), sem nenhum conhecimento prévio, como numa tábula rasa, pensamento ao qual se contrapõe Popper (1991, p. 160), ao afirmar que “essa ideia não é simplesmente errada, mas grosseiramente errada”.

Retomo a análise de Popper (1975) sobre a ideia da tábula rasa:

A teoria da tábula rasa é absurda: em cada estágio da evolução da vida temos de supor a existência de algum conhecimento sob a forma de disposições e expectativas. Posto isto, o aumento de conhecimento consiste na modificação do conhecimento prévio, quer alterando-o, quer destruindo-o. O conhecimento não parte nunca do zero, pressupõe sempre um conhecimento básico - conhecimento que se dá por suposto num momento determinado - juntamente com algumas dificuldades e alguns problemas (POPPER, 1975, p. 74).

Sobre a construção do conhecimento, Morin (2002, p. 39) ressalta que “o conhecimento, ao buscar construir-se como referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”, e Vygotsky (1998) defende que qualquer situação em relação à aprendizagem a que a criança se depara tem sempre uma história anterior à sua entrada no ambiente formal.

Sobre essa teoria de Vygotsky, Correia (2004; 2011) destaca:

Para Vygotsky, as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro a nível social - inters psicologicamente e, depois, a nível individual - intrapsicologicamente. Refere, ainda, que a apropriação do conhecimento consiste no momento em que o aprendiz interiorizou ou aprendeu determinada informação ou conceito e é capaz de utilizar esse conhecimento independentemente (CORREIA, 2004, p. 55; 2011, p. 76).

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem começa muito antes de a criança entrar na escola, e passa pela sua relação com outra pessoa, o que vai fortalecer o seu desenvolvimento, sua história individual e social. O desenvolvimento da criança está intrinsecamente relacionado com sua aprendizagem e vice-versa, quando adquire sua aprendizagem através da ajuda do outro, ao que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que tem suas raízes na sociedade e na cultura.

O que interessa no pensamento de Vygotsky é a relação dialética que há entre os sujeitos, a partir do processo de interação social, coordenadas por instrumentos e signos (VYGOTSKY, 1998), em que suas aprendizagens são mediadas e construídas. O indivíduo não pode ser tratado separadamente de seu envolvimento social. Primeiro acontece a aprendizagem através do processo social, com adultos ou pares mais experientes, depois a individual, em que os aprendizes interiorizam os conhecimentos extraídos dessas interações.

Concordo com a ideia de Kant (1996, p. 11) quando estabelece que o ser humano “é a única criatura que precisa ser educada”. E o saber nunca será concluído, pois está sempre em processo de constante mudança. Os aprendentes não só trazem conhecimentos de mundo e de si, como aprendem muito mais em suas relações com os outros e não necessariamente somente em um ambiente formal, como nos informais também.

Tenho percebido a escola em sua dimensão epistemológica, em que há uma construção de saberes, conhecimentos embasados em teorias cognitivas de aprendizagem, em que valores e culturas fazem surgir as múltiplas competências que existem nos sujeitos.

Freire (1980) me ajuda a compreender esse novo sujeito, emergente e necessário, quando diz:

Não há outro caminho para a humanização - a sua própria e a dos outros - a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante. Por essa mesma razão, é alentador tratar de desmistificar a realidade: é o processo pelo qual aqueles que antes haviam estado submersos na realidade começam a sair, para se reinserirem nela com uma consciência crítica (FREIRE, 1980, p. 75-76).

Frente a essa realidade, os professores veem-se diante do dilema de ter que mudar sua prática docente, que se encontra enraizada na teoria tradicional do currículo, que os coloca (nem sempre por escolha própria ou decisão própria ou vontade própria) como personagens principais no processo de ensino e aprendizagem. Para Sacristán (1986, p. 159), “el profesor no discute la escuela y la educación vigentes, sino que, como experto, tecnifica y racionaliza el proceso”. O professor deve buscar operacionalizar as situações dos processos pedagógicos.

Mas isso só será possível através de uma nova organização curricular, que já se faz necessária, e Sousa (2003) alerta que:

A organização curricular actualmente tem, de facto, pouco a ver com a concepção técnica do Curriculum de Bobbitt, de 1918, do How to make a Curriculum do mesmo autor, de 1924, ou do Basic Principles of Curriculum de Tyler, de 1949. [...] Também não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais e políticas, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar (SOUSA, 2003, p. 3-4).

A escola e o currículo ainda são elementos de reprodução (SACRISTAN, 1986), quando deveriam ser de mudança, têm caráter hierárquico e centralizador e minimizam a autonomia de criação e produção de seus sujeitos. A educação reforça o utilitarismo, o eficientismo.

Sobre a importância e aplicação do currículo e suas influências, manifestações, como fruto de convivências, relação de poder, Apple (2000) o descreve assim:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53).

O currículo deixou de ser visto somente em sua dimensão técnica, focado no ensino e aprendizagem; voltou-se, também, para as questões sociais, econômicas, culturais e políticas, já que a escola está inserida nesse cenário diverso, em que a educação é percebida como uma prática social (LIBÂNEO, 1998), atuando diretamente nas relações dos indivíduos com eles mesmos e com seus grupos. Isso tudo é possível nos espaços das relações sociais, e busco encontrar no Projeto de Monitoria no Colégio Antares.

## 1.2 – Colégio Antares: uma história de sucesso em educação

Anterior à minha ida à Ilha da Madeira, para a qualificação do projeto de pesquisa, em outubro de 2016 interessei-me por participar de alguns momentos com os atores sociais desta investigação. À medida que participava dos processos com os alunos estreitavam-se mais nossas relações, num constante “diálogo com eles” (GIDDENS, 1997, p. 291), sem deixar de manter o posicionamento crítico que todo investigador deve ter.

Acredito ser possível esse dialogar com os sujeitos, já que esta investigação está baseada no método qualitativo, onde utilizamos um número significativo de variáveis, como as entrevistas não-estruturadas ou abertas e a observação participante

(MALINOWSKI, 1922), procurando “compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995b, p. 58). Os elementos colhidos na investigação são suficientes para apontarem que há muitos aspectos subjetivos de cada componente em estudo que interferem no grupo.

E é exatamente por essa razão que acredito que não posso fazer uso apenas dos procedimentos científicos, já que o estudo me proporciona a entrada no mundo deles. Isso faz parte do próprio trabalho de campo que a etnografia promove na pesquisa em educação, em contraposição à pesquisa positivista e quantitativa (LAPASSADE, 1991) e o pensamento evolucionista e ideal da sociedade liberal (BOAS, 2005), a que os estudos anteriores estavam sujeitos (GEERTZ, 1989; LÉVI-STRAUSS, 1988).

A etnografia abrange campos maiores, embora possa estudar desde um grupo tribal a uma turma em uma escola (SPRADLEY, 1979). O mais importante é que o investigador tenha a sensibilidade de perceber o mundo dos sujeitos envolvidos a partir do pensamento que eles têm sobre eles mesmos, seu comportamento e sua cultura, o modo como conduzem suas vidas.

### 1.2.1 – Professor Ênio e suas contribuições para a educação no Estado do Ceará

A partir dos desdobramentos proporcionados pela investigação, pude perceber que a primeira lembrança que a sociedade cearense tem, quando nos referimos ao Colégio Antares, é o nome de seu fundador, Prof. Ênio Silveira (ver foto 1). A história de vida desse renomado educador está intimamente relacionada à história da educação no Estado do Ceará, nesses últimos anos.

Formado em Engenharia Mecânica, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e Engenharia Elétrica, pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), foi aluno do Colégio Militar de Fortaleza (CMF), onde atuou como monitor, e depois criou o Cursinho do Ênio, na garagem (ver fotos 2, 3, 4, 5, 6 e 7) da casa de seus pais. Grandes personalidades cearenses, de diversos segmentos, passaram por esse curso.

Aos onze anos de idade começou a dar aula para os amigos do CMF. Sempre diz que se orgulha muito de ter sido professor de matemática e física por vários anos. Quando cursava o ensino médio, o espaço das aulas se transformou em quatro salas, já que aumentava o número de alunos que queria ingressar no 6º ano no CMF. Começava a surgir o Antares, a partir de uma história de trinta anos do Cursinho do Ênio.

Prof. Ênio Silveira foi sócio de uma grande escola, o Geo Studio, que possuía trinta e duas unidades espalhadas pelo Brasil e em outros países, com mais de vinte e dois mil alunos.

Há vários anos é autor de livros, pela Editora Moderna. Escreveu diversas coleções de matemática, totalizando mais de cinquenta livros. Essas coleções são usadas por mais de dois milhões de alunos, espalhados pelo Brasil. Como autor da Editora Moderna, sempre é convidado para realizar palestras e conferências falando sobre matemática e educação no Estado do Ceará.

Recebeu várias homenagens, dentre elas, em dois momentos no programa TV Fortaleza, em 1995, por ter sido eleito destaque do ano, pela história de aprovação do Antares no CMF e 2012 (ver vídeo 1), como homenageado do ano, e na Câmara de Dirigentes Lojistas de Fortaleza (CDL), em 2017 (ver foto 8), por sua história de sucesso em educação.

### 1.2.2 – Do Cursinho do Ênio ao Colégio Antares: reconhecimento da sociedade

Em 1995 o Cursinho do Ênio foi eleito o curso que melhor prepara e aprova no concurso do CMF. O curso sempre teve grande respeito da sociedade cearense, pela qualidade no ensino que oferecia. A aprovação dos alunos do Antares, nesse concurso, sempre se manteve em torno de 70%, inclusive nos dias atuais.

Em 1998 Prof. Ênio Silveira fundou o Colégio Antares, instituição de ensino de natureza privada, mantida por Empresas Antares S/S Ltda. Afirma que o colégio é uma

grande paixão e sua missão principal, e é onde passa basicamente a maior parte do seu dia.

A rede Antares (ver fotos 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) conta com sete unidades, na cidade de Fortaleza, a saber:

- Sede Praia de Iracema (PI): Rua Historiador Guarino Alves, 95, CEP 60.060-420, Praia de Iracema;
- Sede Papicu (PA): Rua Professor Ocelo Pinheiro, 65, CEP 60.175-585, Papicu;
- Sede Seis Bocas (6B): Av. Presidente Arthur Bernardes, 2451, CEP 60.060-295, Conjunto Alvorada;
- Sede Fátima (FA): Rua Alberto Montezuma, 235, CEP 60.410-770, Vila União;
- Sede Fundamental Santos Dumont (SD): Av. Santos Dumont, 3777, CEP 60.150-162, Aldeota;
- Sede Jardins – Pré-vestibular (JD): Rua Leticia Braga, 520, CEP 60.175-655, Papicu;
- Sede Fundamental Barbosa de Freitas (BF): Rua Barbosa de Freitas, 2058, CEP 60.170-020, Dionísio Torres.

A primeira sede, PI, inicia suas atividades a partir de 1998, da educação infantil ao ensino médio. Era um espaço pequeno, mas por conta do curso, teve uma procura muito grande. A credibilidade do Cursinho do Ênio consolidava-se em escola, que passava não mais a atender apenas alunos que queriam ingressar no CMF, mas todos aqueles que desejavam uma escola de qualidade, que apresentasse um trabalho diferenciado.

A aceitação foi tamanha que no ano de 2001 era inaugurada a sede PA, da educação infantil ao ensino médio. A nova sede era um crédito da sociedade ao trabalho desenvolvido na sede anterior. Era mais um passo na construção da história do Antares (ATS).

Em 2005, a rede ATS é expandida e surge a sede 6B, com 30.000m<sup>2</sup>, da educação infantil ao ensino médio. É a maior sede da rede e contempla espaços integrados, como: fazendinha, espaço ecológico, piscina semi-olímpica e quadra de tênis.

Em 2009, é inaugurada a sede FA, da educação infantil ao ensino médio. Era a realização de mais um empreendimento da rede ATS.

Em 2010, iniciando um novo desafio, nasceu a sede SD, idealizada para alunos de 2º ao 9º ano do ensino fundamental, que promove um trabalho diferenciado para a sociedade, baseado nas escolas americanas e europeias, com salas temáticas e o que há de mais avançado em tecnologia na educação.

Ainda no ano de 2010, o Colégio Antares recebeu o certificado de Escola Associada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO), através do Programa de Escolas Associadas (PEA) UNESCO, pelos projetos e atividades que desenvolve, valorizando a sustentabilidade, a conscientização ambiental, a solidariedade e a cultura da paz, através do Clube Unesco, sob a coordenação de alunos e educadores que entendem que é preciso sensibilizar e motivar a comunidade escolar quanto ao engajamento nas campanhas e ações inspiradas nos temas e projetos da UNESCO.

Em 2011, é inaugurada a sede JD, anexo da sede PA, destinada aos alunos de 1º ao 3º ano do ensino médio. Nessa sede existem as turmas ENEM, ALFA, ITA e IME, preparatórias para concursos das escolas militares e os demais cursos, com o intuito de dar maior subsídios aos alunos que estão se preparando para ingressar nas universidades e em outros concursos.

Em 2014, iniciam-se os trabalhos na Sede BF, ampliando, assim, a ação de uma proposta pedagógica inovadora, iniciada na sede SD, em 2010. Era mais um sonho realizado.

Professor Ênio atribui o sucesso do Colégio Antares a seis fatores de grande relevância:

1º - Quantidade reduzida de alunos em sala, para que haja um ganho na qualidade de aprendizagem;

2º - Escolha e capacitação dos professores e demais profissionais, pela importância que é dada a esse grupo, cabendo a eles encantar e motivar os alunos;

3º - Aconchego, conforto e segurança nas sedes;

4º - Investimento em tecnologia e material didático;

5º - Trabalho desenvolvido pelo Departamento de Ensino e Aprendizagem (DEA), sob a direção do Prof. Marcondes Carvalho, que acompanha todo o processo de avaliação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos;

6º - Aprovação superior a 90%, dos alunos do 3º ano do ensino médio, nos vestibulares e outros concursos.

O público do Antares, que é composto basicamente de famílias de classe média e média alta, está concentrado no turno da manhã, que funciona da educação infantil ao 3º ano do ensino médio. No turno da tarde há, geralmente, procura para a educação infantil e séries do ensino fundamental. Especificamente, nos casos dos alunos de 1º ao 3º ano do ensino médio, existe uma carga horária complementar à tarde.

Os pedidos de transferência no Colégio Antares, ao longo do ano, ocorrem, geralmente, por mudança de endereço ou de cidade, e, no final do ano pelo fato de alguns alunos ficarem retidos, embora o índice seja pequeno, o que acontece a partir do 4º ano. Não há registros de índice de abandono pelos alunos durante o ano letivo.

### 1.3 – A educação infantil no Colégio Antares

Após acesso a alguns documentos da escola e leitura deles, inicialmente os que tratam sobre a educação infantil (ver foto 16), percebemos que o Colégio Antares trata a

criança como primeira prioridade da escola, e incentiva a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982).

A educação infantil, no Antares, oferta seus cursos nos dois turnos, nos seguintes horários:

Manhã

- Infantil I ao V - 7h20min às 11h10min;

Tarde

- Infantil I ao V - 13h20min às 17h10min.

Há um cuidado muito grande com a saída das crianças da educação infantil, que só pode acontecer com os pais ou pessoas autorizadas por estes, mediante assinatura de autorização entregue por escrito à supervisão ou coordenação pedagógica.

Em todas as sedes Antares há uma opção para o Sistema de Tempo Integral (STI), funcionando, regularmente, do Infantil I ao 5º ano, com exceção da sede JD.

No Antares, a criança é percebida em seus aspectos individuais e coletivos e suas condições sociocultural e sócio-histórica são preservadas, de acordo com a teoria de Heywood (2004), que concebia a infância como culturalmente construída, já que a educação infantil foi desconsiderada ao longo da história das sociedades, sem políticas educacionais estabelecidas.

As políticas educacionais voltadas para a infância se efetivam somente com a atuação da UNESCO, através do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), criado em 1946.

As conferências da UNESCO estabeleceram metas claras e definidas. Até 1980, todas as crianças em idade escolar deveriam estar matriculadas na escola primária; e, na América Latina, onde as condições já existentes eram mais favoráveis, até 1970. O resultado foi espantoso. Até 1980, na Ásia e na América Latina, as taxas de matrícula na escola primária mais do que dobraram; na África, triplicaram (UNICEF, 1999, p. 13).

Até então não era dada muita importância à idade compreendida de 0 a 7 anos, como Kramer (1991) reforça:

Assim sendo, a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos (KRAMER, 1991, p. 37).

A partir da atuação da UNICEF surgem outras convenções, tratados, estatutos com o intuito de qualificar mais ainda as políticas educacionais para a infância, embora um pouco inibidas no início, para depois desenvolverem trabalhos de grande relevância, especialmente com a criação da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, da LDB, em 1996, e do relatório Educação um tesouro a descobrir, em 1996, criado pela UNESCO, sobre a presidência de Jacques Delors.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990), ficou estabelecido que:

A condição do acesso educacional é apresentada como sendo imperiosa necessidade de universalizar a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião. Há um rigor nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que eles "[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (UNESCO, 1990, p. 5).

Essa declaração orienta para que ocorram princípios inclusivos em sua atuação, além do que a Educação deve preparar os sujeitos em todo o seu processo produtivo.

No ECA, crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos:

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer  
Art. 53

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente -

Na LDB, a educação infantil é colocada como a primeira fase da Educação Básica, seguida pelo ensino fundamental e ensino médio, de acordo com o Art. 29, da Lei nº 9.394/96:

Art. 29

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/96).

O título do relatório Educação um tesouro a descobrir foi inspirado na fábula “O lavrador e seus filhos”, de La Fontaine: “o pai foi sábio ao mostrar-lhes, antes de morrer, que a educação é um tesouro” (DELORS, 2010, p. 25). O relatório dá pistas e recomendações sobre os quatro pilares para o processo de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2010, p. 31).

O relatório Educação um tesouro a descobrir apresenta-se como uma prospecção que aponta para uma necessidade emergente de uma maior cooperação

internacional, através da ênfase nas políticas educacionais, encorajando a colaboração, o fortalecimento dos sistemas educacionais, oportunizando novas parcerias, incentivando uma educação permanente, proporcionando mais qualidade no ensino e ações voltadas para a melhoria nas práticas docentes.

#### 1.4 – O ensino fundamental no Colégio Antares

No Antares, a transição da educação infantil para o ensino fundamental (ver foto 17) é feita com muita responsabilidade, respeito e cuidado; afinal, é preciso garantir à criança que está chegando nesse novo segmento propostas curriculares e práticas pedagógicas que assegurem as aprendizagens contínuas, respeitando as potencialidades, necessárias para que as crianças prossigam bem em seus estudos, tendo o amparo do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que pensam as crianças como seres “que trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância” (MEC, 2007, p. 9), sem deixar de lado a importância do brincar e do lúdico como fatores que colaboram para a integração dessa criança, nesse novo momento educacional, especialmente nas quatro séries iniciais.

Em seu PPP, o Antares define assim o seu ensino fundamental:

É o período propício para aprimorar a percepção de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo e parte de uma sociedade. Esse é o momento prático para o desenvolvimento das ferramentas de leitura, escrita e dos pensamentos operatório e lógico (ANTARES. PPP Colégio Antares. Atualizado em 3 de outubro de 2016, p. 16).

A escola baseia-se, dessa forma, na LDB, Lei nº 9.394/96:

##### Artigo 32

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O ensino fundamental, no Antares, oferta seus cursos nos dois turnos, nos seguintes horários:

#### Manhã

- 1º ao 4º ano - 7h20min às 11h35min;
- 5º ao 9º ano - 7h10min às 11h50min;

#### Tarde

- 1º ao 4º ano - 13h20min às 17h35min;
- 5º ao 9º ano - 13h20min às 18h e 18h40min (no dia em que o 9º ano tem 6º tempo).

Da mesma forma como acontece na Educação Infantil, há um cuidado com a saída dos alunos desse segmento, que segue os mesmos procedimentos da Educação Infantil.

### 1.5 – O ensino médio no Colégio Antares

No Antares, a transição do 9º ano para o ensino médio (ver foto 18) é feita pela mesma equipe pedagógica, que abrange do 9º ao 3º ano, já que a escola adota essa estratégia por acreditar que é uma forma de, aos poucos, integrar os alunos do 9º ano ao ensino médio. Dessa forma, as potencialidades e os saberes são intensificados, o trabalho é focado na formação voltada para a cidadania, a criatividade, a autonomia, a colaboração, a solidariedade e a efetivação da aprendizagem.

O Antares não enfrentará nenhum problema para se adaptar à nova reforma do ensino médio, já que sua estrutura de carga horária atual já é maior do que das demais escolas do Estado do Ceará e de outros Estados, que é uma das principais mudanças, segundo a MP Nº 746/2016, sancionada pelo governo, pela Lei nº 13.415/2017. Essa

medida altera artigos da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), sob a Lei nº 11.494, de 2007.

Seguem alterações incluídas pela Lei nº 13.415, de 2017.

Art. 35-A

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas

(BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 jul. 2017).

O ensino médio no Antares oferta seus cursos no turno da manhã e em alguns dias, especificamente nos casos do 1º, 2º e 3º anos, à tarde, nos seguintes horários:

Manhã

- 1º ao 3º ano - 7h10min às 12h40min;

Tarde

- 1º ano – Terças-feiras - 14h10min às 18h;
- 2º ano – Terças-feiras - 14h10min às 18h;
- 3º ano - Terças-feiras - 13h20min às 18h;
- 3º ano - Quintas-feiras - 13h20min às 17h10min.

Alunos do ensino médio só podem sair sozinhos do colégio, mesmo ao final de suas aulas, caso tenham carteira de livre saída.

No Antares a meta é que os alunos concluam o 2º ano do ensino médio com 90% das áreas de conhecimentos trabalhadas, através da intensa carga horária que é mantida, preparando-os para ingressarem no 3º ano e serem submetidos a todos os concursos e vestibulares com louvor.

O exemplo disso é que desde que o Ministério da Educação (MEC) criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2005, o Colégio Antares se mantém no rank dos melhores resultados dentre as escolas do Ceará. De acordo com o site da Rede Globo (G1) obteve a maior média entre as escolas do Ceará, em 2012:

Do G1 CE

O Antares Pré-Vestibular teve a maior média no Exame Nacional do Ensino Médio, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação. A escola obteve uma média de 646 pontos. Em relação à nota da redação do Enem, o Colégio de Ensino Fundamental e Médio Nunes Moraes obteve a maior pontuação, 746. Em seguida aparece o Antares Pré Vestibular (Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/11/colégio-antares-tem-maior-media-do-enem-2012-entre-escolas-do-ceara.html>. Acesso em: 24 jun. 2017).

## 1.6 - Proposta Pedagógica do Colégio Antares

Na LDB, Lei 9394/96, Art. 12, inciso I, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é visto como missão principal de todas as escolas e torna-se inadiável a necessidade de inserir nele maiores preocupações com a aprendizagem.

Para isso, o Antares investe na pesquisa, na investigação, como princípio científico e educativo, e procura ajudar os estudantes na resolução de problemas, favorecendo o exercício operacional da inteligência e a elaboração de seus conhecimentos. Incentiva os professores, os autênticos profissionais da aprendizagem (DEMO, 1997), a criarem situações de aprendizagens, respeitando as características de desenvolvimento dos alunos, orientando-os na busca da autonomia e da realização individual e social.

O trabalho com formação de valores no Colégio Antares dá um destaque quanto aos princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, pois são compreendidos pela escola como sendo regidos por leis que promovem a heteronomia, ou seja, a aceitação da norma que não é nossa (ARANHA; MARTINS, 1986), mas que é organizada para mediar todas as situações de conflitos, que, na opinião de Durkheim (1999, p. 428), é “a única força capaz de servir de moderadora para o egoísmo individual é a do grupo; a única que pode servir de moderadora para o egoísmo dos grupos é a de outro grupo que os englobe”. Se não houver essa organização, há o que ele denomina como anomia, o que seria exatamente o oposto da heteronomia, ou seja, o desrespeito às regras e a falta de responsabilidade com a solidariedade e o respeito ao bem comum, tão essenciais para a consciência moral das pessoas.

O Colégio Antares abre um amplo debate quanto aos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática por acreditar que:

A cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. 2000, p. 49).

No Antares, a estética da sensibilidade e da criatividade é reforçada pela Resolução CEB n. 3 de junho de 1998 que determina:

Deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL. Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998).

No Antares há incentivo às manifestações artísticas e culturais e inserção de conteúdos referentes a essas áreas, de acordo com indicação da LDB, Lei 9394/96.

Art. 26-A

§ 2º

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras

(BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 jul. 2017).

Com base nos princípios acima, o Antares desenvolve todos os seus projetos pedagógicos, incentivando nos alunos a capacidade de pesquisa, reinventando um ambiente escolar propício à aprendizagem, numa permanente construção cultural.

Após o conhecimento sobre a cena cultural do Colégio Antares, sinto-me mais fortalecida a seguir em frente e explorar todos os significados que envolvem os sujeitos do processo em estudo.

## CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA SOBRE A ORIGEM DA MONITORIA

“A Educação tem uma responsabilidade  
frente à tradição...”  
Seymour Papert.

Para melhor compreensão do fenômeno o qual me proponho a estudar no Colégio Antares mergulho na história da monitoria para entender de onde ela parte e os rumos que tomou nos dias atuais. Sei que preciso me ambientar com o assunto, já que não é possível investigar algo de que não se tenha o menor conhecimento, para que não ocorra a “falta de familiaridade com o que está a acontecer na dimensão da vida escolhida para o estudo” (BLUMER, 1969, p. 33), numa perspectiva interacionista, em que o pesquisador, aquele que vem de fora, interage com os pesquisados, a partir da visão destes sobre a sua cena cultural.

Segundo o dicionário online Aurélio (2016), monitoria significa cargo ou função de monitor; e monitor é conceituado como aluno encarregado de uma seção de alunos de classe inferior à sua. O uso dos processos da monitoria não é algo atual; assim como nem sempre o ensino foi tarefa que coube apenas à figura do professor.

Desde muito cedo, especialmente nas escolas medievais, os educadores desenvolveram diferentes formas de conduzir as atividades escolares. Geralmente eram auxiliados pelos chamados repetidores (depois denominados de monitores) ou *proscholus* (que auxiliavam na escolarização). Essas escolarizações aconteciam em diversos locais, em que, de acordo com Giles (1987, p. 85), “os estudantes dependiam das aulas para adquirirem informações, sendo que as mesmas eram ministradas em qualquer lugar, mesmo ao ar livre”; não necessariamente dentro das escolas.

## 2.1 – A educação, segundo grandes pensadores: indícios de processos de monitoria

As aulas ao ar livre surgiram na Antiguidade Clássica, que teve berço na Grécia antiga e influenciaram a educação atual (MARROU, 1975). Naquele momento surgiram os protótipos de escolas que existiam na época, inicialmente idealizadas por Isócrates (que considerava importante criar grandes líderes para a política) e Platão (completamente discrepante com a política).

Educação, segundo Platão (1999, p. 92), “consiste na formação correta que mais intensamente atrai a alma da criança durante a brincadeira para o amor daquela atividade da qual, ao se tornar adulto terá que deter perfeito domínio”. A partir dessa ideia sobre educação, Platão desenvolveu uma importante escola nos jardins de Akademos (em homenagem ao herói grego de mesmo nome), a Akademia ou Hekademeia, na cidade de Atenas, onde as disciplinas eram estudadas por meio de questionamentos.

A Akademia era um centro de formação e de estudos. Um dos objetivos dessa academia era fazer com que os homens e mulheres saíssem do mundo da ilusão, das aparências, para o mundo real. Não havia distinção de idade entre seus integrantes (KNABE, 2000). Essa escola se transformou na primeira universidade de que se tem conhecimento.

Isócrates, “que sabia compor tão belas orações” (ROTTERDAM, 2002, p. 17), considerado o Pai da Oratória, foi o criador de uma escola de retórica que pregava a unidade de todas as cidades gregas, discursava contra os sofistas e passeava entre o ensino científico e o humanístico.

Morrou (1975) destaca diferenças marcantes entre Isócrates e Platão:

[...] Cada um deles não tinha apenas um adversário único. Isócrates não era toda a retórica: vimo-lo opor-se à pura sofística de um Alcídamas. Platão não era toda a filosofia: os "erísticos" que Isócrates combate talvez sejam também, ou sobretudo, os Megáricos ou Antistenes. Entre os chefes das duas facções foi possível estabelecerem-se aproximações e alianças, para a luta contra um mesmo inimigo: uma frente comum dos Dogmáticos contra a crítica dissolvente da escola de Mégara, e mesmo uma frente dos "Ideólogos"

ou apóstolos da alta cultura contra o espírito estreito dos políticos realistas (MORROU, 1975, p. 142).

Tanto Isócrates quanto Platão, “o grande organizador do tesouro espiritual da nação” (JAEGER, 1994, p. 117), representaram importantes figuras para a interpretação do que entendemos hoje por educação, cada um com suas especificidades, embora seja considerado que os poetas (*Aedos*) são tidos como os primeiros educadores no período helenístico. Um dos maiores representantes desse período foi Homero. Para Jaeger (1994, p. 25-26), “ele é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável dos seus ideais”, através das obras *Iliada* e *Odisseia*, pois ambas relatam trajetórias de deuses e heróis. Os gregos acreditavam que era mais fácil aprender através dessas histórias.

É também dessa época a criação da *Paideia* (condução de crianças; todos que se ocupam da educação), que só vai ter essa denominação no Século V, um dos maiores legados dos gregos para a educação, nos aspectos relacionados ao corpo e à mente. Gajardo (2010, p. 124) afirma que “os gregos da era clássica reconheciam como verdadeiros homens apenas cidadãos que se houvessem adaptado, através da *Paideia* às instituições de seus maiores”. A educação surge como uma necessidade de perpetuar a cultura existente naqueles tempos.

Nesse período, a *Paideia* significava, segundo Jaeger (1994, p. 335), “a origem da educação no sentido estrito da palavra”. Dizia respeito à construção do homem, quanto ao processo formativo do intelecto, enquanto homem e cidadão, quando o homem passa a ser a medida de todas as coisas, segundo Protágoras.

Em conformidade com Jaeger (1994):

Foi sob a forma de *Paideia*, de “cultura”, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. [...] Sem a concepção grega da cultura não teria existido a “Antiguidade” como unidade histórica, nem o “mundo da cultura” ocidental (JAEGER, 1994, p. 7).

A educação precisava ser colocada de maneira consciente. Surge daí o conceito de *areté* (virtude, em todos os aspectos).

Os gregos acreditavam que até os sete anos, mais ou menos, as crianças deveriam ficar no ambiente familiar; a partir daí, com idade tenra, as crianças eram

conduzidas pelos escravos ou servos cultos (monitores da época) nas noções básicas da ação educativa, preparando-as para a vida, não apenas para os processos escolares.

Platão é considerado um dos filósofos mais importantes dessa época; seria, assim, o “verdadeiro filósofo da Paideia” (JAEGER, 1994, p. 477). A Paideia, de fato, segundo Aristóteles, “mestre dos sábios” (JAEGER, 1994, p. 477), deveria ter a função criadora e a de não adestrar as crianças e jovens.

Consoante Jaeger (1994), Aristóteles:

É uma figura que marca a transição entre duas épocas. Segundo ele, a concepção de Paideia sofre uma mutável diminuição da sua intensidade, o que torna difícil situar essa figura ao lado de Platão. É na escola de Aristóteles que pela primeira vez se delineiam com clareza os problemas implicados na relação entre a cultura e a ciência (JAEGER, 1994, p. 477).

Para os sofistas, a verdadeira educação era a participação do cidadão na vida política e ética, valorizando a retórica.

Jaeger (1994) assim define esse pensamento dos sofistas:

É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de Educação sofista. Distingue-se da forma e da enciclopédia, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a Educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Areté humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com suas condições sociais (JAEGER, 1994, p. 342-343).

Além de Paideia, existia outra concepção muito importante para os gregos: a *areté*. Tudo que envolvia o homem, tentando descobrir nele todas as virtudes foi muito explorado pelos filósofos, especialmente Sócrates. Esse filósofo interpelava se a virtude era ensinada, se era adquirida com a prática ou se era inerente às pessoas.

Na obra *Mênon*, Platão (2001) relata um diálogo entre Mênon e Sócrates, quando Mênon interroga Sócrates sobre a virtude:

Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (PLATÃO, 2001, p. 19).

No entanto, em momento algum Sócrates define o conceito de virtude. Destaca-a como sendo um saber. Percebe-se uma crítica aos sofistas, quanto à pretensão destes de tentar ensinar a virtude, já que nem eles mesmos a possuíam. Não tinham mérito para ensiná-la, pois nem sabiam o que ela significava em sua essência, embora se apresentassem como os mestres da virtude.

Dessa forma, percebemos que os diálogos platônicos não se concentram especialmente na virtude, mas sim em perguntas relacionadas a ela. Está intimamente ligada à ética, à moral: “um termo que indica a excelência moral” (ZINGANO, 2009, p. 78). Virtude retoma a *areté* grega; seria uma forma de conhecimento, não apenas em relação ao bem ou ao mal, mas de forma mais ampla.

A instituição de monitor remete-se a essa época, segundo Monroe (1974), e se desenvolveu ao longo da história, quando surge o bacharel medieval, na figura dos monges, designados como tutores de alunos. Os monges assumiam questões relacionadas à monitoria e aos aspectos disciplinares dos noviços.

Rotterdam (2002), filósofo holandês, mostrava-se contra as práticas escolásticas, quando enunciou: “é mesmo lícito asseverar que a vida humana não passa, afinal, de uma espécie de divertimento da Loucura” (ROTTERDAM, 2002, p. 17). Este filósofo criticou em sua obra “Elogio da Loucura” o dogma católico e as práticas de ensino e regras disciplinares adotadas pelos clérigos. Ao colocar na mesma obra a mensagem “Como é penosa a educação!” (ROTTERDAM, 2002, p. 22), reforçava que não concordava com a condução da educação pelas escolas da época.

Rotterdam (2002) reconhecia que um dos maiores benefícios da educação era o de oferecer às gerações o mundo cultural que os livros possuíam. Reforçava a importância da leitura, como estímulo ao convívio com o que o mundo oferecia. Combatia o ensino tradicional, por considerar que ele era alienante, por destruir a criticidade e a vontade humana, por se basear na memorização e na repetição.

Sobre o pensamento de Rotterdam, Lins (1999) publica:

Erasmus de Rotterdam, subvertendo a pedagogia escolástica, criou o método cujo princípio se pauta na razão e reflexão, em detrimento da memorização e repetição. Quanto à antecipação do futuro, significa compreender: por que é fundamental negar a produção pedagógica de uma nova forma de pensar o homem? (LINS, 1999, p. 79).

Os jesuítas, no século XVI, desenvolveram práticas de ensino de acordo com as regras contidas no *Ratio Studiorum* (manual com exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus), que prevaleceu até 1773, sendo restaurada depois pelo Papa Pio VII, em 1814. Essas práticas possuíam regras muito duras, que serviam como forte instrumento disciplinar (MIRANDA, 2009), no processo educativo jesuítico. Combatiam o Protestantismo, o Concílio de Trento e as missões fora da Europa. O objetivo principal do *Ratio Studiorum* era o de criar um sistema educativo comum a todas as escolas.

Para Romanelli (1986), o método teve princípios elitistas:

A obra da catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. [...] Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se 'tornou por muito tempo, um país da Europa' (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Havia disputas entre os jesuítas e os oratorianos (pertencentes à Congregação de São Felipe de Néri, em Roma), em relação a como deveriam ser direcionados os estudos das ciências. Embora os jesuítas fossem considerados “os mestres mais instruídos e mais zelosos” (FRANCA, 1952, p. 55-56), eram auxiliados por ótimos alunos, chamados ‘decuriões’ (monitores), responsáveis por grupos de dez alunos, que eram supervisionados por um inspetor. Os jesuítas eram muito criticados pelos filósofos iluministas por terem ideias aristotélicas atrasadas, ao passo que consideravam os oratorianos como os verdadeiros representantes da ciência moderna.

É percebido o estabelecimento da monitoria, embora tratando de questões comportamentais, também, na teoria desenvolvida por Comenius (2001), que foi considerado o pai da Didática Moderna, um dos primeiros educadores a pensar na importância da educação para as crianças. Na obra *Didática Magna* ou a Grande Didática ou o Tratado da Arte Universal, desenvolveu “um método universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001, p. 45), o que, para ele, significava colocar o homem como ator, em sua natureza social, e não mero espectador da história:

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso (COMENIUS, 2001, p. 1).

Seu método baseava-se em três elementos: compreensão, retenção e práticas. No Tratado, Comenius (2001) declara que os professores ignoravam a didática (arte de ensinar) e não eram fiéis a nenhum método, já que migravam entre eles. Quanto aos estudantes, garante que serão direcionados a mais alta sabedoria.

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos (COMENIUS, 2001, p. 71).

A visão de Comenius (2001) sobre a escola era de um local que iria propiciar direitos iguais a todos, independentemente do sexo e de sua condição física, mental ou social, fosse criança, jovem ou adulto.

Comenius (1966, p. 83) defendia um pouco o ideal de Pitágoras, que ensinava que todos deveriam ser tratados como iguais, e todos deveriam saber tudo, principalmente as crianças, quando revelava: “Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens”. O conhecimento deveria estar acessível a todos. O ideal de Rousseau (1995), considerado o Pai da Pedagogia Moderna, também reforçava na obra “Emílio” a igualdade entre os homens. O homem deveria ser percebido em sua mais ampla formação humana; homem enquanto homem, que pensa e tem sentimentos, capaz de viver em harmonia consigo mesmo, com os outros e com a natureza, através de um resgate necessário, devido aos problemas causados por ele mesmo.

O homem, para Kant (1991):

É a única criatura que deve ser educada. Entendendo por educação os cuidados (sustento, manutenção), a disciplina e a instrução, juntamente com a educação. Segundo isso, o homem é criança pequena, educando e estudante (KANT, 1991, p. 29).

Assim como educar não é só transmitir conhecimentos, mas propiciar uma tomada de consciência, se colocar no lugar do outro, de acordo com o princípio da alteridade, numa relação dialética entre o mestre e o discípulo.

Denoto o pensamento do filósofo Kierkegaard (2005) sobre essa relação:

[...] Ser mestre não é cortar o direito a força de afirmações, nem dar lições para apreender. Ser mestre é verdadeiramente ser discípulo. O ensino começa quando tu, o mestre, aprendes com o teu discípulo, quando te colocas naquilo que ele compreendeu, na maneira como o compreendeu, ou, se ignoravas tudo isso, quando simula prestares-te exame, deixando o teu interlocutor convencer-se de que sabes a lição: tal é a introdução, e pode então abordar-se um outro assunto (KIERKEGAARD, 2005, p. 45).

Educar é fazer o aprendiz perceber a capacidade que tem de tornar-se atuante na construção e produção do seu conhecimento, através de processos dialéticos com o outro.

## 2.2 – Fixação dos processos de monitoria, através de Bell e Lancaster

A monitoria tem sua origem em Madras, na Índia (na época dominada pela Inglaterra), em um asilo de órfãos, idealizada por Andrew Bell, religioso escocês, que permaneceu um tempo naquele país (BASTOS, 1999). O método surgiu principalmente para atender aos fiéis da Igreja Anglicana.

De acordo com Monroe (1974), no final do século XVIII, especificamente em 1797, Andrew Bell divulgou seu método monitorial na Inglaterra. No século XIX seguiu para a França e outros países da Europa, desembocando na América do Sul.

Bell combateu qualquer espécie de punição corporal (prática comum para a época), o chamado sadismo pedagógico (MANACORDA, 2002), para os monitores e os outros alunos; preferia recompensá-los através de estímulos positivos. O ensino e a memorização tinham destaque nesse método, em que os monitores trabalhavam em cima dos erros dos outros alunos. O método foi aplicado em várias escolas da Grã-Bretanha e em suas colônias, e deu origem ao ensino mútuo.

Santos (1964) explica como surgiu o ensino mútuo:

Era realizado por simples memorização, repetindo os alunos em voz alta o que lhes era ditado pelo mestre. Quando as classes eram muito numerosas, era costume empregar como auxiliares de ensino alguns alunos mais adiantados. Daí a origem do ensino mútuo ou monitorial (SANTOS, 1964, p. 34).

Amparado nas ideias de Bell, o quaker Joseph Lancaster, educador inglês, desenvolve o método de ensino mútuo ou monitorial, substituindo o sistema tradicional, podendo assim um professor controlar uma escola de mil alunos com a ajuda de seus monitores. O novo método, baseado na memorização e repetição, se estende por toda Europa, especialmente, na Inglaterra, para, em seguida, tomar todo o ocidente. Seu método era voltado para os filhos da classe trabalhadora, incentivando o ensino oral. Lancaster cria, anos depois, a Lancaterian British and Foreign School Society (Sociedade Lancasteriana de Escolas Britânicas e Estrangeiras).

Neves e Men assim descrevem a propagação do método de Lancaster pelo mundo:

A historiografia reconhece que, antes que a primeira década do século XIX findasse, o Método de Lancaster já tinha se propagado em direção a França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Atingiu também a Rússia, o território africano (Serra Leoa, Senegal), a Índia, a Austrália, o Canadá, o México, o Peru, e alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil (NEVES; MEN, p. 1).

Qualquer pessoa poderia ser educada no método de Lancaster; independente da religião, diferentemente do método de Bell, que tinha como principal público os fiéis da Igreja Anglicana. Obviamente, o método castrava qualquer tipo de criatividade e criticidade. Acreditava que era um método capaz de mudar a postura dos estudantes, disciplinando-os mental e fisicamente. Valorizava os princípios morais como um caminho para obter a disciplina dos alunos.

Esses princípios morais foram baseados nas ideias do jurista inglês Bentham (1984), de acordo com o relato do próprio jurista:

A natureza colocou o gênero humano sob o domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer. Somente a ele compete apontar o que na realidade faremos. Ao trono desses dois senhores está vinculada a norma que distingue o que é certo do que é errado, e por outra, a cadeia das causas e dos efeitos (BENTHAM, 1984, p. 10).

Esse princípio de Bentham foi duramente criticado por Marx e Engels (1980), chamando-o de “burguês banal”, afirmando que sua teoria seria “uma simples apologia

da ordem existente, tendendo a demonstrar que, nas condições atuais, as relações dos homens entre si, sob a forma presente, são as mais vantajosas e as mais úteis para todos” (MARX; ENGELS, 1980, p. 265). O utilitarismo seria, assim, a representação do ideal da sociedade burguesa, prevalecendo os interesses dessa.

No método de ensino mútuo ou monitorial, os alunos monitores eram os auxiliares dos professores: “o método mútuo divide a responsabilidade entre o professor e os alunos encarregados da função de monitores” (LESAGE, 1999, p. 19). Os monitores eram eleitos por sua inteligência, mérito e conduta.

A ocupação dos monitores tinha essencialmente um caráter econômico, já que podiam trabalhar com o máximo de aprendizes, como assinala Bastos (1999, p. 116): “processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e conseqüente formação de cidadãos adaptados a essa realidade”. O papel do monitor era fundamental, principalmente para descentralizar a figura do professor, e proporcionar uma educação em massa.

Eram interesses surgidos a partir das grandes revoluções da época, especialmente a Revolução Industrial, como declara Luzuriaga (2001):

[...] Se instruía ao mesmo tempo a muitos alunos com poucos professores, ficando os primeiros sob os cuidados dos chamados monitores. O sistema se estendeu rapidamente pelo aumento da população devido à Revolução Industrial e à necessidade de atender rapidamente ao seu ensino (LUZURIAGA, 2001, p. 54-55).

O método, de certa forma, ajudava na contenção dos gastos, por não ser necessário admitir uma quantidade maior de professores, de acordo com o entendimento de Azevedo (1996):

A introdução do método Lancaster ou ensino mútuo e as esperanças que suscitou constituem um dos episódios mais curiosos e significativos dessa facilidade, que nos é característica, em admitir soluções simplistas e primárias para problemas extremamente complexos (AZEVEDO, 1996, p. 588).

O professor acompanhava o trabalho do monitor, que observava as ações de cada decurião, e reproduziam a matéria desenvolvida por seus mestres (ULLMANN; BOHNEN, 1994). No entanto, o monitor nunca foi colocado como substituto do professor. Tanto o professor quanto o monitor tinham suas funções próprias.

O método de Lancaster trabalhava com a repetição e valorizava as questões pedagógicas de ordem disciplinar, daí ter sido tão bem aceito por órgãos militares em muitas sociedades.

O método priorizava a importância da leitura, que, de acordo com Lancaster (1823):

Existem dois tipos de crianças que podemos encontrar em qualquer escola: aquelas que estão aprendendo a ler e aquelas que já aprenderam. Para o segundo grupo, a leitura não é uma lição, mas o veículo de instrução moral e religiosa. Já para os primeiros, uma série de lições progressivas, evoluindo passo a passo até o ponto em que as crianças possam começar a armazenar conhecimento em suas mentes, para uma vida futura (LANCASTER, 1823, p. 40).

O método lancasteriano tinha vantagens e desvantagens. Como vantagem destacamos os aspectos econômicos em relação a não ser preciso contratar uma quantidade maior de professores e ao fato do método tornar os alunos mais disciplinados. O nível dos monitores era uma das desvantagens, já que realizavam apenas um trabalho repetitivo, sem autonomia nenhuma, ou conhecimento mais aprofundado das informações repassadas; não incentivava a criticidade e a inteligência; os professores não tinham contato direto com os alunos e o monitor era o agente de destaque do método.

Foucault (1986) foi um dos maiores críticos desse método, principalmente em relação ao Sistema de Ordens criado por Lancaster, para ser usado pelos monitores, a partir das instruções que os professores davam, por interpretar que ele era um meio usado pelas forças militares enquanto “técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social” (FOUCAULT, 1986, p. 150), como forma de castrar as atitudes dos alunos e discipliná-los de forma violenta.

Assim Foucault (1986) define essa disciplina:

A ‘disciplina’ não pode ser identificada com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1986, p. 189).

Estava instalado o que Foucault (1986) identificou como “poder disciplinar”, em um ambiente que criaria monitores-soldados, que não tinham tempo para outras coisas, pois quando não estavam estudando, estavam ensinando.

Foucault (1997) elenca quatro instituições responsáveis por esse processo disciplinar: instituições militares, instituições escolares, fábricas e ordens religiosas, na quais as instruções são apoiadas na educação fabril, fortalecidas após a Revolução Industrial, que castrava a autonomia e a liberdade humanas.

Foucault (1997, p. 117) defende que “o pensamento é a liberdade com relação ao que alguém faz, o movimento pelo qual alguém se distancia da sua própria ação, estabelece-a como um objeto, e reflete sobre ela como um problema”. Cabia ao homem ser crítico e resistente ao poder nesse sistema, diante das diversas formas de sujeição até chegar à liberdade e à emancipação.

### 2.3 – O ensino mútuo ou monitorial chega ao Brasil

Para Saviani (2004), a educação no Brasil dá-se em duas etapas, ambas divididas em três períodos.

Primeira etapa da educação no Brasil:

Primeiro período (1549-1759): dominado pela pedagogia jesuítica; segundo (1759-1827): representada pelas “Aulas Régias”, instituídas pela reforma pombalina; terceiro (1827-1890): consistiu nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a Educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

Segunda etapa da educação no Brasil:

Primeiro período (1890-1931): criação das escolas primárias nos estados, impulsionada pelo ideário iluminista republicano; segundo (1931-1961): regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; terceiro (1961-2001): unificação da regulamentação da Educação nacional, abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal (SAVIANI, 2004, p. 2).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, das ordens educativas, que teve caráter político, econômico, mais até do que educativo, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, instituiu as Aulas Régias, denominadas reformas pombalinas,

através do alvará de 28 de junho de 1759, que eram lideradas pelo Estado, e não mais pela Igreja.

As Aulas Régias abrangiam o estudo de Gramática Latina, Grego, Inglês, Francês, Filosofia, Desenho e Figura, Economia-Política, Aritmética, Álgebra e Trigonometria (ALMANAQUE, 1969). O poder saiu da Companhia de Jesus para o Estado português, causando a queda da ideologia eclesiástica (FALCON, 1982), com a reforma da Universidade de Coimbra, em 1772. Mas essa queda não foi completa, já que a Igreja continuou tendo algumas interferências na sociedade e na política.

A reforma pombalina tinha como inspiração as ideias contidas na obra de Verney (1746). Esse autor era um dos representantes da Congregação de São Felipe de Néri, na Itália, que se contrapunha às ideias eclesiásticas da Companhia de Jesus.

Outro grande filósofo que se contrapôs às ideias eclesiásticas, que para ele se baseavam em Aristóteles (2005), foi Bacon (1997), quando afirmou:

Os descobrimentos até agora feitos de tal modo são que quase só se apoiam nas noções vulgares. Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais correto (BACON, 1997, p. 36).

O método de Bacon (1997) criticou duramente o método dedutivo-indutivo racionalista aristotélico (ABBAGNANO, 1992) por deixar de lado o experimento, se tornando alheio à realidade, à margem da experiência, preocupando-se apenas em interpretar a natureza. Seu método defendia que a educação poderia dar sustento à ciência, que deveria deixar de ser contemplativa. Sustentava que nem sempre o que era tido como verdadeiro representava uma verdade.

Após o período das Aulas Régias foram criadas as escolas públicas de primeiras letras, que foi um processo de ampla reformulação no sistema educacional colonial na época. O objetivo principal era tornar Portugal mais moderno educacionalmente e culturalmente, já que se encontrava na Idade das Trevas, em decadência, e ter a sociedade sob o domínio da realeza, que antes era guiada pela Igreja.

Em 1821, as escolas públicas de primeiras letras são oficializadas, de acordo com o Decreto de 30 de junho de 1821:

Que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino, e abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença. A Regência do Reino o tenha assim entendido, e faça executar (BRASIL. Decreto de 30 de junho de 1821).

As escolas de primeiras letras de ensino mútuo foram direcionadas, no início, para preparar oficiais, para diversas carreiras militares, pelo grande reforço disciplinar na qual a teoria de Lancaster se apoiava.

De acordo com Castanha (2012a, p. 4): “a primeira escola pública de ensino mútuo foi criada em 1º de março de 1823, a qual se constituiu numa espécie de escola normal, voltada a preparar professores, especialmente militares”. Surgiu para suprir a ineficiência da escolarização individual. Foi um período muito difícil, especialmente no que dizia respeito à frequência, já que a sociedade não achava necessário o estudo para os filhos dos trabalhadores.

D. Pedro I oficializa, em 1º de março de 1823, a criação da primeira escola de primeiras letras a trabalhar com o método de Lancaster:

Hei por bem mandar criar nesta Corte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo método do ensino mútuo, sendo em beneficio, não somente dos militares do Exército, mas de todos as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento (BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823).

O ensino mútuo ou monitorial é reforçado também com a Lei de 15 de Outubro de 1827, que determinava o ensino gratuito para todos os cidadãos livres:

Art 5º

Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães (BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827, p. 71).

O brasileiro Hipólito José da Costa de Mendonça foi um dos primeiros a trazer a ideia do ensino monitorial para o Brasil, após sua longa passagem pela Europa. Era o método considerado ideal para as escolas da época, já que o governo precisava adestrar o povo, criar uma nova ordem social, gastando pouco.

Hipólito editou o *Correio Brasiliense* (RIZINNI, 1957), no qual escrevia sobre os benefícios do método. Afirmou: “Ninguém mais útil que o jornalista, aquele que se propõe mostrar, com evidência, os acontecimentos do presente e a aclarar as sombras do futuro” (Hipólito José da Costa, 1808).

O editorial *O Universal*, reforçava os benefícios do método de Lancaster.

O “*Correio Brasiliense*” pregava as ideias liberais e iluministas da época, como evidentes para a instrução da população, construindo, assim, um Brasil mais promissor, na verdade temeroso às rebeliões de sua população; era necessário um controle maior, disciplinar o povo.

A Educação era muito precária. Havia poucos espaços e materiais. Mas era necessário instruir, principalmente a partir da Independência da pátria. Não só instruir, como trabalhar baseando-se em quatro questões importantes: ensinar a ler, a escrever, o conhecimento das quatro operações aritméticas e trabalhar princípios religiosos.

Conforme Almeida (1989):

Aquele que ignora a leitura, a escrita e o cálculo está, em relação aos outros membros da sociedade, em estado de irremediável inferioridade, carece dos próprios meios de se instruir, e, se tais conhecimentos não são adquiridos na infância, é muito mais difícil, para não dizer impossível, adquiri-los mais tarde (ALMEIDA, 1989, p. 82-83).

O ensino que era dado não garantia que os estudantes avançassem para os níveis seguintes, já que a educação era insuficiente, ao passo que não garantia princípios democratizantes aos diversos segmentos sociais da educação: professores, diretores escolares, pais e alunos (AZEVEDO, 1962). Aumentava mais ainda a distância entre as classes. Isso contribuiu para a superficialidade da reforma educacional (AZEVEDO, 1958a). A escola deveria transformar em todos os campos, mas isso não aconteceu.

Nesse período, os monitores eram selecionados usando os mesmos critérios de Lancaster, ou seja, aqueles que se saíssem melhor nos estudos ficavam responsáveis por classes. Cabia ao professor acompanhar o processo.

## 2.4 – A criação da função de monitor nas universidades

No auge do regime militar, foram introduzidas reformas educacionais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sob a Lei nº 5.540/68 (Art. 41), de 28 de novembro de 1968, a chamada Reforma Universitária, regulamentando mudanças no ensino superior e instituindo a criação da função de monitor, que determinava:

As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Federal nº 5540 de 1968).

Percebo que a LDB trata os monitores com a mesma função das ideias de Lancaster, especialmente, em que o monitor é o mais preparado, e que está mais avançado em relação aos demais, sendo um processo seletivo, por valorizar os que têm destaque, aqueles que eram considerados “mais capacitados”. Dessa forma, esse tipo de monitoria é mais um instrumento que visa à melhoria na qualidade do ensino.

Somente com a Lei nº 9.394/96, no Art. 84, a função de monitor passa a ter características pedagógicas, enfatizando a importância do monitor dentro das universidades, quando se apoia na ideia de que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), a função de monitor tem assumido uma característica de apoio ao ensino e ao corpo docente.

O monitor tem a oportunidade de participar do universo acadêmico de forma mais intensa, quando atua nas várias atividades didáticas. O ideal seria que essa participação acontecesse de forma mais libertadora, sem as formas estipuladas pela escola, já que, segundo Boas (2004, p. 405) “essa tradição da escola, quando a linha de estudo é cercada por inúmeras regras e regulações, ainda controla a universidade”. Os estudantes desejam realizar na universidade o que não tiveram na escola: a oportunidade de estudar o que lhes interessa, já que “as universidades ainda estão amarradas a

complexos sistemas de padronização” (TOFFLER, 2001, p. 222). Nossas universidades ainda não dão o suporte que os estudantes que ingressam nela precisam.

A experiência das monitorias dentro das universidades traz muitos ganhos para os monitores, especialmente em relação à bagagem que adquirem e o aumento de conhecimento, além da interação com os outros alunos, onde o conhecimento surge nessa relação, através das trocas de experiências. É um momento de aprendizagem coletiva.

Para Delors (2010), as universidades deveriam exercer quatro funções primordiais:

1. Preparação para a pesquisa e para o ensino;
2. Oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social;
3. Abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato;
4. Cooperação internacional (DELORS, 2010, p. 34).

É preciso mais mudanças para que isso seja possível, para que as universidades sejam realmente centros de pesquisas e não uma continuidade do ambiente escolar.

## 2.5 – Uma reflexão necessária

Vale aqui destacar dois pontos principais para esse campo de estudo:

A monitoria escolar teria surgido por uma necessidade de ajuda no processo de ensino-aprendizagem, numa garantia de que os alunos teriam a sua aprendizagem facilitada, ajudando, assim, nas dificuldades deles. Atribuía-se, dessa forma, a aquisição da aprendizagem, exclusivamente, às práticas docentes e à colaboração dos alunos-monitores, mas, de fato, percebeu-se que o que existia mesmo eram práticas de ensino, no modelo mais tradicional possível.

O professor era uma figura representada como o produtor dos saberes, e, o aluno, o receptor, quando sabemos que, na verdade, ambos, professor e aluno, são sujeitos do processo de construção e reconstrução da aprendizagem.

Conforme Freire (2002):

Mulheres e homens somos o único ser que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso somos os únicos que em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada (FREIRE, 2002, p. 28).

No entanto, esse processo de ensino monitorial, nesses moldes, como o próprio nome nos remete, é uma prática que fortalece o ensino tradicional. As práticas usadas nesse modelo têm o intuito de formar o indivíduo; não havia nenhum interesse de transformá-lo, despertando criticidade, concentrando-se nas questões concretas de construção de aprendizagens.

Na monitoria acadêmica, a atividade do monitor é percebida como uma iniciação importante na sua vida acadêmica e profissional, por ser compreendido que “o trabalho de monitoria pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento” (SCHNEIDER, 2006, p. 65).

Concordo com Toffler (2001, p. 324) quando assevera que cabe à educação “aumentar a capacidade de luta do indivíduo” e isso vale para alunos, professores e todos que estão inseridos nas escolas, assegurando o que esse autor chama de “Revolução Superindustrial na educação” e necessidade da criação do “Conselho do Futuro”, formado por cidadãos, homens e mulheres, interessados nas mudanças necessárias na educação, que iria promover um movimento que tivesse como meta “perseguir três objetivos: transformar a estrutura empresarial em nosso sistema educacional, revolucionar seu currículo e estimular uma orientação mais focada para o futuro” (TOFFLER, 2001, p. 325-326). É cada dia mais evidente que a educação precisa passar por mudanças radicais, uma verdadeira revolução educacional. E a escola não pode ficar alheia a esse ideal.

## CAPÍTULO 3 – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E AS INCERTEZAS DO PRESENTE E DO FUTURO

“O significado das crises consiste  
exatamente no fato de que indicam que é  
chegada a ocasião para renovar os  
instrumentos”  
Thomas Kuhn.

### 3.1 – O modelo fabril de educação e a revolução superindustrializada

Kuhn (1978, p. 24) se destaca quando o assunto é epistemologia e paradigma: “a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida”. Esse amadurecimento da ciência deve projetar uma questão intrigante no que diz respeito à aprendizagem, quanto ao desejo de entendermos como as pessoas aprendem, principalmente numa realidade em que as mudanças na sociedade acontecem com uma velocidade assustadora, “e a maior parte das pessoas se encontra grotescamente despreparada para lidar com elas” (TOFFLER, 2001, p. 23). Mudanças sociais intrinsecamente relacionadas às transformações na ciência e na tecnologia, que emergem a cada segundo e evidenciam esse novo mundo supranormal.

É impressionante como qualquer mudança que ocorra em um determinado local afeta, praticamente, todas as sociedades do mundo. São os desafios das mudanças aceleradas, em que a educação, se não estivermos atentos é sufocada por uma retórica futurista, desvalorizando o presente e o futuro, vivendo nas bases de um passado.

A esse respeito, Toffler (2001) se posiciona preocupado, quando evidencia:

O que hoje passa por educação, mesmo em nossas “melhores” escolas e faculdades é um anacronismo dasanimador. Os pais esperam que a educação prepare seus filhos para o futuro. Os professores avisam que a falta de preparo irá aniquilar as chances de uma criança no mundo de amanhã. Ministros do governo, igrejas, os meios de comunicação de massa – todos exortam os jovens a permanecerem na escola, insistindo que agora, como

nunca antes, o futuro de uma pessoa é quase que totalmente dependente de sua educação (TOFFLER, 2001, p. 320-321).

O autor nos chama, assim, para uma reflexão do que a educação pode fazer com os jovens, projetando neles ideais do passado que acreditavam ter uma funcionalidade. Pensamentos como “se deu certo para os pais, dará para os filhos” passam a não valer mais na sociedade industrial da época moderna, já que aquela sociedade exigia pessoas “melhor preparadas”, a partir do novo modelo mecânico que surgia com a Revolução Industrial.

Toffler (2001) apresenta a escola de hoje como uma herdeira do sistema fabril de educação:

Hoje, as crianças que entram na escola rapidamente se descobrem como parte de uma estrutura organizacional padrão e basicamente invariável: uma classe dirigida pelo professor. Um adulto e um certo número de jovens subordinados, habitualmente sentados em fileiras fixas, olhando para a frente, é a unidade básica pedronizada da escola da era industrial. À medida que passam, ano a ano, para os níveis mais altos, continuam dentro do mesmo quadro organizacional fixo (TOFFLER, 2001, p. 328).

O referido autor proclama a necessidade de emergir uma ideia de uma nova escola:

As escolas do futuro, se quiserem facilitar a adaptação mais tarde da vida, terão que fazer experiências com arranjos muito mais variados. Salas com vários professores e um único estudante; salas com diversos professores e um grupo de estudantes; estudantes organizados em forças-tarefas e equipes de projetos; estudantes passando de grupos de trabalho para o trabalho individual ou independente e para grupos de novo (TOFFLER, 2001, p. 328).

O currículo, enquanto resíduo do passado, deve ser radicalmente repensado; repensar mudanças na forma como o ensino é posto. Este currículo arcaico e compartimentalizado, baseado em um sistema educacional homogêneo, não representa as necessidades do indivíduo atual. O que combateria essa ideia seria exatamente o que Toffler (2001, p. 325) definiu como a “revolução superindustrial na educação”, que prepararia os indivíduos para o futuro, que é uma incógnita, embasada em três pilares: aprendizado (cada vez mais transitório), relacionamento (manter laços mais firmes de convivências) e escolha (revisão dos valores).

### 3.2 – Mudanças na educação num contexto pós-moderno

A questão: “Para onde se deve olhar quando se pretende pensar em inovação pedagógica”? (FINO, 2010, p. 281), é a minha pergunta de partida.

Começo olhando para o presente, já que tudo relacionado a ele sempre está intrínseco no passado e no futuro. Pensando nisso resgato as questões levantadas pelo pós-modernismo. Alguns teóricos indicam como advento desse período o pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente o ano de 1945, embora tenha ganhado maior difusão nos anos setenta. O pós-moderno contribuiu para uma compreensão mais clara sobre as concepções relacionadas ao saber; num mundo de desconstrução do conhecimento e mudanças de paradigmas, espaço em que são incluídos os estudos sobre inovação pedagógica.

O período moderno foi caracterizado pelo consumismo (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004), em que a classe média das pós-Revoluções Industrial e Francesa imitavam a aristocracia (CAMPBELL, 2001). O consumo foi a principal característica da sociedade capitalista, até no intuito de manter as relações de produção existentes, e o trabalho é evidenciado na sua capacidade de produção (MARX, 1984), que possui um caráter social, formado historicamente.

O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem (MARX, 1983, p. 149-150).

De acordo com o pensamento de Baudrillard (2006):

Em cada homem o consumidor é cúmplice da ordem de produção e sem relação com o produtor - ele próprio simultaneamente - que é vítima dela. Esta dissociação produtor-consumidor vem a ser a própria mola da integração: tudo é feito para que não tome jamais a forma viva e crítica de uma contradição (BAUDRILLARD, 2006, p. 169-170).

O consumo “é uma função social de prestígio e de distribuição hierárquica” (BAUDRILLARD, 1996, p. 10), força motriz do capitalismo; um fenômeno chave para compreender os sistemas sociais existentes; é um dos maiores problemas da

modernidade, num mundo onde tudo se torna momentâneo e descartável, principalmente o próprio trabalhador, quando se torna improdutivo, num estágio de novas relações sociais, onde surge a cultura pequeno-burguesa.

Bourdieu (1983) desaprova essa cultura pequeno-burguesa, quando anuncia:

Essa mistura de gêneros, essa confusão de ordens, essa espécie de bricabraque onde se alinham os produtos legítimos ‘fáceis ou ultrapassados’, fora da moda, desclassificados, portanto, desvalorizados - posto que um símbolo de distinção apropriado com atraso perde tudo o que faz seu valor distintivo - e os produtos ‘médios’ - do campo de produção em massa, é a imagem objetivada de uma cultura pequeno-burguesa (BOURDIEU, 1983, p. 112).

O pós-moderno, enquanto início de uma nova vida, vem exatamente diluir as nossas velhas certezas, a ideia de identidade (BAUMAN, 1998), as velhas utopias, que não aparecem mais como verdades inquestionáveis, tão defendidas pelos modernistas. Acontecem mudanças no geral, em que “o acontecimento mais insignificante pode mudar o curso da história” (PRIGOGINE, 1996, p. 26), ou até um atual “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes” (LYOTARD, 1993, p. 15), um momento em que há o rompimento com o passado, com os hábitos, onde tudo é mutável.

Bauman (1998) usou o termo pós-moderno e informou outras denominações que ele teve, de grandes autores, mas que tinha o mesmo sentido.

Não é em toda parte, porém, que essas condições parecem, hoje, estar prevalecendo: é numa época que Anthony Giddens chama de “modernidade tardia”, Ulrich Beck de “modernidade reflexiva”, Georges Balandier de “supermodernidade”, e que eu tenho preferido (junto com muitos autores) chamar de “pós-moderna”: o tempo em que vivemos agora, na nossa parte do mundo (BAUMAN, 1998, p. 30).

O pensamento de que sempre existirá uma ideia melhor que a anterior, que andaremos por uma trilha e encontraremos o mundo salvador, onde um pensamento sempre refuta outro, como Hegel fez com Kant (MORAES, 2003) cede lugar a um mundo onde todos precisam de todos, e onde não é possível ou não se quer mais prever o futuro, já que, afinal, temos muito o que fazer no presente.

As influências que todas essas mudanças causaram na educação, fez Moraes (2000) se questionar:

Que espécie de currículo deveremos ter na escola para enfrentar esse desafio? De quais características da modernidade e do currículo moderno, deveremos livrar-nos a fim de fazer com que a escola consiga se alinhar aos novos tempos? O que conservar? Quais modismos evitar? (MORAES, 2000, p. 215).

E Dale (2010) reforçar:

Mais precisamente, o que chamamos de “educacionismo” remete à tendência a considerar a “educação” como uma única categoria para fins de análise, com um escopo comum presumido e um conjunto de saberes, práticas e pressupostos implicitamente compartilhados. Isto ocorre quando a educação é tratada como abstrata, fixa, absoluta, anistórica e universal, quando não se distingue o seu uso para descrever objetivo, processo, prática e resultados (DALE, 2010, p. 1113).

É o momento da ambivalência, que “é, portanto, o alter ego da linguagem e sua companheira permanente - com efeito, sua condição normal” (BAUMAN, 1999, p. 9). Essa ambivalência é exatamente a dualidade segurança e liberdade. A segurança completaria a liberdade e vice-versa se pudessem acontecer ao mesmo tempo; no entanto, quando temos uma, acabamos perdendo a outra.

Em conformidade com Bauman (1998):

Os mal-estares, aflições e ansiedades típicos do mundo pós-moderno - resultam do gênero de sociedade que oferece cada vez mais liberdade individual ao preço de cada vez menos segurança. Os mal-estares pós-modernos nascem da liberdade em vez da opressão (BAUMAN, 1998, p. 157).

Bauman (1998) acreditava que ordem e caos andavam juntos. A própria história da humanidade é uma história de conflitos, tensões, embora os pensadores do período moderno rejeitassem essa ideia, pois eram idealizadores constantes pela busca da liberdade.

No pós-moderno o que valem são as hipóteses, não as verdades absolutas, especialmente na ciência. O pós-modernismo comenta e critica à medida que o conhecimento se constrói (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A verdade depende do tempo e da história, onde conclui-se que a “acumulação aditiva das verdades científicas é uma tolice” (CASTORIADIS, 1982, p. 55). É a vez da simbiose, numa relação vantajosa para as partes envolvidas no processo, a queda do homo faber, ao passo que, de acordo com Morin (2005, p. 176), “somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais,

culturais, psíquicos e espirituais”, e não mais homens e mulheres só das fábricas, em eterno processo de mecanização.

Entendemos que da forma como a educação foi concebida na modernidade, não há mais sustentação (DALE, 2010). Talvez um dos maiores desafios para as escolas de hoje seja continuar construindo uma visão crítica da educação, especialmente num momento em que a quantidade de informações, propiciadas pelas redes é abundante (SIEMENS, 2004), no chamado conectivismo, um processo dinâmico, complexo e contínuo, em que nem mesmo todas as teorias de aprendizagem dão conta de entender o novo indivíduo surgido dessa era.

Para Siemens (2004):

A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos em que os elementos centrais estão em constante mudança - não totalmente sob o controle do indivíduo. Aprendizagem (definida como conhecimento aplicado) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou de um banco de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializadas, e as conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes do que o nosso estado atual de conhecimento (SIEMENS, 2004, p. 5-6).

Nessa perspectiva de futuro, Toffler (2001) até se questiona se a escola continuará sendo o ponto principal de educação, quando salienta que pais atualmente pensam em dar aos filhos em casa a maioria da instrução que é dada nas escolas, utilizando os recursos que são oferecidos pelos computadores.

Toda essa perspectiva é possível na chamada modernidade líquida (BAUMAN, 2001), os valores deixam de ser definidos; é o mundo sem forma, fim da individualidade, numa transitoriedade universal. É uma desconstrução do mundo totalizante, numa linguagem infinita, onde tudo é mutável.

Para Bauman (2004):

Nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre [...] nada é necessário de fato, nada é insubstituível [...] tudo deixa a linha de produção com um prazo de validade afixado [...] A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da superfluidade, do refugo e da sua remoção (BAUMAN, 2004, p. 120).

Derrida (2002) acredita que é possível romper com essa ideia de totalização:

Se a totalização não tem sentido, não é porque a infinidade de um campo não possa ser coberta por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo - a saber, uma linguagem e uma linguagem infinita - exclui a totalização (DERRIDA, 2002, p. 244).

Compreendo que os aprendentes devem assumir o lugar de verdadeiros protagonistas no processo de construção de seu próprio conhecimento. O professor não é mais apresentado como aquele que sabe tudo; há um universo à sua frente a descobrir em conjunto com os alunos, partindo do pressuposto de que “o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da ideia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes” (LYOTARD, 1988, p. 91). O professor se torna responsável por despertar nos alunos o desejo de se assumirem como sujeitos e construtores do saber deles mesmos.

Reflito sobre o pensamento de Lyotard (1988), quando este autor informa que:

Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também seu progresso, seria preciso em consequência que a transmissão do saber não fosse limitada à de informações, mas que ela comporte a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos (LYOTARD, 1988, p. 94).

Mudanças claras são percebidas não só na sociedade, mas na cultura, na educação, na ciência, na tecnologia, na economia, na arte, com os estudiosos da chamada era pós-moderna.

Apoio meu pensamento em Correia (2014) para entender esse processo.

O processo de mudança e transformação da prática pedagógica acarreta uma outra mudança, a mudança da postura do educador. Quando falamos de postura falamos de uma pré-disposição para sentir/perceber, pensar, valorizar e transformar a sua ação. Acreditamos que aquilo que vai permitir que a mudança aconteça passa pelo conjunto de valores e compromissos que os educadores assumam quer pessoal quer coletivamente em cada escola (CORREIA, 2014, p. 217).

As reformas na educação tornam-se necessárias, já que ela tem um papel importante nesse mundo de mudanças, quando passa a reconhecer que todo conhecimento é anterior à experiência escolar, valorizando a primazia do educando quanto à relevância das construções cognitivas sucessivas (PIAGET, 1972), através de uma constante interação com o outro, numa aprendizagem coletiva.

### 3.3 – Mudanças na educação num contexto de globalização

O pós-moderno faz uma crítica aos princípios de ordem, que, segundo autores como Morin (2002) acreditam que deveriam ser questionados. O maior desafio seria transformar tudo em sabedoria, conhecimento e ter cuidado com o modelo de linguagem que é usado pelos meios que controlam as informações, no mundo globalizado em que vivemos.

Sobre a questão desse cuidado com a linguagem procuro me ancorar em Deleuze e Guattari (1995), quando anunciam que:

A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas - o que é bastante diferente - transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que um enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Há alguns anos, mudança e inovação pedagógica têm sido pontos importantes para compreendermos os caminhos que educação e aprendizagem vêm tomando, no intuito de nos compreendermos enquanto seres em constante construção social, já que “a reforma na educação não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos” (BALL, 2002, p. 5). No entanto, grande parte das escolas não tem acompanhado esse processo de mudanças, no sentido de ver o sujeito em suas relações com os outros, em construções socioculturais, já que continuam trabalhando a partir de modelos universais, embora muito mais “atentas e conscientes da ‘necessidade’ de organizar cuidadosamente as formas através das quais se ‘apresentam’ aos pais atuais ou potenciais” (BALL, 2002, p. 9), mas ainda embasadas em normas e culturas tradicionais.

Conforme Morin (2000):

As condições da inovação são as condutas desviantes ao acaso, frequentes entre os jovens, quer dizer, do ponto de vista de integração social, correspondem a «ruído» ou desordem. Nós conseguimos apanhar ao vivo a transformação de um «ruído» em informação e a integração de um elemento novo, fruto duma conduta aleatória, na ordem social complexa. Estamos na alvorada da evolução sociocultural (MORIN, 2000, p. 23).

Faz-se necessário pensar a educação, nesse contexto de globalização, enquanto ação modificadora, diante de todas as inquietudes que percorrem a história das escolas como formadoras tradicionais, elitistas e não transformadoras e incentivadoras de um indivíduo construtor de seu próprio conhecimento, em comunidade com os outros indivíduos.

Concordo com Freire (1995), quando pondera:

Aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação sociopolítica e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é para a educação comunitária uma questão de fundamental importância (FREIRE, 1995, p. 12-13).

É necessário compreendermos o papel que cada um dos sujeitos (escola, professor e aluno) tem no atual processo educativo.

Quanto à escola é necessária a compreensão de que ela não é mais o *locus* exclusivo da informação. Ela não pode ser a representatividade do ensino como o processo ativo (PAPERT, 2008, p. 88), nem colocar o professor como sujeito e o aluno como objeto. É, antes de tudo, uma organização aprendente (HARGREAVES; FULLAN, 2000), onde professores e alunos se desenvolvem, assim como ela também, num contexto propiciado pela diversidade cultural, em que estão imersas as interações sociais. À escola cabe, ainda, identificar as diversidades de saberes que existem e abolir as práticas autoritárias que atrapalham as relações educativas, criando, assim, um ambiente solidário entre todos.

Quanto ao professor é necessário resgatar sua autonomia (STENHOUSE, 2003), sua ação transformadora, que é capaz de ajudar o aluno a compreender sua capacidade de superação, como defende Ball (2002, p. 9) quando conclui que “o acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência)”. O professor tem que ser o profissional da aprendizagem, e não do ensino. Deve voltar-se para a produção de conhecimento, para a pesquisa (DEMO, 1996). E não pode ser percebido mais como um instrutor de conhecimento; deve procurar inovar suas práticas.

Para que haja essa reviravolta na forma de trabalhar do professor, é preciso, antes de tudo, que as culturas de ensino sofram mudanças, contribuindo para tomadas de decisões e trocas de experiências (SCHÖN, 2000). O professor, no modelo de Papert (2008), mediará o processo de aprendizagem; orientará o aluno à obtenção de criticidade e descoberta. Este deixará de ser um mero espectador e atuará de forma mais ativa, como personagem participante e em busca do conhecimento libertador, tudo permeado pelos valores.

Sacristán (1986) amplia a importância do conhecimento nesse contexto de compreensão do indivíduo dele com ele mesmo e com o mundo, quando diz:

Lo importante del conocimiento está en su utilización, em permitir adquirir destrezas que habrán de demostrarse en la conducta, perdiendo el valor formativo de ser aprendidas como modelos de pensamiento que ayudan al hombre a comprenderse a si mismo y al mundo que le rodea. (SACRISTÁN, 1986, p. 162).

Toffler (2001, p. 30) ressalta que “não existe nenhum ponto estático, nenhuma condição nirvânica de não-mudança com relação à qual uma mudança pudesse ser medida. A mudança é, portanto, necessariamente relativa”. E essas mudanças sempre acontecerão, independente de nossa vontade ou necessidade.

Quanto ao aluno cabe ser o produtor de seu conhecimento a partir da colaboração do professor e dos demais colegas; habituar-se a estudar, pesquisar e elaborar (DEMO, 1996). Assim, ele terá uma capacidade maior de construir, lidar com os conhecimentos, e melhorará na proficiência de todas as áreas.

### 3.4 – Inovação Pedagógica e o corte radical com o tradicional

Partimos da ideia de que inovação pedagógica trata, obrigatoriamente, das práticas pedagógicas que definem a relação entre os participantes, no sentido de quem aprende e de quem ajuda nesse processo.

Prática pedagógica é diferente de prática docente. A prática pedagógica é mais ampla e não tem, necessariamente, a escola como habitat natural; pode haver inovação fora dela. Para haver inovação pedagógica tem que existir o tripé: aprendizagem, autonomia e colaboração. As práticas pedagógicas devem acolher estudos sobre mudanças paradigmáticas e estudos prospectivos sobre educação, onde o foco dever estar na aprendizagem e não no ensino. Tudo o que for relacionado a ensino não é prática pedagógica, e sim docente.

Pensadores como Piaget e Morin apresentaram ideias que serviram como mudanças de paradigmas na educação. Para Piaget (1934c, p. 31), “somente a educação pode salvar nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual”, enquanto possibilidade de inovação e transformação, onde “qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza” (MORIN, 2007, p. 10), diante do que se pensava ser o ideal no processo de aprendizagem, embora compreendamos que muitos processos conservadores barram as mudanças por medo do novo, por acomodação.

Mas, afinal, o que são paradigmas?

O termo apresentado pelo físico Thomas Kuhn (1998, p. 145) significa um sistema dominante existente, usado numa determinada classe científica: “as mudanças de paradigma realmente levam os cientistas a ver o mundo definido por seus compromissos de pesquisa de uma maneira diferente” e “o estudo dos paradigmas é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde” (p. 30). Aqueles que não comungam com os pensamentos dessas comunidades científicas ficam sem espaço, alijados.

A definição mais completa de paradigma está no prefácio da principal obra de Kuhn (1998):

A tentativa de descobrir a fonte dessa diferença levou-me ao reconhecimento do papel desempenhado na pesquisa científica por aquilo que, desde então, chamo de “paradigmas”. Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Quando esta peça do meu quebra-cabeça encaixou no seu lugar, um esboço preliminar deste ensaio emergiu rapidamente (KUHN, 1998, p. 13).

Kuhn (1998, p. 38) acredita que para uma teoria ser aceita como paradigma “deve ser melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada”. Essa quebra de paradigma vai representar mudanças não só para quem a quebrou, mas para toda uma comunidade que antes era representada por outra teoria, que, de certo modo, prevaleceu em seu tempo: “abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que este define” (KUHN, 1998, p. 55). Os novos adeptos convergem para o novo paradigma. Os que insistem nos paradigmas mais antigos são aliados pela comunidade científica, e acabam se isolando.

Morin (2000, p. 25) defende que “o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego”. Durante boa parte da história da educação, até o período moderno, acreditava-se que o conhecimento estava pronto, acabado, que bastava ir a um determinado lugar e pegá-lo. A pergunta que surge é como romper com os paradigmas conservadores, que mantiveram por muito tempo a ideia de que o aluno só aprendia através da mediação do professor? E quando rompemos com esse tipo de pensamento conseguimos quebrar paradigmas, e todo o sistema social, educacional, econômico, religioso, político é afetado.

Conforme Morin (2007):

O que afeta um paradigma, isto é, a pedra angular de todo um sistema de pensamento, afeta ao mesmo tempo a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica, e por consequência a prática, a sociedade, a política (MORIN, 2007, p. 54).

Durante muito tempo prevaleceu na cultura escolar um tipo de paradigma conservador, denominado fabril, em que o aluno era visto como aquele que não trazia experiências anteriores, uma tábula rasa, um simples espectador. Eram exigidas memorizações do aluno, e o professor acabava sendo um reprodutor desse modelo, em que o aluno era “a matéria-prima a ser processada na escola” (SACRISTÁN, 1986, p. 19-21). A ruptura com o tradicional, com o tecnicismo torna-se urgente, embora saibamos que algumas escolas ainda trabalham embasadas nesse sistema.

Alarcão (2001) reforça a importância da saída de uma prática racionalizada, tradicional, sistematizada e controladora, em que a teoria prevalece, previsto no de currículo oficial, para uma prática voltada para a realidade do aprendiz:

Tem existido um confronto entre as exigências de uma investigação acadêmica dirigida no sentido de um saber cada vez mais específico, mais teorizante, mas também mais parcelar, redutor da complexidade e expresso em gêneros discursivos e linguagem muito próprios e as exigências da investigação realizada pelos professores, que vai na direção de um saber mais integrado, mais holístico, mais diretamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter (ALARCÃO, 2001, p. 7).

Os contextos apresentados pela educação, numa visão mais tradicional, não dão mais conta de representar as necessidades da sociedade atual, cada vez mais complexa e dinâmica. Surge, assim, o desejo da construção de uma nova ordem social, a que Morin (2007) chama de complexidade. Seria o que ele elegeu de Paradigma da Complexidade, que seria “como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (MORIN, 2003, p. 25), em que cada indivíduo carrega em si elementos da sociedade, através da cultura a qual faz parte. Para esse autor, a humanidade precisa pautar-se em uma nova forma de pensar e agir, e cabe à educação modelar esse novo olhar sobre o mundo.

### 3.5 – Inovação Pedagógica e o Construcionismo

O construcionismo não é uma teoria da educação, da psicologia ou da sociologia. Não pode nem ser classificado como teoria. Há construcionismo em outras áreas da ciência. Ele apresenta a aprendizagem como algo que envolve atividades. Ele é uma proposta pedagógica, que envolve a construção pelos aprendizes do que tem significado para eles. O construcionismo não diz o que devemos fazer com as crianças, mas incentiva como as crianças transformam cultura em conhecimento, o que significa dizer que “talvez o problema mais importante na pesquisa em educação seja como mobilizar e fortalecer esse conhecimento” (PAPERT, 2008, p. 39), que vai ser compartilhado com outras crianças que se apropriam dele e o compartilham em suas interações coletivas.

Papert (2008), idealizador dessa proposta pedagógica, teve forte influência do pensamento de Piaget (1973), que preferiu utilizar em sua teoria construtivista o termo “teoria do conhecimento” a “método de ensino”, por acreditar que existem caminhos

alternativos para a aprendizagem, através do desenvolvimento natural-cognitivo, baseando-se na inteligência e na construção do conhecimento, que visava responder à questão não só de como os indivíduos constroem conhecimentos, mas como concebem isso.

Piaget aumentou amplamente nosso conhecimento do pensamento infantil por meio de uma ideia que, como ocorre com muitas outras grandes ideias parece ridicularmente óbvia quando a entendemos. Todo o funcionamento mental, afirmou, possui duas facetas, que ele chama de assimilação (mudar sua representação de mundo para adequar-se aos seus modos de pensar) e acomodação (adaptar seus modos de pensar para adequar-se ao mundo) (PAPERT, 2008, p. 52).

Embora Papert (2008, p. 88) tenha Piaget como referência faz críticas ao construtivismo, quando diz que “a subcultura construtivista é quase tão fortemente viesada para o lado do professor quanto a subcultura instrucionista”. O construcionismo, assim como o construtivismo, valoriza a ação humana, a construção e a invenção. Talvez a diferença principal entre os dois seja o fato de no construcionismo o aluno participar ativamente do que está construindo; no computador constrói algo de seu interesse, através da Linguagem de Programação Logo, desenvolvida por Papert (2008) e outros colaboradores.

De acordo com Fino (2008), essa construção dá-se através das práticas pedagógicas adotadas, que:

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 (FINO, 2008, p. 3).

A máquina das crianças é, sem dúvida, a principal obra de Papert (2008) e considerada a melhor fonte para se entender o construcionismo, que destaca a arte de aprender como mais significativa do que a arte de ensinar: “a arte de aprender é uma órfã acadêmica” (PAPERT, 2008, p. 87). Aliás, irá se contrapor à arte de ensinar, já que acredita que o mais importante é a forma como adquirimos o conhecimento, como a criança aprende. Através da Linguagem de Programação Logo foi possível aos professores interagirem com os alunos e perceberem a autonomia a que Papert (2008) se referia. Criou-se, assim, um ambiente de aprendizagem com atividades reflexivas. O aluno tinha a experiência de aprender fazendo, quando criava algo que para ele era significativo, o que estimulava ainda mais as suas produções. É exatamente nesse

momento que é enfatizada a abordagem construcionista, que procura compreender como as crianças podem aprender e pensar.

As ideias de Fino (2008) e de Papert (2008) apresentam o professor com tendências construcionistas e inovadoras quando é capaz de promover um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino, deixando, assim, de ser um simples transmissor de conhecimento.

Papert (2008) desponta aqui como defensor de que toda realidade social é construída, nada está pronto, acabado; e que aprender é mais importante do que ensinar. Para tanto, criou o termo *matética* para designar a 'arte de aprender'.

Eu usaria o substantivo *matética* como a arte de aprender, como em: “A *matética* (ou qualquer outro nome pelo qual ela venha a ser conhecida) é até mesmo mais importante do que a matemática como uma área de estudo para as crianças” (PAPERT, 2008, p. 89).

Papert (2008) questiona o fato da escola não se abrir para o pluralismo epistemológico para o qual o mundo caminha:

Uma das principais diferenças entre aprender na escola e todas as outras aprendizagens é que na vida, geralmente o conhecimento é adquirido para ser usado. Todavia, a aprendizagem nas escolas, com maior frequência, encaixa-se na metáfora de Paulo Freire: nela o conhecimento é tratado como dinheiro, para ser guardado em um banco para o futuro (PAPERT, 2008, p. 60).

É importante percebermos as mudanças pelas quais a educação passa em relação às múltiplas maneiras de conhecer e pensar, contidas na ciência pós-moderna, em que o aprendiz aprende “colocando a mão na massa” (PAPERT, 2008), motivado por fazer algo de seu interesse. Ele é o construtor de um conhecimento que surge a partir de ações concretas que realiza, em que aprender é sempre prazeroso.

---

PARTE 2

---

## CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA: APREENSÃO E ELUCIDAÇÃO DOS FENÔMENOS

“Os participantes não somente interferem continuamente com o outro na interação como também complementam reciprocamente a mesma”  
Frederick Erickson.

### 4.1 – A influência do método nas investigações científicas

Para encontrar as respostas para a pesquisa “Projeto de Monitoria no Colégio Antares: produção de novos significados através da autonomia e colaboração no processo de aprendizagem”, certamente terei que perseguir um método, que no caso será o qualitativo.

Escolher um método, e a partir de então desenvolver uma investigação, é a forma mais fiável para chegarmos aos resultados que desejamos, não esbarrando num conhecimento universal.

Os gregos acreditavam que método (*methodos* - caminho ou via) era uma estrada que percorriam até atingirem um desfecho final, que era o conhecimento sobre o universo que os circundava, tentando compreendê-lo. Eles foram os grandes investigadores da história antiga a tentar elucidar os mistérios da natureza.

Husserl (2006) destaca que a ciência moderna se contrapôs às ideias indutivas dos gregos sobre a natureza:

O mundo circundante histórico dos gregos não é o mundo objectivo no nosso sentido, mas antes a sua “representação do mundo”, ou seja, a sua própria validação subjectiva com todas as efectividades que aí valem, incluindo, por exemplo, os deuses, os demônios etc (HUSSERL, 2006, p. 15).

Husserl (2006, p. 25) acreditava que “a atitude teórica tem nos gregos a sua origem histórica”. Na Antiguidade e na Idade Média, alguns filósofos acreditavam que

nem tudo era explicado somente através da intervenção dos deuses (pensamento religioso) - o que impediam os questionamentos -, em que o dogma prevalecia, e se evidenciava uma ciência acabada (KUHN, 1998).

Kuhn (1998) concebia a ideia de que:

Alguns cientistas adquiriram grandes reputações, não por causa da novidade de suas descobertas, mas pela precisão, segurança e alcance dos métodos que desenvolveram visando à redeterminação de categoria de fatos anteriormente conhecida (KUHN, 1998, p. 46).

Alguns filósofos presumiram que os fenômenos poderiam ser esclarecidos também pela lógica, observação (os mais antigos) e experimentação (os mais atuais). Aliás, vou aqui tratar um assunto de bastante relevância para qualquer pesquisa qualitativa: a fenomenologia, ou seja, o “estudo dos fenômenos, em outras palavras, do que aparece à consciência” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 246). A investigação fenomenológica entende que a descrição dos fenômenos é importante, mas não se limita a ela. Podemos considerá-la um método que surgiu em contraposição à tradição metafísica, ao naturalismo, ao positivismo e ao psicologismo, que tinha como fundamento a lógica, a dedução.

A perspectiva fenomenológica na pesquisa, segundo Triviños (1992), toma uma grande dimensão a cada dia, especialmente a partir da década de setenta, assim como a investigação numa perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 19).

Husserl (2006), o pai do movimento fenomenológico contemporâneo, elaborou sua teoria definida como fenomenológica radical, buscando rigor absoluto, na qual compreendia que os mundos do ser e do fenômeno eram inseparáveis; distinguia entre o ato de conhecer e a coisa conhecível.

Segundo Husserl (2006), no mundo da ciência, o investigador da natureza:

Não torna para si próprio claro que o fundamento constante do seu trabalho de pensamento - ao fim e ao cabo, um trabalho subjectivo - é o mundo circundante da vida, que este é constantemente pressuposto como solo, como esse campo de trabalho unicamente pelo qual têm sentido as suas perguntas e os seus métodos de pensamento (HUSSERL, 2006, p. 45).

A fenomenologia tem Husserl (2006) como um dos seus maiores teóricos. Segundo ele, a fenomenologia descreve os fenômenos enquanto possibilidade do

conhecimento, que constitui os significados através do apreender dos objetos, ou seja, é “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2006, p. 17). Apenas a partir dessa apreensão seria possível teorizar e interpretar o fenômeno.

Sobre esse “ir ao encontro das coisas em si mesmas”, Macedo (2010) corrobora:

Ir-às-coisas-mesmas é a experiência fundante do pensar e pesquisar fenomenológico; faz parte de seu rigor. Por outro lado, ao mergulhar nas coisas-mesmas, o fenomenólogo realiza um trabalho de desvencilhamento de seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno – *époche*, isto é, realiza um esforço no sentido de compreender o mais autenticamente possível, suspendendo conceitos prévios que possam estabelecer o que é para ser visto (MACEDO, 2010, p. 16).

A ciência surge exatamente numa tentativa de apreender e elucidar os fenômenos, por descobertas coletivas, e não por “invenções individuais” (KUHN, 1998, p. 21), tirando o foco das explicações religiosas (a igreja exigia adesão total aos seus dogmas), onde o método utilizado era o da síntese, em que o objeto não era estudado pela ótica da pesquisa, mas pela dedução dos fatos revelados; tudo era como tinha que ser, como estava apresentado. São Tomás de Aquino (1980), por exemplo, acreditava que fé e razão vinham de Deus e não havia contradição entre elas; todos eram controlados pela fé.

O método científico abre caminho para a revolução científica, que ocorre do século XVI ao XVIII, iniciando com Galileu, Francis Bacon, Newton, dentre muitos outros, e avançando com Descartes, o pai da filosofia moderna, que trouxe certa incredulidade metodológica, onde a dúvida seria o principal guia, questionando, inclusive, a existência humana e divina.

Descartes (2001) elucida assim a intenção do seu método:

Meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha. [...] Mas, propondo este escrito apenas como uma história, ou, se preferirdes, apenas como uma fábula, na qual, dentre alguns exemplos que podem ser imitados, talvez também se encontrem vários outros que se terá razão em não seguir, espero que ele seja útil a alguns sem ser nocivo a ninguém, e que todos apreciem minha franqueza (DESCARTES, 2001, p. 7-8).

Reconhecia sua ignorância em relação ao muito que ainda tinha que aprender e baseou sua teoria em se esquivar de tudo que gerasse uma mínima dúvida, tudo o que estivesse sujeito ao erro. Começou por partir do pressuposto de que todas as teorias existentes pudessem ser falsas, não passando de ilusões, mas que era necessário que pelo menos quem pensasse sobre essas teorias existisse de fato, já que para pensar é preciso que se exista.

Foi desse pensamento que Descartes (2001) concebeu sua máxima “penso, logo existo”, como princípio primeiro de sua filosofia.

Mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que poderia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 2001, p. 38).

Em seu método, Descartes (2001) acredita que há mais duas existências comprovadas: Deus e a alma. Revela que ao longo de seus estudos conseguiu encontrar algumas verdades, a partir do que procurou comprovar, não se baseando apenas em explicações, que são mais sujeitas ao erro. Não aceitava a verdade como absoluta, sendo mediada pelos sentidos; valorizava a razão. Seu método se contrapôs à dúvida sistemática, trazendo à tona a convicção da importância do sujeito enquanto pensante, e a sobreposição da razão em relação aos objetos do conhecimento. Seu método cartesiano foi criticado por seus sucessores: “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Em contraposição ao cartesianismo temos, por exemplo, a visão holística, na qual o que interessa é compreender o todo, segundo a perspectiva dos atores sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por meio de suas capacidades de construir a realidade e o significado do mundo que os circunda (COULON, 1995a) e de refletir sobre eles.

Conforme Boas (2005, p. 57), “o método de pesquisa precisa basear-se em comparações e analogias do fenômeno em questão, tal como ele aparece em diferentes culturas”. Bacon (1997) acreditava que a verdade era proveniente mais do erro do que da confusão. Daí emerge a ideia de que a experimentação deve ser determinante para entender esse complexo mundo que nos rodeia. Essa ideia seria a base para o empirismo, princípio necessário para conhecer os fenômenos do mundo.

Newton foi um físico extraordinário, e para Kuhn (1998, p. 33) foi quem “extraiu o primeiro paradigma quase uniformemente aceito na Óptica Física”. Enquanto os outros cientistas procuravam defender suas ideias, comprovar suas teorias, dentro de suas escolas, cada um embasado em seus pensamentos, que tinham referências geralmente em autores como Epicuro, Aristóteles ou Platão, Newton realiza o que Kuhn (1998) chama de verdadeira quebra de paradigma.

Essas transformações de paradigmas da Óptica Física são revoluções científicas e a transição de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida. No entanto, esse não é o padrão usual do período anterior aos trabalhos de Newton. É este contraste que nos interessa aqui (KUHN, 1998, p. 32).

De acordo com discussões no capítulo anterior, a quebra de paradigmas mostra-se quando uma teoria surge para solucionar um problema de uma forma melhor do que aquela estabelecida anteriormente.

#### 4.2 – As revoluções científicas como quebra de paradigmas

Antes de dar início a esse estudo demarquei o que ia ser observado, e elaborei possíveis hipóteses sobre o problema de meu interesse. Compreendo que o método científico torna-se necessário no momento em que preciso conhecer, investigar, descobrir, pesquisar ou estudar com maior critério alguma coisa que é duvidoso. É preciso descartar a subjetividade, embora seja difícil, olhando o fato tal como ele está proferido, para tentar entender melhor o processo, com intenção de captar a realidade.

Depois que delimito o campo de estudo iniciei a pesquisa de fato. Fui a campo, para a experimentação. Foi o momento em que pude observar as cenas culturais do Projeto de Monitoria no Colégio Antares, a partir de uma abordagem etnográfica, com uso da observação participante, através do uso de diário de bordo, entrevistas não-estruturadas e todos os demais recursos que pude usar para a coleta de dados.

Procurei ser objetiva quanto ao estudo do fenômeno investigado, a partir da consciência do foco da pesquisa. Comprometi-me em pensar sobre as observações, as hipóteses, para buscar soluções para os problemas.

Sobre essa questão da solução de problemas, Kuhn (1978) declara que:

[...] As soluções concretas de problemas que os estudantes encontram desde o início de sua educação científica, seja nos laboratórios, exames ou no fim dos capítulos dos manuais científicos [...] indicam, através de exemplos, como devem realizar seu trabalho (KUHN, 1978, p. 232).

Esse trabalho, para Kuhn (1978), torna-se difícil, já que os teóricos anteriores não consideraram sua relevância em seus textos; reforçavam que bastava aos estudantes se apropriarem de teorias e regras de como aplicá-las para tentar resolver seus problemas, ao que Kuhn (1978, p. 233) discorda, já que “as leis e teorias anteriormente aprendidas tinham pouco conteúdo empírico”. A experimentação e a construção são as faíscas do conhecimento.

A observação deve ser sintetizada pela comprovação, mediada pela experimentação, coisa para a qual, segundo Kuhn (1979), o pesquisador não foi preparado, por ainda estar imerso em uma tradição dogmática:

Embora o desenvolvimento científico seja particularmente produtivo em novidades que se sucedem, a educação científica continua a ser uma iniciação relativamente dogmática a uma tradição pré-estabelecida de resolver problemas, para a qual o estudante não é convidado e não está preparado para apreciar (KUHN, 1979, p. 48-50).

Sobre a escolha do método tenho ciência de que ele vai se embasar em um referencial teórico, atuando para sistematizar, organizar a pergunta feita no início: Existe inovação pedagógica no Projeto de Monitoria do Colégio Antares? e me encaminhar para o uso dos instrumentos que me permitirão colher e analisar os dados, que são as técnicas dessa investigação.

#### 4.3 – Investigação qualitativa em educação e as possibilidades de resolução de problemas

Optei pela investigação usando o método qualitativo, por entender que ele se opõe a um único método para todas as ciências; por inspirar-se nos pressupostos do paradigma construtivista (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 105-117); por ser uma linha de pesquisa descritiva, ou seja, os dados são recolhidos de forma minuciosa e não vêm configurados em números, mas através de palavras, entrevistas, filmagens, documentos, discursos dos sujeitos, fotografias etc; por trabalhar os processos e ser a mais utilizada nas pesquisas em educação, e por entender que o curso da pesquisa é imprevisível e que trabalha com um mundo de significados.

Após a escolha por esse método fiquei receosa de me deixar influenciar por tendências subjetivas na investigação, no entanto, nos primeiros contatos com o grupo desfiz esse pensamento, me confortando em Stake (1983, p. 19), quando proclamou: “sabemos que não é possível eliminar completamente a subjetividade, e talvez não o queiramos”. Também não procurei olhá-los de cima, tentando evidenciar total objetividade, mas tê-los ao lado, de forma que pudessem me perceber mais próxima do grupo e se sentisse mais à vontade, o que facilitaria toda a investigação.

A pesquisa qualitativa, que tem como berço a sociologia e a antropologia, foi assim traduzida por Denzin e Lincoln (2006):

A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

De uma forma mais consistente, Flick (2009) traduz assim a pesquisa qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas

pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Para Flick (2009, p. 24), primeiro escolhe-se o objeto de estudo, e, em seguida, o método: “pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes”. Os objetos são observados em seus aspectos mais gerais, que serão representados por sujeitos no seu cotidiano (COULON, 1995b). As descobertas feitas no Projeto de Monitoria no Colégio Antares foram alicerçadas nessas observações empíricas.

Nessa investigação resgato um pouco do pensamento da "Escola Sociológica de Chicago", um departamento de sociologia da Universidade de Chicago, que também herdou a “tradição antropológica” (LAPASSADE, 2001, p. 10), contribuiu muito para a prática de investigação dos etnopesquisadores, para o desenvolvimento do método de investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 26). Interessava-se pelas pesquisas empíricas, com descrições densas e detalhadas. Entendiam que não era possível realizar uma pesquisa de cima, ou seja, sem imergir no grupo pesquisado. Eram antipositivistas. Entendiam que havia forças maiores que regulavam o movimento social, causado pelo processo de mudanças.

A partir de minhas concepções sobre teorias do social identifiquei-me com a etnometodologia, termo que despontou em Sociologia vislumbrando o sujeito e sua capacidade de fazer cultura e se fundir com as demais.

Um dos maiores referenciais para entender a etnometodologia é Garfinkel (1996), quando revela:

Eu uso o termo etnometodologia para me referir à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana (GARFINKEL, 1996, p. 118).

Flick (2009) refere-se à etnometodologia de Garfinkel como o ponto de partida dessa escola:

Concentra-se no estudo empírico das práticas cotidianas, por meio das quais ocorre a produção da ordem interativa dentro e fora de instituições. Por muito tempo, a análise de conversação constituiu o caminho dominante utilizado para fazer funcionar empiricamente o projeto teórico da etnometodologia (FLICK, 2009, p. 30).

A etnometodologia destaca a importância do operar em campo, da prática da pesquisa, que tem como objeto as próprias pessoas e suas vidas, num desacordo ao senso comum, que se baseia numa experiência tradicional: “o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se toma difícil separar umas das outras” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 59). Propõe-se a tratar das atividades práticas do dia a dia dos sujeitos. A etnometodologia concorda com a visão fenomenológica local da ação humana.

Especialmente em Educação busco as origens da investigação qualitativa na antropologia e educação de Boas (2010, p. 7), quando introduz a ideia de que “não existe uma diferença fundamental nos modos de pensar do ser humano primitivo e do civilizado”, contrapondo-se ao pensamento da época que determinava o contrário e que colocava a educação reforçada em materiais com características opressoras. Boas (2010) procurou romper com as ideias positivistas (GIDDENS, 1996; HABERMAS, 1997) e defendia que quando os estudantes não têm as mesmas oportunidades, dificilmente terão o mesmo desenvolvimento educacional.

Boas (2010), o pai da moderna antropologia cultural, importante por ser considerado um antropólogo de campo, preocupado com os detalhes, instalou, em suas obras, o relativismo cultural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 25) como perspectiva motriz dentro da antropologia. Fez fortes críticas às teorias universalistas, evolucionistas e deterministas. Percebeu o processo educacional do ser humano como uma forma de desenvolver bem seu raciocínio, onde todos poderiam ter as mesmas experiências sociais, independentemente de onde vivessem.

#### 4.4 – A importância da abordagem etnográfica e do etnógrafo na pesquisa qualitativa

Esta investigação será guiada pela abordagem etnográfica crítica, a partir de contextos socioculturais (COULON, 1995a), numa perspectiva do próprio grupo, para chegar o mais próximo do real, fazendo a descrição (GEERTZ, 2008) do que será apreendido no Projeto de Monitoria no Colégio Antares, para ser feito um relato de

experiência empírica, a partir de uma imersão (GIDDENS, 1996) nas cenas culturais pesquisadas.

Goetz e LeCompte (1988) destacaram três regras básicas para o uso da etnografia escolar:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (GOETZ; LECOMPTE, 1988, p. 28-29).

A etnografia não tem interesse de modificar o ambiente em estudo, como o faz a pesquisa-ação; ela pretende que conheçamos e reflitamos sobre o fenômeno, para darmos nossas contribuições enquanto cientistas em pesquisa qualitativa.

Spradley (1987) resume etnografia como a teoria da cultura:

O elemento essencial da etnografia é esta preocupação com as ações e os acontecimentos para as pessoas que pretendemos conhecer. Alguns destes significados são expressos directamente através da linguagem; muitos são tomados como garantidos ou implícitos e comunicados apenas indirectamente através da palavra e da acção. Mas em qualquer sociedade as pessoas fazem uso constante destes sistemas complexos de significado para organizarem o seu comportamento, para se compreenderem a si próprios e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem; estes sistemas de significado constituem a sua cultura; a etnografia implica sempre uma teoria da cultura (SPRADLEY, 1987, p. 20).

A etnografia surge no período entre os séculos XIX e XX, como uma tentativa de observação e descrição dos fenômenos de uma determinada cultura (SPRADLEY, 1979), com o objetivo de compreender outras sociedades, a partir da informação dos próprios nativos, evidenciando a relação entre as partes e o todo.

Comte-Sponville (2003) diferencia etnografia de etnologia:

Distingue-se da etnologia por seu aspecto fundamentalmente empírico: o etnógrafo observa e descreve; o etnólogo compara, classifica, interpreta, teoriza. A etnografia requer uma presença *in loco*, muitas vezes por longos períodos; a etnologia, baseando-se nos trabalhos etnográficos disponíveis, pode ser feita em um gabinete ou no anfiteatro (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 227).

Malinowski (1922) indica algumas características de um bom etnógrafo:

O Etnógrafo não tem apenas de lançar as redes no local certo e esperar que algo caia nelas. Tem de ser um caçador activo e conduzir para lá a sua presa e segui-la até aos esconderijos mais inacessíveis. Isto leva-nos aos métodos mais activos de persecução dos testemunhos etnográficos. O Etnógrafo tem de inspirar-se no conhecimento dos resultados mais recentes da pesquisa científica, nos seus princípios e objectivos (MALINOWSKI, 1922, p. 20).

Há uma forte influência de Woods (1999), com sua etnografia interacionista e histórica, a partir de técnicas qualitativas, quanto à pesquisa em educação, que para ele:

Trata-se da exploração de acontecimentos que ocorreram no passado, utilizando métodos qualitativos e naturalistas que têm por objetivo explorar significados e compreensões e recriar culturas e contextos na maneira evocativa típica da etnografia (WOODS, 1999, p. 141).

Woods (1999) voltou-se para a compreensão da “arte do ensino” como ciência e arte (não percebendo divisão entre as duas), e como os sujeitos, num processo de interação social, constroem seus significados, numa “abordagem interacionista apoiada na marcha etnográfica e centrada no aspecto qualitativo” (MACEDO, 2010, p. 60). Rejeitava as investigações numa abordagem tradicional por achar que elas se baseavam no racionalismo.

Conforme Sabirón (2001), a etnografia é objeto de estudo especialmente dos antropólogos e sociólogos, e foi fortemente aplicada à investigação qualitativa.

La etnografía como método de investigación originario de la antropología quedaba claramente acotado por una finalidad estrictamente descriptiva. La etnografía escolar, por ejemplo, entendida como rama de la antropología, es aplicable análogamente a la descripción de la cultura escolar (SABIRÓN, 2001, p. 28).

Para esse autor, a investigação etnográfica tem cinco fases progressivas: descritiva, interpretativa, avaliativa, crítica e generativa.

- I - Fase descriptiva - La investigación se inicia con una primera fase - etnográfica, en sentido estricto - en la que el investigador aporta una descripción del fenómeno educativo en estudio.
- II - Fase interpretativa - Sobre la base de una rigurosa, por densa, descripción, los protagonistas del proceso, investigados e investigadores, haciendo uso de cuantos referentes explícitos consideren oportunos, analizan, interpretan y comprenden, el fenómeno.
- III - Fase evaluativa - Que pretende replicar no el “experimento” sino la planificación, los procesos y los productos habidos y seguidos a lo largo de la investigación, en distintos momentos.
- IV - Fase crítica - Asegurada, con la evaluación, el rigor en el proceso y, en consecuencia, la credibilidad de la información producida cabe iniciar el

proceso crítico que podrá repercutir: en la acción, en la práctica y en su hipotética y consiguiente mejora; y en el pensamiento, al generar nueva teoría “emergente”, reificadora de la realidad social.

- V - Fase generativa - Cierra el círculo porque a la vez que amplía el “saber global”, enriquece el “saber local”: teoriza y repercute en la práctica, a la vez que, repercute en la práctica y teoriza (SABIRÓN, 2001, p. 29 a 30).

Cada uma das fases integra particularidades dentro da investigação etnográfica. Antes mesmo do investigador iniciar a investigação, idealiza como será o processo. É o momento em que declara suas intenções e previsões. Não significa dizer que no final concluirá da forma que imaginou, mas é um exercício mental que faz, iniciando o processo de construção da pesquisa.

Conforme Blumer (1969) a investigação contempla duas técnicas apropriadas para a pesquisa: a exploração e a inspeção.

A finalidade da investigação exploratória é traçar um quadro em estudo, tão completo e preciso quanto permitem as condições vigentes [...]. A inspeção consiste em examinar o elemento analítico dado, considerando-o de diferentes ângulos, estabelecendo diversas perguntas e examinando novamente à luz das mesmas; em outras palavras, um exame detido e profundo (BLUMER, 1969, p. 33).

A ideia de interacionismo simbólico (SPRADLEY, 1980; BLUMER, 1969), opera na relação entre os pesquisados e o investigador, consegue perceber os processos pelos quais a vida do grupo se desenvolve, como acontecem as mudanças na comunidade e como isso interfere na interpretação que têm sobre sua própria cultura. Os grupos interagem, vivem em ação, modificando o mundo ao redor.

Para Macedo (2010), a produção de pesquisa no interacionismo:

Se caracteriza pelo uso eletivo da pesquisa de campo, de preferência prolongada [...]. Os interacionistas procuram não esquecer que a pesquisa científica e cada ato de pesquisa individual constituem um caso específico de interação (MACEDO, 2010, p. 59-60).

Lapassade (2001, p. 24) assim define o trabalho realizado pelo etnógrafo, numa perspectiva trazida pelo pós-moderno: “Dans une perspective dite "post-moderne", enfin, on a pu présenter le travail d'écriture comme la dimension constitutive essentielle de l'ethnographie. L'oeuvre de l'ethnographe serait avant tout celle d'un écrivain.... É, de fato, uma visão poética sobre esse trabalho tão árduo, que me encoraja a seguir em frente.

Para mim, Geertz (2008) deu uma das melhores definições para etnografia e etnógrafo que encontrei nos estudos sobre o assunto.

O ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato - a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

Geertz (2008, p. 16) considera que fazemos uma confusão quando nos referimos ao objeto do nosso estudo. Para esse autor, os pesquisadores “não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam nas aldeias”. A etnografia posiciona o investigador no meio do grupo a ser pesquisado sem que ele precise se tornar um deles, procurando compreender os significados da cultura do grupo, como uma teia de significados (GEERTZ, 2008), para depois transformar em relato escrito.

O que me interessa enquanto etnógrafa são os processos, muito mais do que os resultados, tendo como fundo a inovação pedagógica nesses processos.

Sousa (2000) vai mais além em sua interpretação sobre etnografia, quando a descreve:

Como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa (SOUSA, 2000, p. 4).

A referida autora compreende que o pesquisador tem que ter um “olhar etnográfico” diante da Escola, ou seja, observar com interesse o objeto pesquisado, sem promover uma distanciação, percebendo-a a partir da vida introjetada nela, diante de sua diversidade cultural.

Fino (2008) é convicto de que a investigação qualitativa, com uma abordagem etnográfica é a parceria ideal para os estudos das práticas pedagógicas com características de inovação pedagógica, quando defende:

Ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transacções, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras? (FINO, 2008, p. 46).

Henri Peretz (1996 apud Lapassade, 2001, p. 11), afirma que Whyte esquematizou o processo da pesquisa etnográfica, a partir de nove etapas:

- 1) Escolha do *locus*;
- 2) A entrada no *locus*: negociar a permissão para investigar no local;
- 3) Divisão dos papéis de observador e observado: o observador deve envolver-se com o grupo, mas permanecer destacado entre eles, mantendo uma certa objetividade. Não pode ter um envolvimento tamanho que passe a ser um deles (nativo). Assim, comprometeria sua investigação;
- 4) Condições de observação e trabalho em equipe: participação com certo distanciamento; ganhar a confiança do grupo;
- 5) Descrição do que foi observado: a partir da interação com o grupo, de como o informante organiza seu conhecimento a respeito do assunto, mas de forma científica, não leiga. O etnógrafo só encerra seu trabalho quando percebe que já tem todos os dados necessários para iniciar a descrição;
- 6) Descoberta do padrão principal: realizar um estudo do particular para o global, a partir da interação com o grupo, interpretando seus significados, compreendendo os processos culturalmente produzidos pelo grupo;
- 7) A relação com a comunidade estudada após o término: re-negociar a entrada;
- 8) A redação;
- 9) A publicação.

A etnografia na educação descreve os sujeitos estudando-os em seu *locus*, como declarado por eles mesmos, numa investigação social, não a partir das sensações do investigador. Não é a etnografia que define se as práticas pedagógicas são inovadoras, mas através do que ela descreve, é possível interpretar essas práticas, percebendo uma tomada de consciência sobre a necessidade de mudanças nelas (ERICKSON; SCHULTZ, 1977), chegando a conclusões se romperam com o tradicional e criaram algo novo ou continuam evidenciando esse passado tão presente nas instituições escolares.

#### 4.4.1 – Momentos de recolha de informações no estudo etnográfico

##### 4.4.1.1 - A observação participante: trocas de experiências e significados

“Se amanhã novas estruturas forem instauradas, visando enfim permitir a participação de todos nas decisões, a autogestão social de nada valerá se os homens já não tiverem aprendido a viver na nova sociedade” G. Lapassade.

Spradley (1980) e Lapassade (2001) são minhas referências em observação participante. Lapassade (2001, p. 12-14) define duas atitudes para o termo: “observação”, implicando certa distância do objeto, e “participação”, a imersão necessária do pesquisador no grupo em estudo.

Para Woods (1990, p. 80), a etnografia é investigativa e atua na realidade pesquisada mostrando como os indivíduos mudam e “mudam suas visões de mundo”. Percebi essa ideia a partir de minha relação com os alunos do projeto, percebendo a concepção que tinham sobre si e sobre os outros, antes e depois da participação nas aulas de monitoria.

Observação participante é uma técnica de investigação da etnografia (SPRADLEY, 1980), que se dá pela observação direta, da ação do grupo a ser investigado, por um longo período de tempo, para a extração de recursos suficientes para não preconizar conclusões precipitadas e conceitos superficiais sobre o objeto.

A observação participante teve suas primeiras ações “no final do século XIX” (LAPASSADE, 2001, p. 9). É com Malinowski (1978) que a observação participante é sistematizada, embora outros pesquisadores tenham atuado em campo. Malinowski é descrito por Lapassade (2001, p. 10) como “o primeiro teórico da observação participante”. No início de suas pesquisas, Malinowski dizia que era preciso torcer para encontrar um bom informante/intérprete que o ajudasse, ao invés de desequilibrar o processo:

Além disso, a maneira como os meus informadores brancos falavam dos nativos e expunham as suas opiniões era, naturalmente, a de mentes destreinadas e pouco acostumadas a formular os seus pensamentos com algum grau de consistência e precisão (MALINOWSKI, 1978, p. 20).

Resgato escritos de Malinowski (1978) sobre essa descoberta, que para ele foi de grande valor:

De facto, foi apenas quando me encontrei sozinho na região que a minha primeira obra de pesquisa etnográfica na costa Sul começou a avançar; descobri então, à minha custa, onde residia o segredo do verdadeiro trabalho de campo. Qual é, afinal, esta magia do Etnógrafo pela qual ele é capaz de evocar o verdadeiro espírito dos nativos, a verdadeira imagem da vida tribal? Como de costume, o sucesso só pode ser obtido através de uma aplicação sistemática e paciente de um determinado número de regras de bom senso e de princípios científicos bem definidos e não através de qualquer atalho miraculoso que leve aos resultados desejados sem esforço ou problemas (MALINOWSKI, 1978, p. 21).

Procurei interpretar através da observação participante como ocorre a ação social do cotidiano dos sujeitos envolvidos, através de uma interação (COULON, 1995b) alongada com a cultura deles, a partir das acepções dadas por eles mesmos sobre a visão de mundo que têm, enquanto atores sociais, detentores de um saber especial.

Procurei captar esses significados, através dos contextos culturais do grupo, a partir da auscultação, como aludiu Sousa (2000):

E, em meu entender, a auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma

imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado (SOUSA, 2000, p. 4-5).

Ao longo desta investigação tomei parte da vida das pessoas a quem observava, através das conversas, das ações dos envolvidos no processo, do que disseram e compartilharam até ser capaz de ter respostas suficientes às questões que serviram como categoria de análise dos dados obtidos. Listo a seguir essas questões:

- a) Como surgiu o Projeto de Monitoria no Colégio Antares?
- b) Como acontecem as escolhas dos monitores no Projeto de Monitoria no Colégio Antares?
- c) Na função de monitor, o que a monitoria representou para você e em que aspecto mudou sua vida?
- d) Na função de aluno participante, o que a monitoria representou para você e em que aspecto mudou sua vida?
- e) As práticas pedagógicas utilizadas pelos monitores são planejadas ou acontecem no momento da monitoria, na interação com o grupo?
- f) Como os alunos são estimulados a participarem do projeto se ele não faz parte da grade curricular?
- g) Como os alunos interagem uns com os outros que evidencia colaboração no Projeto de Monitoria?
- h) Que atributos, ligados ao desenvolvimento do conhecimento, através da colaboração, no processo de aprendizagem geram aprendizes autônomos?
- i) Como acontecem os momentos de aprendizagens?
- j) Como os professores participantes no projeto desenvolveram suas práticas docentes?

k) As práticas pedagógicas envolvidas no projeto proporcionam uma construção do conhecimento dos alunos, numa relação coletiva de aprendizagem, ou é mera instrução?

l) As TIC são usadas nas práticas pedagógicas como ferramentas que propiciam ideia de inovação ou reforçam características conservadoras de ensino, voltadas para a instrução?

m) Como aconteceu a participação desta investigadora nas atividades do Projeto de Monitoria?

#### 4.4.1.2 – O diário de campo: registros de um trajeto

Ao longo do processo procurei registrar todas as observações, pensamentos, notas rápidas, coletadas ao longo de mais de dois anos, pois como afirmei no início já tinha uma vivência com o projeto antes de começar o mestrado, embora essa experiência tenha acontecido de maneira informal. Juntei os registros que tinha iniciado em 2015 com os oficiais, a partir de outubro de 2016, no “track log” (LAPASSADE, 2001, p. 24), ou seja, no diário de campo, no qual fiz boa parte dos registros desse trajeto até aqui. Tudo que tinha manuscrito passava para o digital (escaneamento), para que as informações fossem guardadas mais seguramente.

O diário de campo, ou de bordo, surgiu em países da Europa e no Japão, no século X e foi sistematizado a partir do século XVII. Nele apontamos os registros das ações dos sujeitos de nossa pesquisa, através da nossa vivência com eles e as nossas percepções, derivadas das observações pessoais deles (PATTERSON, 2005, p. 142). É uma forma de conhecer a vivência dos pesquisados, numa perspectiva dos significados dos atores sociais (COULON, 1995a; 1995b). O diário tem caráter subjetivo; é uma forma de mantermos nosso registro pessoal; é uma técnica de pesquisa.

Dependendo da dimensão da investigação, pode acontecer de haver ajuda de outras pessoas para fazerem as anotações em outros diários de campo, além do diário do

investigador principal. Como tudo é muito rápido, pode ser anotado numa pequena caderneta e depois passar a limpo no diário de campo. É preciso atentar para a precisão conceitual no momento dos registros.

O diário de campo serviu-me como uma regulagem de memória, um memorando, em que ia anotando de qualquer jeito, melhorando, para depois concluir no ato de passar a limpo, organizar. Não é a peça mais importante na investigação, a não ser que ela seja feita somente a partir de observações, quando não podemos usar gravador, câmera, então ele se torna a peça-chave do processo. Cada registro de poucas palavras no meu diário de campo rendia-me muitas páginas depois. Logo após que saía da cena procurava passar a limpo o quanto antes, para organizar melhor, ou lia para gravar no celular. Preferi não digitar no diário etnográfico eletrônico (BRAZÃO, 2007) ou em qualquer outro software eletrônico. Gosto de manter meus manuscritos. Às vezes acontecia o contrário também, ou seja, gravava ou filmava primeiro no celular e depois passava para o diário de campo.

Para Brazão (2007), o diário de campo tem algumas funções, a saber:

[...] o diário pode também ser usado como método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, ou de investigação-acção (BRAZÃO, 2007, p. 213).

Sobre o poder do diário de campo na investigação qualitativa, Macedo (2010) declara:

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 seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação (MACEDO, 2010, p. 133-134).

Quanto ao uso do diário de campo, Zaccarelli e Godoy (2010) recomendam:

Pode se fazer uso de agendas prontas, encontradas no comércio, cadernetas ou ainda se produzir pequenos livretos semelhantes a documentos. A forma eletrônica e o envio de *e-mails* também podem substituir o diário em papel, se esta for uma opção interessante, e caso os participantes tenham acesso e/ou estejam preparados para o uso de equipamentos de informática ou computacionais (ZACCARELLI; GODOY, 2010).

Tudo que ouvi, vi, senti e pensei durante a investigação foi registrado no diário de campo. O treinamento de campo que tive no Projeto de Monitoria no Colégio Antares foi excepcional. Por essas experiências no dia a dia fui sendo treinada na forma de como redigir essa dissertação com tudo que estava anotado.

#### 4.4.1.3 – A entrevista não-estruturada através de uma “conversa amigável”

Diante dos tipos de entrevistas etnográficas existentes, em que o que mais interessa é o “seu grau de estruturação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 135) apliquei a não-estruturada (LAVILLE; DIONE, 1999) ou aberta. É um tipo de entrevista que dá ao entrevistado certa autonomia na construção de suas respostas. Esse tipo de entrevista segue como uma espécie de diálogo, e deve funcionar de tal forma que transpareça uma "conversa amigável" (SPRADLEY, 1979, p. 58). E isso só é possível quando há um relacionamento positivo e de confiança entre o entrevistador e o informante, os dois personagens principais desse processo. O fato desse tipo de entrevista ser mais aberta, não significa dizer que ficará solta, até porque o entrevistador tem que ter o controle da entrevista por se tratar de uma pesquisa científica.

Entrevista é uma fonte de significado fundamental. Quando entrevistei alguns membros participantes do projeto procurei entrar no universo deles, na perspectiva de cada um. Não providenciei um guião para as entrevistas, já que não há necessidade desse recurso na entrevista não-estruturada. As entrevistas fluíam tranquilamente.

Spradley (1979, p. 52) comenta que “as perguntas descritivas constituem a base de todas as entrevistas etnográficas” e que elas envolvem dois processos distintos, a saber:

Ethnographic interviewing involves two distinct but complementary processes: developing rapport and eliciting information. Rapport encourages informants to talk about their culture. Eliciting information fosters the development of rapport. In this step we will examine rapport and discuss the nature of ethnographic questions, particularly descriptive questions (SPRADLEY, 1979, p. 44).

Spradley (1979, p. 45-48) elenca quatro estágios das entrevistas etnográficas:

1 – Apreensão: momentos de ansiedade e insegurança para ambos, entrevistador e informante, pela falta de familiaridade, cujo sentimento do informante é "I don't know if I know enough," ou "I'm not sure I can really help you, maybe you ought to talk to someone else about this.";

2 – Exploração: momentos em que a apreensão evolui para o conhecer melhor um ao outro. O entrevistador precisa deixar o informante o mais à vontade possível, precisa demonstrar interesse: "As I said earlier, I'm interested in finding out how you talk about things, how you see things. I want to understand things from your point of view." O entrevistador não pode fazer perguntas que intimidem o informante. É o momento de escuta, observação e explorar melhor o terreno um do outro. Inicia-se uma maior familiaridade entre ambos. As entrevistas evoluem mais nesse estágio;

3 – Cooperação: momentos em que estão mais à vontade para cooperar um com o outro. Não prevalecem mais as incertezas, pois os objetivos estão melhor definidos. Funciona mais como uma conversa. Inclusive o informante sente-se à vontade para indagar o etnógrafo, e este deve anotar todas as perguntas ao longo das entrevistas. Ambos entendem que se trata de uma conversa sobre as culturas de ambos, a partir de suas "cenas culturais" (SPRADLEY, 1979, p. 48);

4 – Participação: momentos em que há uma colaboração e participação maior no processo. As informações são mais declarativas para o trabalho do etnógrafo. Nem todos os entrevistados chegam a esse estágio. Nesse estágio, o etnógrafo terá informações valiosas sobre a cultura do grupo, porque tudo transcorre muito naturalmente.

Na entrevista etnográfica não deve haver perguntas do tipo "por que" e "o que você quer dizer" (SPRADLEY, 1979, p. 47), pois são intimidadoras e pressionam os informantes, por perguntar o sentido da informação.

O jogo de perguntas e respostas, em entrevistas etnográficas, sempre terá uma característica dupla, já que o entrevistador elabora perguntas de acordo com referências na sua cultura, e o informante responderá a partir do seu olhar sobre a sua cultura. O informante pode distorcer as perguntas como o entrevistador pode também não entender as respostas e o contrário também procede.

Spradley (1979, p. 53) considera que “as perguntas descritivas formam a espinha dorsal de todas as entrevistas etnográficas”. Para isso, Spradley (1979, p. 48-53) enumera cinco formas de fazermos perguntas descritivas nas entrevistas etnográficas:

1 – Perguntas a partir de um grande passeio pela cena cultural:

Acontece a partir de um passeio com um informante pela comunidade, pela escola, pela tribo, numa fábrica, numa cidade, com um grupo de pessoas... é possível captar dados, perguntas, situações sobre a cena cultural em destaque. Esse momento pode ser muito rico para o etnógrafo. É um momento em que o informante passa muitos detalhes significativos, de forma específica ou generalizada, sobre a cena cultural, que podem ser em forma verbal, escrita, desenho etc, no final todas as formas acabam sendo descrições verbais para o etnógrafo. A partir do que está sendo passado pelo informante, o etnógrafo vai compondo suas perguntas e obtendo as respostas no momento.

Exemplo de pergunta no âmbito geral:

"Você poderia descrever as principais coisas que acontecem durante o ano letivo?" (SPRADLEY, 1979, p. 50).

2 - Perguntas a partir de um mini passeio pela cena cultural:

Acontece a partir de conversas com o informante, quando o etnógrafo percebe que surgem muito mais perguntas complexas, pois a demanda nas informações acaba sendo maior; os detalhes são maiores.

Exemplo de pergunta mais específica:

A partir do trabalho de um operador de uma empresa de telefonia:

"Você poderia descrever o que se passa em uma chamada?" (SPRADLEY, 1979, p. 51).

3 - Perguntas a partir de um exemplo dado na cena cultural:

Retiradas de perguntas mais específicas. A partir de algo relatado é pedido um exemplo. Esse tipo de pergunta é muito comum em todas as entrevistas etnográficas.

Exemplo de uma pergunta à garçonete ao declarar que pessoas do bar davam-lhe trabalho:

"Você poderia me dar um exemplo de alguém que lhe deu trabalho?" (SPRADLEY, 1979, p. 51).

#### 4 - Perguntas de experiências:

São perguntas muito abertas sobre as experiências dos informantes, que são mananciais de informações. Surgem depois que já foram feitas todas as perguntas do grande e do mini tour pela cena cultural.

#### Exemplo de perguntas de experiências:

"Provavelmente já teve algumas experiências interessantes na prisão. Consegue se lembrar de alguma delas?" (SPRADLEY, 1979, p. 51).

#### 5 - Perguntas com termos falados nas línguas nativas:

Sugerir aos informantes que durante as conversas usem termos falados na língua do grupo. É uma palavra que usam no cotidiano que representa outra.

Durante sua pesquisa com presidiários, Spradley (1979, p. 51) pergunta: "Como você se referirá à prisão?". E os presos se referiam a ela como "balde". "Só então eu poderia fazer perguntas descritivas mais significativas, como: 'Você poderia descrever em detalhes o que acontece do começo ao fim quando você faz o balde?'" (SPRADLEY, 1979, p. 52).

É importante para o etnógrafo conseguir resgatar exatamente os termos como são usados pelo grupo, embora saibamos que geralmente os informantes acham que tem que traduzir de forma que fique mais claro para o entrevistador. É uma forma de "construir situações com mais detalhes" (SPRADLEY, 1979, p. 52), É sugerido aos etnógrafos que sempre usem essas consultas nativas, mas essa capacidade ele adquire com o tempo.

#### 4.4.1.4 – Conversas informais

Embora os encontros formais acontecessem três vezes na semana, ao longo desse tempo com os monitores e os demais alunos, eu era abordada fora da cena com observações diversas, às vezes sobre comentários relacionados à escola, aos professores; os laços se estreitavam a cada encontro.

Para a preservação desses dados, registrava tudo por escrito, no diário de campo: conversas, ações, processos observados, troca de experiência e colaboração entre os sujeitos participantes. Essas conversas informais com os alunos foram transformadas em entrevistas, que foram usadas como uma das estratégias em nossa investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36), pela importância metodológica que têm.

#### 4.4.1.5 – Questionários

A investigação se caracterizou como descritiva e a fonte de coleta foi o próprio campo, no caso, uma sala onde funciona um projeto em que investigo a possibilidade de ter características inovadoras em suas práticas. Porém, antes mesmo de iniciar a pesquisa no Projeto de Monitoria no Colégio Antares, me indaguei de onde mais tiraria as informações que seriam analisadas depois. Sabia que teria que buscar essas informações. E pensei em usar, também, o questionário, já que ele é um dos instrumentos de busca nas pesquisas qualitativas. Mas tinha consciência de que só usaria esse recurso se a entrevista não-estruturada não respondesse a todas as perguntas. Como ainda tinha uma questão a ser levantada, elaborei uma pergunta que foi respondida por um aluno participante: “Na função de aluno participante, o que a monitoria representou para você e em que aspecto mudou sua vida?”

A pergunta no questionário tem que ser útil. Não podemos fazer perguntas só para utilizar essa ferramenta. Para cada pergunta a ser feita temos que pensar o que

queremos saber com ela e como e o que vai ser feito com ela. Caso contrário, melhor não utilizarmos esse recurso.

#### 4.4.1.6 – Fotografias e Vídeos

Além das fotos que tirei consegui resgatar outras no portal da escola ([www.colegioantares.com.br](http://www.colegioantares.com.br)), no link “Dia a Dia”, de domínio público, sobre o Projeto de Monitoria no Colégio Antares.

Fiz registros através de fotos e vídeos da colaboração entre os alunos no processo de aprendizagem, entre os alunos monitores e os outros participantes do projeto, entre monitores e monitores e entre participantes e participantes.

#### 4.4.1.7 – Análises de documentos

O acesso aos documentos aconteceu a partir da autorização do Diretor de Ensino, Prof. Marcondes Carvalho. São eles:

- Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Antares - Ano: 2016 - Total de páginas: 65;

- Regimento Escolar do Colégio Antares - Ano: 2016 - Total de páginas: 52;

- Recredenciamento de funcionamento do Colégio Antares – Ano: 2007 - Total de páginas: 6;

- Contrato de Prestação de Serviços de Educação Escolar - Ano: 2017 - Total de páginas: 8;

- Agenda do aluno - Ano: 2017 - Total de páginas: 38;

- Manual do Educador: Colégio Antares - Ano: 2017 - Total de páginas: 39;

- Regulamento Projeto de Monitoria - Ano: 2017 - Total de páginas: 1;

- Frequência dos encontros no Projeto de Monitoria.

#### 4.4.1.8 – Triangulação: alternativa para validação das informações

Utilizei a triangulação como procedimento metodológico para compreender os dados dessa pesquisa. A importância da triangulação como técnica nas pesquisas qualitativas surge a partir da necessidade do investigador de validar os dados que levantou, para que sejam confiáveis diante da classe científica, mas ela não pode ser conceituada como estratégia, mas sim alternativa (FLICK, 2009). Triangulação é composta pela tríade: confiabilidade, validade e generalização.

Denzin (2006) e Flick (2009) são dois dos principais teóricos dessa técnica.

Definição de triangulação, segundo Flick (2009):

A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos (FLICK, 2009, p. 32).

Denzin (2006) considera que na triangulação faz-se necessário o uso de diferentes fontes de dados, que são coletados a partir de vários sujeitos. Os dados podem ser avaliados por outros pesquisadores para serem descartadas as discordâncias.

A triangulação costuma ser definida como boa para validar as informações por estar integrada a uma combinação de métodos de coleta de dados, o que leva a conclusões mais críveis, a partir da tríade: produção dos aprendentes, registros do diário de campo e documentos pesquisados. Através desse processo, acredito ter respondido às hipóteses levantadas na introdução deste trabalho.

#### 4.5 – Análise dos dados: o que fazer com tanta informação?

A análise qualitativa dos dados iniciou-se desde a concepção do objeto desse estudo até a análise dos dados de fato. Aprendi muito com as leituras que fiz de autores

nacionais e internacionais. Procurei manter em todos os momentos uma conduta reta na condução da pesquisa. Isso foi fundamental.

Mediante um montante de informações nas mãos, me perguntei: E agora? O que fazer com elas? Acredito não ser uma dúvida exclusivamente minha. Alguns autores consideram a análise de dados como um dos processos mais complexos na investigação, especialmente na qualitativa, já que temos que nos preocupar com a fidedignidade de nossos estudos, de tudo que foi colhido. A análise é feita através dos conceitos, categorias, ou até mesmo situações trazidas pelo senso comum (HEIDEGGER, 1988; MERLEAU-PONTY, 1999, 2006), que são indicadas pelos dados. Utilizei-me da indução e da generalização para avaliar o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo.

## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS: NADA É TRIVIAL. TUDO É RELEVANTE. POSSIBILIDADE DA REALIZAÇÃO

“Comunidade é a participação num sistema de actividades a cerca das quais os participantes partilham compreensões (significados) relativamente àquilo que estão a fazer e o que isso significa para as suas vidas e para as suas comunidades”  
Lave & Wenger.

Em análise criteriosa do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Antares percebi a preocupação da escola com a aprendizagem, no texto que diz:

A aprendizagem se constitui em um ato de conhecimento a partir da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo aluno, num processo de compreensão, reflexão e crítica, como instrumento para interferir e modificar a realidade. Deve ser significativa, supondo em primeiro lugar, a verificação dos conhecimentos prévios do aluno, para em seguida, ampliar, reorganizar e sistematizar o conhecimento. [...] Se aprender é construir significado, ensinar é mediar esta construção. Oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos não é apenas transmitir-lhes informações (ANTARES. PPP Colégio Antares, 3 de outubro de 2016, p. 37).

O trecho “oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos” é premissa fundamental para o desenvolvimento de todas as etapas da vida dos estudantes. Perceber esses sujeitos em construção progressiva de seus conhecimentos faz com que o Antares integre suas práticas pedagógicas às ideias de inovação pedagógica.

Continuando a análise do PPP do Colégio Antares constatei que a escola tem sólidos princípios que norteiam suas práticas pedagógicas: princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Neste capítulo evidencio a tríade autonomia, colaboração e aprendizagem, partindo dos estágios de aprendizagem e da aprendizagem significativa, para entender

como ocorrem os processos de aprendizagens nas práticas pedagógicas do Projeto de Monitoria no Colégio Antares.

Acredito que a investigação qualitativa refere-se a uma perspectiva inovadora, em relação a esse olhar de que os sujeitos são construtores de seus saberes. Espero ter utilizado bem os dados nesta investigação e poder produzir uma análise deles de forma criteriosa e correta. Entendo a importância do trabalho de campo que fiz no ambiente natural dos pesquisados, numa ação direta no *locus*, a partir de minhas observações, anotações e entrevistas, pois só através delas é que posso alcançar melhor o contexto da cultura dos sujeitos envolvidos.

Agora posso responder às questões levantadas nesta investigação, através da triangulação construída, a partir do que foi registrado no meu diário de campo, alcançado nos documentos da escola e percebido nas atividades e ações desenvolvidas no espaço do grupo observado.

#### 5.1 – Resposta à questão a)

##### a) Como surgiu o Projeto de Monitoria no Colégio Antares?

Em algumas conversas informais com a supervisora pedagógica, que idealizou o Projeto de Monitoria no Colégio Antares, no modelo realizado atualmente, pude entender que o objetivo inicial era o de desmitificar a figura do monitor que tinha a função de pedagogo, há mais de duzentos anos, cujo intuito era o de facilitar, ajudar no controle da aula do mestre.

Os monitores da época eram os próprios monges, que desempenhavam um papel importante na educação dos noviços. Depois, o método desenvolveu para a condição de colocar os alunos mais adiantados para ajudar aos mais jovens, pois a crise econômica não permitia pagar mestres mais capacitados (MANACORDA, 1997). Os melhores

alunos passaram a exercer funções ativas de ensino junto aos demais aprendentes. O trabalho era dividido entre o professor e o monitor; ambos eram agentes de ensino.

Na prática, o que acontecia era que os professores passavam as lições para os grupos de monitores, que as repassavam para os demais alunos. Cada um tinha uma função, de acordo com o conhecimento que possuía. Dessa forma, os professores ganhavam tempo e conseguiam atingir vários alunos ao mesmo tempo (EBY, 1978).

Sobre a concepção do Projeto de Monitoria no Colégio Antares registrei em meu diário de campo o trecho da conversa com a supervisora pedagógica:

Trabalho há 22 anos em escola e sempre idealizei um projeto em que os alunos pudessem contribuir com a construção do conhecimento de seus colegas, em que existisse a menor contribuição possível do professor, já que tínhamos experimentado monitoria em que este era o grande condutor das aulas (embora tenhamos descoberto depois que não se tratava de monitoria, e sim aula extra ou particular), mas não havia muito interesse por parte dos alunos, por entenderem que era uma extensão da sala de aula e como não aprendiam na sala, não iam aprender naqueles encontros; já experimentamos monitoria com alunos de séries adiantadas, mas não funcionou muito já que não tinham nenhuma relação mais próxima com os de séries anteriores e dificultava a aprendizagem dos participantes, por não se sentirem à vontade para tirarem dúvidas; até que chegamos ao projeto que realizamos desde 2012, em que alunos da mesma série colaboram com os processos, utilizando práticas pedagógicas que auxiliam na aprendizagem do grupo.

(Diário de campo, dia 30 de setembro de 2015)

A referida supervisora entregou-me o arquivo da carta convite aos monitores, encaminhada aos responsáveis, na qual constava:

Senhores Pais e/ou responsáveis,

Iniciaremos o Projeto de Monitoria para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, que visa proporcionar aos alunos momentos de estudos em grupo, colaboração, autonomia e aprimoramento dos conteúdos nas disciplinas de Matemática, Física e Química.

Para o sucesso desse projeto, contamos com participação de alunos que estão se destacando nos estudos para serem monitores e ajudarem os colegas nas disciplinas que apresentam um nível de dificuldade um pouco mais acentuado.

Seu(ua) filho(a) foi um(a) dos(as) selecionados(as) para a função de monitor(a).

Atenciosamente,

Supervisão Pedagógica.

---

Autorização Projeto de Monitoria

Autorizo o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_ ano, turma \_\_\_\_\_ a fazer parte do Projeto de Monitoria, sendo monitor(a)  
da disciplina de \_\_\_\_\_, no seguinte dia e horário:

Dia: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Assinatura Responsável: \_\_\_\_\_

A partir do momento em que todos os monitores são autorizados, é encaminhado aos pais uma carta convite a todos os demais alunos participantes do processo:

Senhores Pais e/ou responsáveis,

Iniciaremos a partir do dia 20 de fevereiro de 2017 o Projeto de Monitoria para os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Esse projeto visa proporcionar aos alunos desse segmento momentos de estudos em grupo e aprimoramento dos conteúdos nas disciplinas de Matemática, Física e Química.

Para o sucesso desse projeto, contamos com a participação de alunos que estão se destacando nos estudos, que atuarão como monitores, agindo de forma colaborativa com os colegas nas disciplinas que apresentam um nível de dificuldade um pouco mais acentuado.

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar das aulas, de forma que possa participar da construção de conhecimentos em grupo.

PROGRAMAÇÃO:

TURMAS	DISCIPLINAS	DIAS	HORÁRIOS	LOCAL
9º Ano	Física	QUA	12:10 às 13:00	Sala de Tablets
	Química	QUI	12:10 às 13:00	
	Matemática	SEX	12:10 às 13:00	

Atenciosamente,

Supervisão Pedagógica.

Despertou minha atenção o trecho “Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar das aulas, de forma que possa participar da construção de conhecimentos em grupo”, reforçando um dos princípios de inovação pedagógica.

O grupo é formado por alunos monitores e alunos participantes das turmas de 9º ano, manhã e tarde, frequentado, geralmente, por um total de 45 alunos, nos dias de quarta, quinta e sexta, de 12:10 às 13:00, nas áreas de matemática, física e química, na sala de *tablets*, com um total de 16 *tablets* distribuídos em cinco bancadas. Cada bancada comporta um total de nove cadeiras, uma ao lado da outra.

Percebi que a disposição da sala de *tablets* (ver foto 19) fazia com que os alunos tivessem uma postura diferente da que costumam ter numa sala de aula convencional, em que as cadeiras estão dispostas enfileiradas, destruindo a espontaneidade e distraindo os alunos, em um tipo de sala cujo objetivo principal é que os alunos fiquem o mais distante possível uns dos outros, para não gerar indisciplina, como conversas, por exemplo.

Na sala de *tablets*, no entanto, ficam mais próximos facilitando a colaboração entre eles. Ao observar as conversas paralelas, percebi que eram discussões relacionadas ao que estava sendo tratado nos encontros, já que o próprio espaço proporcionava essa liberdade de expressão dos participantes, por se sentirem apoiados pelos monitores e demais colegas.

## 5.2 – Resposta à questão b)

### b) Como acontece a seleção dos monitores?

O único critério rigoroso em relação à escolha dos monitores é que estudem na mesma série dos demais alunos participantes, o que representa um grande diferencial dos modelos de monitorias que existem em outras escolas. Podem ser designados a partir de duas situações:

1ª – Os professores convidam e indicam à supervisão pedagógica alunos que possuem bom conhecimento em determinada área;

2ª – Alunos que não foram convidados pelos professores manifestam interesse em ajudar no processo e se candidatam junto à supervisão pedagógica. De imediato é dada a chance, já que o objetivo do projeto não é apenas meritório em relação ao desempenho nas notas, mas proporcionar momentos de conhecimento, aprendizagem, colaboração, autonomia, integração e inclusão nos grupos.

Um exemplo da primeira situação aconteceu com o aluno Rafael Timbó (ver foto 20), monitor de matemática e física, em 2015, que é referência até hoje entre os monitores. Rafael não foi apenas um monitor, mas um pesquisador. Certa vez tive acesso às fórmulas (ver figuras 1, 2, 3 e 4) desenvolvidas por ele, quando um aluno perguntou-lhe como poderia provar aquelas equações que eles estavam estudando. Rafael procurou o professor para saber a origem de como tinham chegado à equação atual e o professor ficou de dar retorno e isso não aconteceu. Rafael iniciou uma série de testes e conseguiu provar a equação, no caso equação biquadrada.

Um exemplo da segunda situação aconteceu com a aluna RP, no ano de 2015, que narrou sua história através de áudio que recolhi e registrei em meu diário de campo:

Até 2013 estudei no Colégio Antares e, por problemas pessoais, fui morar com uma irmã em outro estado, em 2014. Foi um ano muito difícil e acabei ficando retida na 1ª série do ensino médio. Em 2015 retornei para Fortaleza e repeti a referida série no Colégio Antares. Na segunda etapa de estudos de 2015 procurei a minha supervisora pedagógica e perguntei-lhe:

- A sra. aceitaria como monitora uma aluna que ficou reprovada no ano anterior? - ela me olhou atentamente e disse:

- Meu amor, você quer ser monitora? - e respondi que era o meu sonho.

Quando ela me disse que a partir daquele dia eu seria monitora visualizei uma grande possibilidade de me ajudar e ajudar aos meus colegas. Dediquei-me muito, estudei o máximo que pude, consegui me destacar nos estudos e, ao final do ano, fui convidada para fazer parte da turma Alfa (uma turma para alunos de alta excelência nos estudos). Tenho certeza que fui motivada por essa oportunidade. Talvez se ela não tivesse tido a sensibilidade da importância de dar chance ao outro eu não teria sido convidada para essa turma, que é o sonho de muitos alunos em nossa escola. E o mais importante é que aprendi muito e pude colaborar com o conhecimento de meus colegas e passei a ser respeitada por eles.

(Diário de campo, dia 20 de fevereiro de 2015)

Considereei positiva a ação de ser dada oportunidade a outros alunos de realizarem a função de monitor, pois dessa forma desmitifica a ideia de que o monitor é sempre aquele que é o mais inteligente, um par mais capaz, o que sabe mais, o que aprende com mais facilidade e acaba tendo o mesmo papel do professor: ser responsável pela aprendizagem dos demais alunos, quando na verdade ele é um colaborador nesse processo, de forma a possibilitar a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998), compreendendo que cada um aprende a partir de seu próprio ritmo e dos estímulos que recebe dos outros.

### 5.3 – Resposta à questão c)

c) Na função de monitor, o que a monitoria representou para você e em que aspecto mudou sua vida?

Em entrevista (ver vídeos 2, 3 e 4), às monitoras do 9º ano, Ana Beatriz Lima (Física) e Mariana Guilherme (Química), deixei que falassem o que sentiam vontade sobre a referida pergunta, seguindo as orientações de Gil (2008, p. 116-117), quando recomenda que “é de fundamental importância que desde o primeiro momento se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão”.

Transcrevo a seguir alguns relatos, durante a entrevista, das alunas Ana Beatriz Lima e Mariana Guilherme, no dia 21 de novembro de 2016, sobre as influências da monitoria em suas vidas.

“No início da monitoria, no meu lado psicológico, sentia dificuldade de interagir com os alunos” (Beatriz).

“O fato da gente dar aula para muitas pessoas, ter que falar em público de uma maneira que elas entendam, que elas compreendam, já é um aprendizado muito grande para a gente” (Mariana).

“No começo tinha a preocupação se uma palavra não ia sair igual à do livro; hoje trazemos uma linguagem mais informal, que ficou mais fácil dos alunos entenderem” (Beatriz).

“No início ficava vermelha, travava” (Mariana).

“Alguns alunos que não gostavam de física e química começaram a passar para 2ª fases de olimpíadas brasileiras, e isso me deixa muito feliz, pois sei que acabei contribuindo com isso” (Beatriz).

“Parece que a gente aprende mais do que ensina. A gente aprende, agente ensina; eles aprendem, eles ensinam” (Mariana).

“Nas monitorias, alguns alunos prestavam atenção por serem nossos amigos, Diziam: ‘ah, como é a Bia que está dando aula vou prestar atenção, vou tentar aprender’. E nessa tentativa acabavam gostando” (Beatriz).

“A monitoria foi uma experiência maravilhosa. Eu quero muito continuar a monitoria no próximo ano” (Mariana).

“Às vezes sentimos falta de aprender coisas na sala de aula, mas não conseguimos trazer para o dia a dia” (Beatriz).

“A gente pode conseguir mudar tudo que a gente quiser” (Mariana).

“A monitoria é uma forma que a gente tem, como aluno, querendo mudar a realidade” (Beatriz).

“A gente consegue se comunicar muito melhor do que se fosse com alguém mais velho, por exemplo” (Mariana).

“A gente consegue até meio que consertar alguns problemas que vemos em sala de aula” (Beatriz).

“É uma experiência maravilhosa. Eu, pelo menos, quero continuar monitora; continuar esse projeto que vale a pena acreditar; vale a pena continuar em frente porque a gente tira muito resultado disso” (Mariana).

“Não dá para aprender sem ter interesse” (Beatriz).

“Na nossa idade tudo tem que ter um por que. Se não gostamos, não tem por que” (Mariana).

“Quando estamos tratando com nossos colegas, que são pessoas que a gente conhece... ‘ah, é nossa amiga, né?... eu vou... aí eu fui... eu vou pegar ali o caderno... eu vou ali fazer... ah, essa matéria é legal... vai dar certo.’ E começa a gostar” (Mariana).

“Nós somos um exemplo de alunos evoluindo nas matérias e enquanto alunos” (Beatriz).

“A monitoria me fez ficar uma pessoa mais amante da física” (Mariana).

“A gente aprende a trabalhar mais com as pessoas, o que geralmente é muito difícil, assusta muito. Mas trabalhamos normalmente com outros monitores e alunos” (Beatriz).

“Lidar com gente é difícil; lidar com jovem é mais difícil; lidar com jovem sendo jovem é mais difícil ainda” (Mariana).

“Os professores dão muito apoio” (Beatriz).

“Os professores salvam pátrias” (Mariana).

“A monitoria deveria ser adotada em todos os locais” (Beatriz).

“A monitoria vale a pena para os monitores e para o aluno” (Mariana).

“A monitoria é um pacote completo: tem a grande autonomia para a gente aprender; a colaboração deles; a nossa autonomia; a própria autonomia deles, o ensinamento e o aprendizado” (Mariana).

“O resultado foi tão bom que os alunos pediram para iniciar monitoria em outras áreas” (Beatriz).

“A gente aprende a trabalhar em equipe, pois temos nossos parceiros monitores; temos que colaborar com eles; ninguém faz nada sozinho. É um projeto muito interessante para aprendermos como gente, não só como aluno e professor, mas pelo lado pessoa, para termos mais coragem, autonomia, desenvoltura. Acho que é um projeto muito bom, que vai render, que vai dar certo” (Mariana).

Vê-se claramente a paixão delas pelo projeto e a influência dele em suas vidas, quando dizem que no início os encontros davam-se de forma mecânica diante da preocupação que tinham de não fugir das orientações dos livros, e aos poucos, iam perdendo o medo e dando novas formas de acordo com o amadurecimento, autonomia, que iam adquirindo, ao adotarem uma “linguagem mais informal”, e observaram que essa linguagem ajudava mais aos alunos.

Acredito ter feito uso de pelo menos um dos estágios sugeridos por Spradley (1979), pelo fato das monitoras entrevistadas terem ficado muito à vontade para cooperar. Durante a entrevista procurei deixar claro às entrevistadas todo o processo do questionamento. Aos poucos comecei a perceber o que era significativo para elas, dentro de suas colocações.

#### 5.4 – Resposta à questão d)

d) Na função de aluno participante, o que a monitoria representou para você e em que aspecto mudou sua vida?

As observações, anotações no diário de campo, entrevistas foram tão ricas em recolha de informações que faltou apenas essa pergunta para completar os dados para esta pesquisa, que foi respondida, por escrito, pela aluna ABL, do 9º ano, que começou a participar das aulas por determinação de seus pais, que acreditavam no projeto. No início ia pela amizade com os monitores, como afirmou a monitora Beatriz: “Nas monitorias, alguns alunos prestavam atenção por serem nossos amigos, diziam: ‘ah, como é a Bia que está dando aula vou prestar atenção, vou tentar aprender’. E nessa tentativa acabavam gostando”.

ABL acredita que se comunica melhor nos encontros nas monitorias pelo fato dos monitores serem da mesma série dela. Sente falta das experiências na sala de aula convencional, que as monitorias ofereceram, entendendo que as experiências colaboram para uma melhor compreensão quando são relacionadas com as coisas do seu dia a dia. Começou a demonstrar um melhor desempenho na sala de aula. Passou a levar ideias para a sala de aula, a partir das vivências nas monitorias.

ABL afirma que foi ajudada e ajudou aos colegas durante os encontros nas monitorias, de acordo com recorte que faço do que escreveu na pergunta por escrito que fiz: “na função de aluno participante, o que a monitoria representou para você e em que aspecto mudou sua vida?”.

Gosto da interação que construímos nos encontros nas monitorias, algo facilitado pelas nossas amizades. Me sinto mais à vontade para aprender com pessoas de meu convívio diário e da mesma idade. Em sala de aula temos pouco tempo para aprender, pelo fato do professor ter um conteúdo a cumprir e não dar muito espaço para nossas dúvidas. Na sala de aula o professor valoriza mais o ensino. Na monitoria acontece o contrário, aprende-se mais do que se ensina, pois acabamos tendo mais tempo para as trocas de informações. Temos a ajuda não só dos monitores, mas de outros colegas e acabamos ajudando também. A minha participação nas monitorias me ajudou a me organizar melhor e aprender por onde devo começar os estudos diários.

Percebi que posso, através das interações com os colegas, aprender, construir significados para minha vida. Tenho convencido meus colegas que não participam das aulas a frequentarem também e participarem dessa experiência. Acho que gostaria de, no futuro, ser monitora também.

(Diário de campo, dia 5 de abril de 2017)

Na vida real existe um desequilíbrio entre o aprendizado e o ensino, embora, na verdade, aprendemos antes de ensinar. Papert (2008) alia-se a esse pensamento quando reforça esse desequilíbrio entre a aprendizagem e o ensino, destacando que não podemos valorizar mais o ensino do que a aprendizagem; deveria acontecer exatamente o contrário, valorizarmos mais a aprendizagem, para que seja gerado esse sentimento construído na aluna ABL.

#### 5.5 – Resposta à questão e)

e) As práticas pedagógicas utilizadas pelos monitores são planejadas ou acontecem no momento da monitoria, na interação com o grupo?

Durante as minhas idas à escola, ao longo de mais de dois anos, e participação no Projeto de Monitoria no Colégio Antares, pude perceber como aconteciam os processos nas práticas pedagógicas, ao longo dos encontros. Listarei a seguir alguns exemplos.

*A forma de organização das monitorias: as videoaulas, a seleção de questões, elaboração de Power Point com questões, explicações dos conteúdos, resoluções de questões*

Por duas vezes me atrasei nas monitorias e ao entrar na sala chamou minha atenção o fato das monitorias já terem iniciado e não encontrar a supervisora presente, já que sempre acompanhava os encontros, como ela dizia para realizar suas duas únicas funções: “passar a frequência e controlar a disciplina nos encontros” (vale destacar que os alunos comportavam-se devidamente), já que todo o processo era contruído pelo grupo de monitores e demais alunos. Faço aqui o relato de um desses momentos, que anotei em meu diário de campo, em junho de 2017.

Entrei na sala de *tablets* dez minutos atrasada e surpreendeu-me o fato de não ter nenhum educador com os alunos e eles já terem iniciado o encontro. As luzes estavam apagadas, pois assistiam a uma videoaula em um canal de matemática. Todos os alunos assistiam atentamente às explicações do professor do vídeo sobre seno, cosseno e tangente. Cinco minutos depois que o vídeo acabou, acenderam as luzes e os monitores começaram a caminhar entre as bancadas e mantiveram uma discussão sobre o que tinha sido visto e cada um começou a colocar como tinha aprendido aquele assunto, até que ouvi um dos alunos dizer: “ah, agora sim entendi!”. Lamentei por não poder gravar esse momento, pois meu celular estava descarregado. Mas foi muito bom ouvir esse sentimento.

(Diário de campo, dia 9 de junho de 2017)

Observei que os monitores utilizavam as videoaulas quando os conteúdos requeriam explicações mais minuciosas. Produziam apresentações no Power Point (ver vídeo 5) ou no Word para exibir as questões para o grupo. Dava-se um tempo (de geralmente dois minutos) para os alunos tentarem resolver as questões. Só então faziam o processo de correção com o grupo, em que os alunos eram convidados para realizarem no quadro branco. Tudo tinha um tempo determinado, como forma de administrá-lo melhor. Durante os encontros, os monitores circulavam entre os alunos para perceberem o que tinham aprendido (ver vídeo 6). Geralmente no final do encontro sempre ficava um grupo pequeno com alguns monitores para continuarem o processo com alunos que ainda continuavam ansiosos por mais conhecimento. Significava que os alunos e os monitores não estavam ali apenas para cumprir um horário.

Esse “ah, agora sim entendi!” ouvi muitas vezes durante os encontros. No dia 14 de junho de 2016 filmei a aluna Lorena (ver vídeo 7) agradecendo aos monitores por ter compreendido um determinado conteúdo e ter se saído bem na avaliação da escola. Percebi que os monitores tinham o cuidado, ao selecionar as questões trazidas para o grupo, de iniciar pelas de nível fácil, depois médio e evoluindo para o difícil, com o

intuito de fazer com que o aluno sentisse que também estava tendo essa progressão em sua aprendizagem.

Uma das questões mais intrigantes no que diz respeito à aprendizagem, é a capacidade de compreendermos como as pessoas aprendem, principalmente numa realidade em que as mudanças acontecem com uma velocidade assustadora. Percebi nos processos das práticas pedagógicas que não importava o que os alunos aprendiam, mas como aprendiam em suas interações com o outro.

A aprendizagem colaborativa está inserida nessas mudanças, que é responsável por traduzir as informações, transformando-as em aprendizagem significativa. Tem-se hoje uma mudança na forma de como se compreende a aprendizagem, que foi sempre relacionada ao ensino, indissociável dele e, em especial, o ensino que tinha como principal mentor o professor.

#### *Trabalho diferenciado com o aluno AH*

Em maio de 2015 registrei em meu diário de campo um depoimento de dois monitores sobre o aluno AH, que tem Síndrome de Asperger, um espectro de autismo, com atrasos no desenvolvimento da fala, cuja cognição era comprometida no que se referia à aprendizagem, com bastante dificuldade de desenvolver tarefas que fogem à sua rotina.

AH era o primeiro a terminar as questões projetadas no quadro branco, nas aulas de monitoria, através do Power Point, e de forma correta, o que chamava a atenção dos monitores, já que em sala de aula isso não acontecia.

Monitores procuraram a supervisão e relataram o que estavam observando em AH nos encontros. Ele sempre terminava de resolver as questões primeiro que todos e quando os monitores olhavam estava tudo correto, mas em sala de aula isso não acontecia. Disseram à supervisora que tinha algo diferente naquele processo.

(Diário de campo, dia 13 de maio de 2015)

Quando relatei à supervisora pedagógica a conversa com os monitores, tive a confirmação do que registrei em meu diário de bordo no mesmo dia.

A supervisora relatou que após conversa com os monitores teve a ideia de AH fazer suas avaliações no computador. Mas antes pediu autorização à família de AH. Ele lia e respondia às questões no próprio computador. Quando era uma avaliação na área de exatas fazia os cálculos em uma folha e depois passava apenas a resposta para o computador, e, nas demais áreas, respondia diretamente no computador. Depois que terminava tudo, as provas eram impressas e entregues aos professores para a correção.

(Diário de campo, dia 13 de maio de 2015)

Solicitei à supervisão pedagógica autorização para agendar uma conversa com a mãe de AH, o que foi marcado prontamente. No momento gravei um áudio da conversa e depois copieei para meu diário de bordo o que a mãe narrou, a partir da experiência realizada com AH, após observação dos monitores durante as aulas.

Em conversa com a mãe de AH, a mesma narra que quando a supervisora a chamou para falar sobre as observações dos monitores e a ideia de AH fazer as provas no computador, a mãe contou-lhe que parecia que tinha sido Deus que tinha pedido isso, pois recentemente havia participado de uma palestra na Associação de Pais de crianças com Síndrome de Asperger e tinha assistido a um vídeo de um jovem americano de 17 anos com essa síndrome que tinha falado que quando estava lendo numa folha sobre a mesa e chegava ao final de cada linha para iniciar a próxima, a sensação que tinha era como se as palavras comessem a cair da folha, mas quando lia no computador isso não acontecia.

(Diário de campo, dia 22 de maio de 2015)

### *Experiências, dinâmicas em grupo e uso do celular*

A cada encontro eu era surpreendida com a criatividade dos monitores e dos demais alunos. Foi sugerido aos monitores que realizassem experiências nas áreas de física e química. Relatei uma das experiências, na monitoria de física (ver foto 21), em meu diário de campo, em agosto de 2016.

Cheguei à escola para observação da monitoria de física e obtive a informação de que os alunos estavam em um espaço chamado Fazendinha, um local muito agradável onde aconteciam os momentos de contatos com animais, com os alunos do Infantil I ao 5º ano do ensino fundamental. Entendi a escolha do local quando cheguei e a monitora Beatriz estava

fazendo uma experiência utilizando fósforo. Certamente não poderiam fazer em local fechado. Todos participavam atentamente das experiências e davam suas contribuições. Aprendiam em colaboração uns com os outros, proporcionando uma construção de conhecimentos.

(Diário de campo, dia 9 de agosto de 2016).

Outro momento marcante aconteceu em uma dinâmica, na monitoria de física, relatada pela aluna Viviane (ver vídeo 8), no dia 9 de novembro de 2016, em que dividiram os alunos por bancada. Cada grupo tinha o nome de personagens de desenhos animados, como o grupo em que havia só mulheres, que recebeu o nome de “as meninas super poderosas”. A dinâmica trabalhou algumas questões como liderança, autonomia, percepção, conhecimento, agilidade e trabalho em equipe, a partir de um determinado conteúdo.

Outras ferramentas muito utilizadas nos encontros são os *tablets* e os celulares. Fotografei um cartaz (ver figura 5) fixado em todas as salas de aulas na escola falando sobre a proibição do uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos no horário das aulas. No entanto eram fortes aliados nas aulas de monitoria, enquanto ferramentas de apoio à aprendizagem.

Registrei em meu diário de campo, em fevereiro de 2017, enquanto um monitor explicava um conteúdo um determinado aluno perguntou o que um termo usado por ele significava e como o acordo nas aulas era que nada deveria ser dado pronto, deveria haver interesse do grupo em descobrir juntos.

Durante explicação de um determinado conteúdo, um dos alunos pergunta:

- O que significa esse termo?

O monitor pediu que ele ligasse o *tablet* e pesquisasse aquela palavra.

- Você poderia ler para o grupo após descobrir?

Entendi que o objetivo era não dar as respostas prontas e aprenderem juntos, em constante construção de conhecimentos.

(Diário de campo, dia 24 de fevereiro de 2017)

## *Motivação diante das participações*

Os monitores desenvolveram uma prática de aplaudir todas as participações dos alunos, fosse no momento em que iam ao quadro resolver alguma questão, diante de participações durante os encontros, de leituras realizadas. Eram vários os motivos de procurar motivar os colegas. Certo dia perguntaram se eu poderia ler uma questão do livro que a turma ia fazer. Ao terminar aplaudiram e entendi o significado daquela ação. Fiquei feliz quando um dos monitores disse: “Palmas para tia Antônia, que leu muito bem!”. Senti-me participante do processo e esse era exatamente o desejo deles.

O termo “tia” é muito discutido no atual sistema de educação, especialmente na linha socioconstrutivista. Pode até ter uma denotação semântica para alguns, enquanto para outros pedagogos significa desvincular o profissional enquanto extensão familiar.

Freire (1997) dá uma justificativa para não se perpetuar o termo tia, sim professora:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1997, p. 9).

Para mim, o fato de ser chamada de tia representa uma relação mais próxima, sim, não familiar. E isso tem me ajudado nessas relações. O mais importante é o significado que esse “palmas para tia Antônia” deixa em nosso inconsciente, especialmente no jovem que precisa ser constantemente motivado para seguir em frente.

## *Acompanhamento extra a alunos que continuavam apresentando dificuldades*

Por iniciativa dos próprios monitores solicitaram à supervisora pedagógica autorização para darem suporte extra aos alunos que sentiam dificuldades nos encontros nas monitorias. Certamente o professor não conseguiria fazer esse trabalho pela demanda que tem a cumprir em sala e pela falta de tempo extra. Acompanhei alguns momentos.

Tive acesso a uma das estratégias criadas pela monitora Mariana Guilherme, quando cheguei mais cedo à escola e durante conversa na sala da supervisora pedagógica a aluna ABL pediu licença e entregou à supervisora uma carta que tinha recebido da referida monitora, e disse: “é por isso que as monitorias são um grande diferencial em minha vida. Veja a preocupação de Mariana comigo. Me senti importante”. O texto da carta dizia:

Querida ABL,  
Tenho percebido seu progresso nas monitorias e gostaria de dizer que você é muito capaz, com grande potencial. Conte sempre comigo. Podemos marcar alguns encontros no intervalo ou à tarde, caso queira tirar algumas dúvidas. Aproveito para passar essas questões para que possa fixar mais ainda sua aprendizagem sobre esse assunto.  
Um abraço,  
Sua amiga Mariana Guilherme.

No final da carta chamou-me atenção uma citação que Mariana escolhera:

Não deixe que as pessoas te façam desistir daquilo que você mais quer na vida. Acredite. Lute. Conquiste. E acima de tudo, seja feliz! (Desconhecido)

Fui convidada pela supervisora para irmos à sala da monitora Mariana, onde foi lido a carta como forma de parabenizá-la pela iniciativa, que foi muito aplaudida pelos colegas de sala.

Outros momentos chamavam minha atenção na vivência com o grupo, conforme registro em meu diário de campo, em março de 2016.

A partir de conversas com o grupo de alunos do 9º ano manhã e do 9º ano tarde, a monitora Beatriz percebeu que os alunos da tarde, que tinham um professor de física diferente dos alunos da manhã, estavam com muitas dúvidas, então deixou os outros monitores fazendo atividades com os alunos da manhã e convidou os da tarde para irem para a sala vizinha, para que

pudesse trabalhar outras práticas pedagógicas para ajudar o grupo a acompanhar os da manhã. Fato curioso, pois era mais prático continuar o trabalho. Mas achou prudente retomar para que todos ficassem no mesmo estágio, ou aproximado. Mostrou, para mim, a preocupação da equipe em não atropelar os processos. Convidou os alunos a fazerem junto com ela experiências com objetos simples, utilizados por eles no dia a dia, como celular (usando a lanterna), lâmpada da sala (apagando para deixar o ambiente escuro e o aluno perceber melhor a experiência), ao trabalharem óptica. Quando percebeu que o grupo tinha compreendido o que estava pendente retornou para a sala onde estavam os alunos da manhã com os demais monitores.

(Diário de campo, dia 23 de março de 2016)

Remeto-me a Vygotsky (2001) quando reforçava que em colaboração o aprendente poderia produzir mais do que sozinho, quando asseverou:

Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração (VYGOTSKY, 2001, p. 329).

Assim como Vygotsky (2001), Piaget (1972) foi importante para romper com a estrutura de acomodação à qual a sociedade estava acostumada, nas questões relacionadas ao conhecimento. Vygotsky (2001) é sociointeracionista e Piaget (1972) construtivista. Os autores têm ideias diferentes. Vygotsky (2001) valoriza a linguagem, enquanto Piaget (1972), a maturação genética. Este autor era um defensor do método científico na escola, já que era puro conhecedor da problemática que envolvia a educação, através de pesquisas que desenvolveu no Instituto Jean-Jacques Rousseau.

#### 5.6 – Resposta à questão f)

f) Como os alunos são estimulados a participarem do projeto se ele não faz parte da grade curricular?

De acordo com conversas informais com 21 alunos participantes do projeto pude coletar dez razões (alguns citaram mais de uma) das participações nas aulas de monitoria:

1<sup>a</sup> – Os monitores são amigos dos alunos (13 alunos);

2<sup>a</sup> – Os monitores usam uma linguagem que chega aos alunos com maior facilidade (8 alunos);

3<sup>a</sup> – Os pais obrigaram (3 alunos);

4<sup>a</sup> – É importante para trabalhar as dificuldades dos alunos (18 alunos);

5<sup>a</sup> – Podem aprender mais (15 alunos);

6<sup>a</sup> – Não tem o que fazer na escola nesse horário que ficam esperando os pais (2 alunos).

7<sup>a</sup> – Ajuda na melhoria das notas (12 alunos);

8<sup>a</sup> – Têm dificuldades nas matérias matemática e física (9 alunos);

9<sup>a</sup> – Querem reforçar o conhecimento que têm nas disciplinas (7 alunos);

10<sup>a</sup> – Porque os colegas se ajudam (8 alunos).

De acordo com conversas informais com 9 alunos monitores do projeto pude coletar quatro razões (alguns citaram mais de uma) das atuações nas aulas de monitoria:

1<sup>a</sup> – Oportunidade de ajudar aos amigos (9 alunos);

2<sup>a</sup> – Vantagens de aprender mais (6 alunos);

3<sup>a</sup> – Experiência para o currículo (2 alunos);

4<sup>a</sup> – Reforço do trabalho em equipe (5 alunos).

## 5.7 – Resposta à questão g)

g) Como os alunos interagem uns com os outros que evidencia colaboração no Projeto de Monitoria?

Através da aprendizagem colaborativa há uma construção coletiva do conhecimento, possível através de interações entre os sujeitos envolvidos no processo. É dessa forma que a aprendizagem acontece, segundo a teoria de Vygotsky (2001), o que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa teoria, também conhecida como teoria sociointeracionista, e a Teoria da Epistemologia Genética, de Piaget (1972), contribuíram para a fundamentação da atual compreensão sobre aprendizagem colaborativa.

Na ZDP primeiro aprende-se, depois desenvolve-se. É preciso que um ambiente social seja criado: pode ser um aluno com outro aluno, um aluno com um professor, um aluno com um computador, um aluno com um livro etc. No primeiro momento, o aluno aprende sozinho; na ZDP ele aprende melhor com a ajuda do outro.

A colaboração nas monitorias é realizada a partir de um processo coletivo em que não há poder autoritário de um sobre o outro, e sim um trabalho em equipe, como reforça a monitora Mariana, quando afirma: “a gente aprende a trabalhar em equipe, pois temos nossos parceiros monitores; temos que colaborar com eles; ninguém faz nada sozinho. É um projeto muito interessante para aprendermos como gente, não só como aluno e professor, mas pelo lado pessoa, para termos mais coragem, autonomia, desenvoltura. Acho que é um projeto muito bom, que vai render, que vai dar certo”.

Correia (2010) defende que na aprendizagem colaborativa

os pares não aprendem porque são dois, mas porque desenvolvem actividades que desencadeiam mecanismos específicos de aprendizagem [...] Mas, em compensação, a interação entre sujeitos origina atividades extras (exposição, discordância, controlo mútuo...) que, por sua vez, desencadeiam outros mecanismos cognitivos como eliciação de conhecimentos, interiorização (CORREIA, 2010, p. 254).

Para Ausubel (2003), a aprendizagem é exclusividade do aluno. A escola teria, assim, o papel de gerenciar os diversos tipos de aprendizagens, reconhecendo a importância do papel do professor nesse processo (NÓVOA, 1998), e administrar como o aluno constrói significados, numa permanente reconstrução, evitando a divisão ensino-aprendizagem, em que se baseiam as teorias de ensino que conhecemos.

Dentre as diferentes interpretações, em várias áreas, para o significado de aprendizagem colaborativa, destacam-se as ideias de Dillenbourg (1999), que tratou sobre a importância das interações entre os indivíduos, definindo-as como uma situação em que duas ou mais pessoas se ajudam no processo de aprendizagem:

Uma situação em que formas específicas de interação entre pessoas devem acontecer, o que despertaria mecanismos de aprendizagem, mas não há garantia que as esperadas interações ocorram de fato. Assim, a preocupação geral é desenvolver maneiras de aumentar as probabilidades da ocorrência de alguns tipos de interação (DILLENBOURG, 1999, p. 5).

Para Dillenbourg (1999) era preciso que as interações fossem incentivadas, o que despertaria o processo de aprendizagem. Há muitas formas dessa aprendizagem ser possível entre os alunos. É preciso saber que tipo de trabalho se deseja fazer e o que é esperado do grupo, num processo contínuo de interação entre os pares.

Criei situações em que colhia informações, pedindo a um informante que escrevesse pergunta e resposta sobre algo que ele achava que era importante para a minha investigação, ou pedia que criassem uma situação de conversa entre eles sobre alguma cena da cultura deles, para que eu pudesse colher informações e registrar as perguntas e respostas durante a conversa deles.

Piaget (1969) também deu destaque à importância do processo de colaboração entre os alunos, ao dizer que:

O fator social intervém no plano da Educação intelectual tanto quanto no domínio moral: Bell e Lancaster tinham organizado uma espécie de ensino mútuo de tal forma que os alunos se ajudavam reciprocamente em suas pesquisas (PIAGET, 1969, p. 144).

Piaget (1972) não valorizou o conceito de aprendizagem em sua teoria, mas antes a importância do desenvolvimento cognitivo. Falava em aumento de conhecimento. As teorias conclusivas que Piaget (1972) desenvolveu sobre o

conhecimento reforçam a ideia da importância do processo das interações entre os sujeitos, ao corroborar que

o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoariam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (PIAGET, 1972, p. 14).

A aprendizagem colaborativa também teve como bases teóricas os pensamentos do movimento da Escola Nova, em especial das ideias de Dewey (1959), em que havia a valorização de um ambiente onde todos podiam ter voz e vez, culminado numa convivência comunitária.

Para Dewey (1959), a educação tem uma função social, dependendo do contexto do grupo social.

A Educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contato ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social (DEWEY, 1959, p. 354).

Segundo Toffler (2001, p. 322), “Dewey lutou contra a orientação passadista da educação tradicional, tentando reenfocar a educação para o aqui-e-agora”. Para Dewey (1959), a educação funciona melhor em uma sociedade democrática, onde ele destaca que é um ambiente onde pode haver mais colaboração, onde as experiências acontecem de forma conjunta, para todos, igualmente.

Dessa forma, o indivíduo pode se desenvolver mais em vários aspectos, como destaca Teixeira (1994), aluno de Dewey, que foi um dos representantes da Escola Nova no Brasil:

A escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou 'escolásticos', mas deveria transformar-se na agência de Educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1994, p. 45).

Embora Teixeira (1994) tenha escrito a obra Educação não é Privilégio há algumas décadas, as ideias nela contidas são atuais, pois ressaltavam já naquela época a importância da tecnologia no apoio ao desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Talvez, o grande desafio hoje seja o de valorizar a aprendizagem. O pensamento de que

ela era indissociável do ensino formal não se sustenta mais, e essa é uma função social da escola.

#### 5.8 – Resposta à questão h)

h) Que atributos, ligados ao desenvolvimento do conhecimento, através da colaboração, no processo de aprendizagem geram aprendizes autônomos?

Rousseau (1995) era a favor de que a educação deveria proporcionar autonomia e liberdade para a criança, que deveria ser vista em sua totalidade. Ela seria co-participante de seu processo de desenvolvimento. A autonomia seria uma consequência do processo educativo.

Dewey (1959) surge novamente aqui fazendo referência à importância da democracia no processo de libertação, que deveria fazer parte da rotina escolar, reforçando as atitudes de autonomia e cooperação entre os aprendentes.

Percebo autonomia nos encontros nas aulas de monitoria em relação aos monitores e demais alunos. Quanto aos monitores sua autonomia está relacionada ao fato de sozinhos prepararem todo o processo da monitoria, sem terem um acompanhamento permanente dos professores ou equipe pedagógica. Quanto aos demais alunos, a autonomia acontece a partir do momento em que se sentem livres, em suas interações com o grupo, para se deixarem ajudar e ajudarem aos colegas, quando levantam e vão ao quadro resolver algumas questões ou ajudam ao colega do lado sobre as possíveis dúvidas.

A autonomia, segundo Piaget (1969), tem dois aspectos: moral e intelectual, que dependem da aprendizagem, de entender a importância do confronto de ideias, na construção das competências. A autonomia dá-se pelas descobertas, possíveis nas

interações sociais, ocorridas no dia a dia, pela liberdade e respeito às partes. Para haver autonomia é preciso que exista humanização.

Freire (2002) apresenta o professor como aquele que não sabe tudo; há um universo à sua frente a descobrir em conjunto com os alunos, não apenas transferir conhecimento. Ele é o responsável por despertar nos alunos a se assumirem como sujeitos e construtores do conhecimento.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 27).

Freire (2002) enfatiza a importância de percebermos que cada pessoa traz experiências anteriores à sua entrada na escola. Há, também, um exercício permanente de que o professor não só ensina, como também aprende com os alunos; que ele não é o detentor do conhecimento, tão acentuado nas práticas pedagógicas tradicionais.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço (FREIRE, 2002, p. 64).

Freire (2002) acredita na importância do encontro entre as crianças para aprenderem juntas. Conclama que todos lutem para modificar a escola e deixá-la à altura de seu tempo, tornando-a tão atual quanto a tecnologia.

Freire (2002) nos instiga a pensar na ideia de que não é educativa uma relação em que o aluno tem medo do professor: “[...] o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade” (FREIRE, 2002, p. 51). Ele nos alerta para que evitemos práticas desumanizadoras nas relações educativas, já que o maior objetivo da educação é o de conscientizar o aluno quanto ao seu valor de criatividade; desenvolver o gosto pela experimentação, pela inovação, saindo do adestramento, assumindo uma postura de autonomia e liberdade.

## 5.9 – Resposta à questão i)

i) Como acontecem os momentos de aprendizagens?

Observando os encontros nas aulas de monitoria, lembrei-me do vídeo “O futuro da escola” em que percebi algumas identificações entre o pensamento de Freire e Papert.

Freire defende uma pedagogia que deve basear-se no incentivo à curiosidade, quando diz que sem a curiosidade não há pedagogia, que é exatamente a pedagogia da autonomia, quando salienta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber aos outros” (FREIRE, 2002, p. 66). A pedagogia da pergunta é mais importante do que a da resposta. Destaca a valorização ao conhecimento dado pela história em um processo mecanicamente quantitativo do ensino. Enfatiza que esse processo mecânico valoriza o ato de ensinar e não o de aprender.

Segundo Papert (2008), a aprendizagem tem que ser colaborativa, significativa, reflexiva, afetiva e interativa. Dessa forma, define três estágios para a aprendizagem, que são os estágios do relacionamento entre o indivíduo e o saber.

O primeiro estágio acontece a partir do nascimento da criança, quando dá-se o início do processo de aprendizagem, através da condução pela própria criança, ao passo que a influência dos pais nesse estágio é pequena. Nesse momento começam os por quês na cabeça das crianças; o segundo estágio seria a escola, “uma máquina de desempenhar procedimentos estipulados” (PAPERT, 2008, p. 67), que acaba sufocando a criança, embora, no final, todos sobrevivam a ela; e, finalmente, o terceiro estágio é aquele em que vivem as pessoas criativas, que estão nos laboratórios, nos seminários de filosofia, os artistas, que vivem e sobrevivem a tudo.

O professor, no modelo de Freire e Papert, mediará as aprendizagens; orientará o aluno à obtenção da criticidade e descoberta. Este deixará de ser um mero espectador e

atuará de forma mais ativa, como personagem participante e em busca do conhecimento libertador, tudo permeado pelos valores, e o aluno se transformará no construtor do seu próprio conhecimento, já que “aprender-em-uso libera os alunos para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus estudantes algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados” (PAPERT, 2008, p. 71).

Mas para a efetivação desse processo, é preciso que o aprendiz deseje aprender, encontre motivos que o incentive a adquirir uma melhor compreensão sobre a vida. Para isso, é preciso que a escola e a sociedade não veja o aprendiz como um papel em branco, que não traz consigo história ou conhecimento anteriores, mas como ser humano capaz de absorver e compartilhar informações e conhecimentos. É aí que se insere a inovação, que deve ser um ato reflexivo, proporcionar uma prática pedagógica crítica e colaborativa, diante das práticas conservadoras que aí estão.

#### 5.10 – Resposta à questão j)

j) Como os professores participantes no projeto desenvolveram suas práticas docentes?

Na verdade, toda a preparação dos encontros, desde a seleção de vídeo aulas, preparação das questões a serem trabalhadas nos encontros e os momentos de aprendizagens eram pensadas, planejadas e conduzidas pelos monitores. Não havia interferência dos professores.

Os monitores que pensavam sobre o que poderia ser mais eficiente nos encontros, de acordo com o que percebemos na fala da monitora Beatriz: “a gente tenta adaptar o melhor tanto pra gente quanto para o aluno” (conforme vídeo 2). Ficou clara a preocupação dela em tornar o processo satisfatório para todo o grupo. Essa é uma preocupação que geralmente não é destacada no sistema tradicional de educação nas

escolas, até porque as escolas voltam-se mais para as questões relacionadas ao ensino do que para a aprendizagem.

#### 5.11 – Resposta à questão k)

k) As práticas pedagógicas envolvidas no projeto proporcionam uma construção do conhecimento dos alunos, numa relação coletiva de aprendizagem, ou é mera instrução?

Ausubel (1980; 1982) reforça assim sua teoria sobre a aprendizagem significativa:

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo (AUSUBEL, 1982, p. 37-42).

Este autor define quatro passos para a aprendizagem ser considerada significativa.

Toda aprendizagem para ser significativa deve ser incorporada às estruturas de conhecimento prévio que o aluno traz, ou seja, a criança sempre traz aprendido quando entra na escola. Este é o primeiro passo, segundo Ausubel, que tem muita força na educação infantil e no ensino fundamental.

Um ponto positivo nas monitorias é que todos os alunos podem se manifestar e se expressar a qualquer momento, como aconteceu com o aluno Rafael Fonseca (ver vídeo 9). Isso é reforçado pelo próprio grupo. Há espaço para todos. Não apenas os monitores se manifestam, para não ser propiciado um ambiente semelhante ao da sala convencional, em que, geralmente, os professores falam, como em um monólogo, e os alunos calam-se absorvendo as informações. Nas monitorias presenciei momentos de muitas trocas.

A aprendizagem vai valer a pena para o aluno quando ele for capaz de ampliar e redesenhar, construir uma conclusão, seja ela verdadeira ou não, sobre aquilo que ele recebe na escola, chegando ao conhecimento socialmente estruturado. Na teoria de Ausubel (1982), a palavra que se destaca é “dúvida”, exatamente o que vai propiciar ao aluno chegar a um acabamento, quando for indagado sobre algo, gerando a dúvida e produzindo o desejo de compreender o conteúdo que só então será colocado, explicado pelo professor, e, no caso das monitorias, do monitor. Este é o segundo passo de sua teoria.

O terceiro passo na teoria de Ausubel (1982) é o momento do estudo individualizado, onde o aluno se inclina sobre o conteúdo visto em sala, para perceber até onde ele pode ir em relação à ampliação e reconfiguração dos conteúdos.

Por fim, o quarto passo seria o momento em que o aluno traria para a sala as discussões relacionadas ao que conseguiu aprender, o que poderia ser definido como a apresentação para o grupo da sua organização intelectual. E quanto maior for o domínio do conhecimento, mais o aluno terá interesse em descobrir, aprender. Isso comprova que o conhecimento não tem fim. É na interação social que as crianças aceitam o que pode ou não ser aceito pelo grupo.

Reafirmando a teoria de Ausubel (2003):

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2003, p. 1).

Claramente percebi que nos encontros havia uma troca permanente e que os alunos não estavam preocupados com o ensino, até porque tinham posturas diferentes nos encontros do que encontramos nas salas tradicionais, em relação aos professores. Os monitores realmente trabalhavam em cima das dificuldades dos colegas.

## 5.12 – Resposta à questão 1)

1) As TIC são usadas nas práticas pedagógicas como ferramentas que propiciam ideia de inovação ou reforçam características conservadoras de ensino, voltadas para a instrução?

Diante da necessidade da ruptura com o paradigma tradicional, os professores veem-se no dilema de ter que mudar sua prática docente, já que a juventude atual tem acesso a muitas informações que, antes, acreditava-se, serem repassadas a eles especialmente pelos professores. Hoje, ao contrário, a maioria das informações são absorvidas pelo aprendiz exatamente a partir do momento em que salta os muros da escola. Por isso é impossível imaginar uma escola sem estar diretamente relacionada com a tecnologia e as contribuições que essa trouxe aos novos rumos da humanidade.

Nessa investigação descubro que o uso das TIC no Projeto de Monitoria no Colégio Antares é um meio que oportuniza a aprendizagem do aluno por ser uma ferramenta no apoio às práticas pedagógicas, que tem Fino (2007) e Papert (2008) como grandes colaboradores para entendermos esse processo.

Segundo Fino (2007, p. 10), “os computadores podem ligar diretamente a fontes de informação colossais, acessíveis quase instantaneamente, e com as quais a escola da modernidade não pode competir”, já que essa mesma escola esbarra em um currículo tradicional, que nada tem de inovador. Papert (2008, p. 158) considera que os computadores deveriam servir para as crianças “como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios para realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias”, embora a tecnologia não atue como sinônimo de inovação pedagógica.

É importante destacar que inovação pedagógica não é a mesma coisa que inovação tecnológica. Esta, segundo Toffler (2001, p. 35), “consiste em três estágios, ligados num ciclo de autorevitalização. Primeiro existe a ideia criativa, factível. Segundo, sua aplicação prática. Terceiro, sua difusão através da sociedade”, em que a

tecnologia é “alimentada a cada dia com um combustível cada vez mais rico” (p. 37): o conhecimento.

A tecnologia será tratada como ferramenta que ajuda nos processos na educação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Artigo 28:

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

(BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 136).

A tecnologia não atua, necessariamente, de forma ativa, na construção do conhecimento, ajuda no armazenamento desse conhecimento. Faz-se necessário, conforme Sacristán (1986, p. 159), submetê-la a controles rígidos nos aspectos morais e éticos: “la tecnología tiene que ser somida a controles morales y sociales, puesto que no es tan aséptico como la puede ser a es la ciencia pura”.

Em vários momentos, nas aulas de monitoria, percebi os alunos se utilizarem das ferramentas (celular, *tablet*, computador...) apenas como ferramenta para apoio à aprendizagem, quando, por exemplo, num momento de dúvida entre os monitores Gabriel Santiago e André Henrique acessaram em seus celulares (ver foto 22), um aplicativo para terem maior convicção sobre uma informação que estavam passando. E isso é tão interessante. Em um ambiente de sala convencional o professor jamais poderia fazer isso, pois é visto como mantenedor do conhecimento. Já nas monitorias isso acontece permanentemente.

As tecnologias de última geração atuam enquanto recursos transformadores para a sociedade, capazes de modificar o modo como as pessoas pensam e promover novas possibilidades de ação (BALL, 2002). Os computadores, conforme Toffler (2001, p. 224) “tornam mais fácil para uma grande escola se programar mais flexivelmente. Eles facilitam à escola lidar com o estudo independente”, embora por muito tempo as “tecnologias se limitaram a apoiar a relação (transmissão, diálogo e confronto) entre o docente e o discente” (DELORS, 2010, p. 33). Sem dúvida, teve e tem um grande

impacto na educação, enquanto ferramenta educacional (VALENTE, 1993), ferramenta de aprendizagem (FINO; SOUSA, 2003), recurso capaz de ajudar o aluno a refletir sobre o que faz, o que produz, em termos de conhecimento e aprendizagem.

No entanto, a tecnologia só por si não resolve nenhum problema. São as pessoas que resolvem. O que conta é a cultura, é o conhecimento, é que respostas daremos ao novo ideário que urge: uma geração completamente diferente da geração passada, mais livre para seguir à diante e talvez menos consciente de suas questões culturais, políticas e sociais.

Para Bacon (1997), o intelecto humano apresenta uma vontade constante de sempre seguir em frente. Trazendo para o pensamento de Toffler (2001), essa busca incessante é promovida exatamente por essas mudanças aceleradas do conhecimento, partindo de uma realidade onde tudo é transitório e descartável.

E essas mudanças aceleradas causam o que Toffler (2001) denominou de choque do futuro. Para evitar esse choque, o indivíduo

precisa de tornar infinitamente mais adaptável e capacitado do que antes. Ele deve buscar modos totalmente novos e se firmar, pois todas as velhas raízes – religião, nação, comunidade, família ou profissão – estão sendo sacudidas pelo impulso de aceleração, com o impacto de um ciclone (TOFFLER, 2001, p. 41).

É preciso que o aprendiz deseje aprender, encontre motivos que o incentive a adquirir uma melhor compreensão sobre os significados de suas relações interativas com os outros. Para isso é preciso que a escola e a sociedade não veja o aprendiz como um papel em branco, que não traz consigo história ou conhecimento anterior, e sim como “el producto elaborado de la institución escolar” (SACRISTÁN, 1986, p. 160), mas como ser humano capaz de absorver e compartilhar informações e conhecimentos. É aí que se insere a inovação, que deve ser um ato reflexivo; proporcionar uma prática pedagógica crítica e colaborativa, diante das práticas conservadoras tão enraizadas.

### 5.13 – Resposta à questão m)

m) Como aconteceu a participação desta investigadora nas atividades do Projeto de Monitoria?

Enquanto investigadora observei e fui observada; houve uma troca de curiosidades. Hoje compreendo o que Malinowski declarou ser o verdadeiro sentido do fazer etnográfico: trabalho sistemático e paciente, e que Lapassade (2001, p. 10) confirmou a ideia como sendo “conviver o mais próximo possível dos nativos”. Era necessário trabalhar a partir da imersão na cultura para não ser preciso mais a figura do intérprete, no que concordaram depois Goetz e LeCompte (1988, p. 114), quando discorrem que “não é possível investigar adequadamente uma cultura através de intérpretes”.

Conto com a ideia de que os objetivos dessa investigação foram alcançados, pois procurei ir além da descrição das informações, que, de acordo com Fino (2003, p. 11-12) agem “como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenômenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas”. Houve uma comunicação entre pesquisador e pesquisado, num processo de interação acentuado (BOGDAN; TAYLOR, 1975) entre os sujeitos do processo.

A Observação participante presume a troca de experiências e significações entre o investigador e o investigado, enquanto observação participante intensiva (WHYTE, 1993); facilita a construção e a compreensão do objeto em estudo, coisa que os antropólogos do século XIX não faziam, pois não atuavam em campo, usavam “descrições antigas” (LAPASSADE, 2001, p. 9) de outros autores. A quantidade de informações que consegui recolher foi decorrente de minha relação com o grupo.

Acredito que consegui fazer uma imersão total no grupo, que fui adotada pelo grupo que estudei (FINO, 2003). Houve uma relação de grande afinidade entre nós. Foi preciso muita persistência e paciência, que são fatores fundamentais para uma investigação de sucesso.

Foi através da experimentação vivida com o grupo que tive a constatação da hipótese estabelecida no início. Tenho consciência que os resultados dessa pesquisa são provisórios, pois, afinal, é a isso que se propõe a ciência. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), a partir de “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Todas as verdades de hoje poderão não ser válidas daqui a um tempo, pois surgirão novos elementos no futuro que o que era definitivo antes passe a ter uma concepção nova depois, gerando, assim, novas quebras de paradigmas.

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento de informações que são inseridas aos alunos, para que as processem e sejam testados em seus desempenhos, é um dos pontos representados nas exigências da sociedade da performatividade (BALL, 2002), num mundo de mudanças, conforme Bauman (1998) previu, definido como tempos de insegurança, embora não seja um ponto negativo, já que a ideia é romper com a segurança, certezas absolutas em que a modernidade se apoiava.

Essa é a época da aceitação das diferenças, a valorização do presente, um combate ao racionalismo iluminista e liberalista, que “limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 1990, p. 289); uma crítica à unidade, utilitarismo (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004), ao universal e de fundamentação sólida, da autonomia absoluta, quando ocorre o desencantamento do futuro garantido, ao mesmo tempo em que vivemos a era da informação, com pouca sabedoria, mas com ênfase nas mudanças qualitativas.

Essas mudanças qualitativas têm a ver com as práticas pedagógicas adotadas em um ambiente fomal ou informal. A inovação pedagógica é um corte radical com o tradicional, como quebra de paradigma, em que “a existência de um paradigma coloca o problema a ser resolvido” (KUHN, 2001, p. 48). Inovação é um processo diário, que tem a ver com as práticas pedagógicas adotadas.

Prática pedagógica é uma situação que percebemos em um ambiente formal ou informal; num ambiente em que, segundo Sabirón (2013), uns aprendem e outros ajudam nessa aprendizagem.

Las personas somos constructores activos de nuestros aprendizajes en contextos de interacción. Aprendemos con los demás y de los demás, en una construcción compartida de la propia acción; desde la comunicación en que intersubjetividad y alteridad permiten construir realidades que transforman a individuos y organizaciones (SABIRÓN, 2013, p. 161).

Papert (2008) vai além ao destacar o conhecimento como algo que é construído pelo indivíduo, através de sua interação com o outro, procurando, assim, facilitar o

processo construtivo de aprendizagem. Reforça a existência de um desequilíbrio entre a aprendizagem e o ensino, destacando que não podemos valorizar mais o ensino do que a aprendizagem; deveria acontecer exatamente o contrário, a partir de quebra de paradigmas.

O novo paradigma sempre tende a ter convicções mais rígidas que o anterior, especialmente porque os cientistas atuais têm muito mais acesso às informações sobre os fenômenos de seus estudos, do que seus precursores. Muitas vezes, um paradigma acontece e se fortalece na lacuna que foi deixada pelo anterior, ou seja, “é, em grande parte, uma promessa de sucesso que pode ser descoberta em exemplos selecionados e ainda incompletos” (KUHN, 1998, p. 44). Os cientistas não se preocupam ininterruptamente em destituir outros paradigmas, isso ocorre com a necessidade da própria superação em si, em decorrência do que pesquisam.

As pesquisas sempre foram utilizadas para aquisição de novos conhecimentos, que nos possibilitam soluções de problemas. Quando vamos a campo e pesquisamos podemos fazer generalizações, que para Boas (2005, p. 64) “são mais significativas quanto mais nos limitemos a formas definidas”. É a nossa aproximação real do fenômeno, tentando entender os níveis de intensidade, das coisas tidas mais como entrançadas.

Ao afirmar que “a revolução implica inovações”, e “transitoriedade é a primeira chave para compreendermos a nova sociedade, e inovação é, portanto, a segunda”, Toffler (2001, p. 158) faz uma alerta sobre esse mundo repleto de mudanças em que vivemos, no qual modificamos nossa forma de pensar e agir e reconstruímos a cada dia novas práticas educativas.

Procurei utilizar nesta investigação técnicas de observação adequadas, com objetividade, embora não dê para fugir de evidenciar um pouco a subjetividade. Tentei utilizar de exatidão na busca de informações, relatar os fatos como estavam acontecendo, sem deixar interpretações para eles. Procurei seguir o passo a passo do que me propus no início.

Percebi o que me dizia a teoria e as informações que recolhi em campo. A pesquisa de campo não é uma mera compilação de dados, precisei fazer uma reunião

dos dados teóricos com os práticos e organizar as informações. Além de observar, registrar e relatar o comportamento das pessoas senti-me envolvida, especialmente, com as questões do conhecimento e da aprendizagem, que é a isso que se refere o trabalho do investigador em educação.

A partir dessa compreensão acredito que desempenhei papel de observadora participante interna (LAPASSADE, 1991), e ativa, forma de recolha de informações mais completa da etnografia (WOODS, 1987), pois procurei me integrar a todas as atividades do grupo, para compreender melhor como funcionava o interior do Projeto de Monitoria no Colégio Antares.

Durante o processo, problemas surgiram e foram corrigidos. Os erros fazem parte do processo de toda investigação, em especial, na pesquisa etnográfica. As perguntas etnográficas são importantes para o avanço do estágio da apreensão até a participação na pesquisa. A partir delas pude perceber que os docentes e discentes envolvidos no processo não tinham noção do que significava a linguagem “inovação pedagógica”, mas entendiam que estavam proporcionando algo diferente do sistema tradicional de ensino, saindo um pouco da caixa do currículo formal, oportunizando momentos de transformação do processo educacional.

O fato do Projeto de Monitoria no Colégio Antares não fazer parte da grade curricular e ter uma adesão boa de alunos (35) e monitores (10) participantes, propiciado por momentos de interação, autonomia, colaboração e aprendizagem e as mudanças que os alunos levam para suas salas, para dividirem com colegas e professores, mostra que é possível às escolas tradicionais romperem com a ideia de que a escola é o local onde menos se encontra inovação pedagógica.

Nas interações ocorridas no grupo, os alunos acabavam se aproximando mais uns dos outros, desencadeando uma maior participação nas outras atividades desenvolvidas na escola, o que pude perceber nos eventos em que fui convidada.

Os critérios adotados para a escolha dos monitores foi outro diferencial marcante no projeto, já que a experiência que temos é que escolhe-se monitor somente pela excelência nos rendimentos escolares.

Os processos que envolvem a monitoria no Colégio Antares valorizam a dignidade e a autonomia dos estudantes, resgatando a percepção de que cada pessoa traz experiências anteriores à sua entrada na escola, e que o ato de educar deve valorizar todas as capacidades dos alunos.

Reforço a percepção que os monitores têm sobre o ensino e a aprendizagem, quando dizem que aprendem mais do que ensinam, assim como os demais alunos aprendem e ensinam, reforçando, assim, uma aprendizagem colaborativa no processo.

Vejo que essa possibilidade na interação entre monitores e demais alunos descontrói um pouco a ideia de que deve haver a figura central do mentor do conhecimento e fortalece a compreensão de que o importante são os processos nas práticas pedagógicas e não apenas os resultados.

Numa sala de aula convencional, os alunos não podem levantar de suas cadeiras; na monitoria, no entanto, isso é incentivado, gerando um espaço de colaboração entre eles (ver vídeo 10). Não necessariamente apenas ao monitor é delegada essa função. Qualquer aluno, monitor ou não pode ir até o colega para ajudar na construção do conhecimento, proporcionando momentos de aprendizagens.

A aprendizagem colaborativa não tem nenhuma atividade dela mesma. É a atividade em que duas ou mais pessoas aprendem em conjunto (DILLENBOURG, 1999). O problema é que a escola tradicional esqueceu-se da importância do trabalho colaborativo.

Papert (2008) chama a atenção para esse fato, quando diz:

Algumas áreas da atividade humana passaram por megamudanças. As telecomunicações, o lazer, e os transportes, assim como a medicina, estão entre elas. A escola é um notável exemplo de uma área que não mudou tanto. Pode-se dizer que praticamente não houve mudança na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes (PAPERT, 2008, p. 18).

Cabe, dessa forma, à escola trabalhar a partir de novos valores que cultivem a construção do conhecimento colaborativo e com significados reais. É fator importante que as culturas de ensino sofram mudanças, já que elas, segundo Hargreaves (1998, p. 185), “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades”. Embora compreendamos que, de certa forma, as mudanças são

necessárias, o difícil é acompanhá-las na mesma velocidade em que ocorrem. E, infelizmente, na escola, elas acontecem um pouco tarde.

Nas monitorias, a aprendizagem não acontecia de forma isolada; ocorria no processo de interação entre os alunos, numa convivência mútua, conforme a monitora Mariana destacou: “A monitoria é um pacote completo: tem a grande autonomia para a gente aprender; a colaboração deles; a nossa autonomia; a própria autonomia deles, o ensinamento e o aprendizado”. A autonomia, possível nesse processo, está ligada diretamente às relações entre os indivíduos; não existe autonomia individual; ela é construída com o outro (ALVES, 1995).

Nos encontros das monitorias não existia espaços coercitivos, que castram a liberdade de escolha, pensamentos e ideias. Autonomia não significa apenas liberdade, mas, antes de tudo, a ação de saber como aprender, a partir do desenvolvimento cognitivo.

Confirmei todas as descobertas citadas no dia a dia, na convivência com o grupo que pesquisei, em que nas interações os alunos acabavam se aproximando mais uns dos outros, desencadeando uma maior participação nas outras atividades desenvolvidas na escola, o que pude perceber nos eventos em que fui convidada, como aconteceu em homenagem ocorrida para os monitores, em que foram premiados pelo trabalho social (ver foto 23) desenvolvido nas monitorias.

De fato, a pesquisa etnográfica que utilizei se baseou num falar com o grupo envolvido e não falar sobre ele. E como isso foi difícil! Um de meus objetivos principais foi o de observar, documentar e expor o significado dos fatos que foram revelados na convivência com eles, através de suas ações.

Voltei meu interesse para pesquisar a razão de como dava-se a construção dos significados pelo grupo investigado e como os sujeitos envolvidos produzem as interações sociais. No caso do Projeto de Monitoria no Colégio Antares olhei para as práticas pedagógicas no sentido que nos fala Fino (2011, p. 4), para “as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialética de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar”. Esta investigação assumiu um caráter dialético para

compreender como os dados atingem os fatos e vice-versa, tentando analisar os fenômenos do projeto em seu âmbito mais geral.

O princípio fundamental do conhecimento é o questionar, são as “maneiras de ver o mundo e nele praticar a ciência” (KUHN, 1998, p. 22), é a desconstrução, é a capacidade de se criticar, pensar que sempre acontecerá a superação. O conhecimento não pode ser visto como dogma, sagrado, já que vai ser questionado. As verdades são relativas, nada é definitivo, de acordo com a visão trazida pela pós-modernidade, desconstruindo o positivismo, numa dinâmica constante, numa dialética produtiva e progressiva, a partir de uma interação simbólica (SPRADLEY, 1980), em que paixão e abstração devem estar bem distantes. A dedução não vale mais como prevaleceu há alguns anos; o que sobressai é a indução (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por meio da dialética como método de conhecimento, transformando as informações do particular para o geral.

Embora seja neófito como pesquisadora, minha formação em Filosofia ajudou-me muito ao longo desta investigação, deste a releitura que fiz dos grandes teóricos que utilizei para corroborar e aprofundar a pesquisa até as compreensões sobre tudo que abrange essa ciência tão rica em conhecimento. Unindo teoria, método e ferramentas diversas com minha experiência em educação e a minha relação com o conhecimento acredito estar contribuindo para o ideal de educação: rompimento com a escola normalizada, reforçando as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem, num espaço de responsabilidade e amadurecimento cognitivo, o que convivi no Projeto de Monitoria no Colégio Antares em que vi serem evidenciadas práticas que remetem à inovação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **História da Filosofia VI**. Lisboa: Editorial Presente, 1992.
- ALARCÃO, I. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.
- ALMANAQUE do Rio de Janeiro para o ano de 1811. Revista do IHGB. v. 282. Rio de Janeiro, 1969.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. Brasília: INEP, 1989.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
- ANTARES. **PPP Colégio Antares**. Atualizado em 3 de outubro de 2016, p. 16.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AQUINO, T. **Suma Teológica**. Tradução Alexandre Correia. 2 ed. Caxias do Sul: Sutina, 1980.
- ARISTÓTELES. **Organum**. Tradução Eduardo Bini. São Paulo: Edipro, 2005.
- \_\_\_\_\_. **De Anima**. Tradução Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.
- AURÉLIO. **Dicionário Online**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 20 out. 2016.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AZEVEDO, F. de. **Novos Caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.

\_\_\_\_\_. **A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Brasileira**. 6 ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BACON, F. **Novum Organum**. Tradução José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

BALL, S. R. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: CIEd - Universidade do Minho, 2002.

BARBIER, R. **Pesquisa: ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BASTOS, M. H. C. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (org). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

\_\_\_\_\_. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827 – 1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org). **Histórias e memórias da Educação no Brasil: Vol. II – Século XIX**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BAUDRILLARD, J. **A Economia Política dos Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUMAN, Z. **O mal-estar na pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Tradução Alberto Candéias. Lisboa: livros do Brasil, 2000.

BENTHAM, J. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Victor Civita, 1984.

BLUMER, H. **El interaccionismo simbólico: perspectiva y método**. Barcelona: Hora, 1969.

BOAS, G. W. F. “Liberdade para ensinar” (1945). In: STOCKING, Jr. e BOAS, G. W. F. (org). **A formação da antropologia Americana – 1883-1911**. Rio de Janeiro, Contraponto/UFRJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **Antropologia cultural**. Tradução Celso de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A mente do ser humano primitivo**. Tradução José Carlos Pereira. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

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

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO. C. R. Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138. São Paulo, 2009.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823**. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

\_\_\_\_\_. **Decreto de 30 de junho de 1821**. Coleção das Leis do Brasil de 1821 – Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

\_\_\_\_\_. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827**. Página 71. Vol. 1. Pt. I (Publicação Original). Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 5540/68. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Versão atualizada 2015. 13 ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9394/96. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: 5 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/products/educar-para-a-cidadania-ldb-e-pcn/>. Acesso em: 5 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **MEC - Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: < [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task) >. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **MP N° 746,** de 22 de setembro de 2016.

BRAZÃO, P. G. O diário de um diário etnográfico electrónico. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (org). **A escola sob suspeita.** Porto: Asa Editores, 2007.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno.** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

COMTE-SPONVILLE, A. **Dicionário Filosófico.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Caxias do Sul, 2012.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução Guy Reynaud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos.** Introdução, Tradução Joaquim Ferreira Gomes. eBook. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORREIA, F. **Inteligência Cognitiva Formação e Desenvolvimento - Análise de um Programa de Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira. Funchal, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Colaborativa. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (org). **Educação em Tempo de Mudança.** 2 ed. Funchal: CIE - UMa, 2010.

\_\_\_\_\_. **Internet – sala de estudo virtual.** Tese de Doutorado apresentada à Universidade da Madeira. Funchal, 2011.

\_\_\_\_\_. O Currículo Escolar na Encruzilhada das Diferenças. In: CORREIA, F (org). **Estado Mínimo Escola Mínima.** 1 ed. Funchal: CIE-UMa, 2014.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

DALE, R. A sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.** v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. Campinas, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Postulados da Linguística. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. In: **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. v 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Fundação FaberCastell, 2010.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da Educação**. 3 ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DILLENBOURG, P. O que você quer dizer com aprendizagem colaborativa? In: DILLENBOURG, P. (org). **Aprendizagem colaborativa: abordagens cognitivas e computacionais**. Oxford: Elsevier, 1999.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. When is a Context? Some issues and methods in the analysis of social competence. **Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**. v. 1, n. 2. 1977.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. (org). **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989.

EBY, F. **História da Educação moderna: séc. XVI/séc. XX.** 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FALCON, F. J. C. **A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada.** São Paulo: Ática, 1982.

FINO, C. N. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se.** Funchal: FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

\_\_\_\_\_. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In: SEE – **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3, 2003.

\_\_\_\_\_. O Futuro da Escola do Passado. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (org). **A Escola Sob Suspeita.** Porto: ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (org). **Educação em Tempo de Mudança.** Funchal: Grafimadeira, 2008.

\_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C; VERÍSSIMO, N. (org). **Educação e Cultura.** Funchal: Grafimadeira, 2008.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (org). **Educação em Tempo de Mudança.** 2 ed. Funchal: CIE-UMa, 2010.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: FINO, C. N. **Etnografia da Educação.** Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. In: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, n. 8, v. 10. 2003.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica.** Lisboa: Monitor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes. 1986.

\_\_\_\_\_. **Ética.** Subjetividade e Verdade. Obras Essenciais de Foucault 1954 - 1984, v. 1. Editado por Paul Rabinow. London: Penguin Books, 1997.

FRANCA, S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum".** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: POSTER, C.; ZIMMER, J. (org). **Educação Comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAJARDO, M. **Ivan Illich**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana, 2010.

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia? Tradução Paulo Cortes Gago e Raul Francisco Magalhães. 6 reimpressão. In: GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **Novas Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Gradiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política, Sociologia e Teoria Social**. Encontros com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo. São Paulo: UNESP, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995b.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research". In: DENZIN, N. K.; Y. S. LINCOLN. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1997.

\_\_\_\_\_. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEIDEGGER, M. **Heidegger**. São Paulo: Abril, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. Agostinho e o neoplatonismo. In: **Fenomenologia da vida religiosa**. Tradução de Eneio Paulo Giachini. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 1995.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA. **Correio Brasiliense**. Londres, 1808.

HUSSERL, E. A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia. Tradução Pedro M. S. Alves. In: **Europa: Crise e Renovação**. Lisboa: Lusosofia, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOHNSON, R; JOHNSON, D. **Cooperative learning and conflict resolution**. New Horizons for Learning, Seattle, WA 2001. Disponível em: <<http://www.newhorizons.org/strategies/cooperative/johnson.htm> > Acesso em: 15 maio 2016.

KANT, I. **Pedagogía**. Madrid: Akal, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Fontanela. Piracicaba: Unicamp, 1996.

KIERKEGAARD, S. **As Obras do Amor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

KNABE, P. E. L'Histoire du mot 'Académie'. **Académies et Sociétés savantes en Europe (1650-1800)**. Dir. Daniel-Odon Hurel et Gérard Laudin. Paris: Honoré Champion, 2000.

KRAMER, S. **Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KUHN, T. S. A função do dogma na investigação científica. In: CARRILHO, M. M. (org). **História e Prática das Ciências**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1979.

\_\_\_\_\_. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **A estrutura das revoluções científicas**. 16 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LANCASTER, J. **Sistema Britânico de Educação**. Tradução Guilherme Skinner. Porto: Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823.

LAPASSADE, G; LOURAU, R. **Chaves da sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Tradução Henrique Augusto de Araújo Mesquita. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

\_\_\_\_\_. **L' Éthnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

\_\_\_\_\_. **Microsociologie de la vie scolaire**. Paris: Anthropos, 1998.

\_\_\_\_\_. L'observation participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. (1), 9-26, 2001.

\_\_\_\_\_. **As Microsociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FILHO, FARIA, L. M. de (org). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

\_\_\_\_\_. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LINS, A. M. L. O método Lancaster: Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. O ensino mútuo na origem da primeira Escola normal do Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org). **A escola elementar no século XIX**: O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LOCKE, J. **Ensaio a cerca do Entendimento Humano**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. **Dicionário de Pedagogia**. 3 ed. Buenos Aires: Losada, 2001.

LYOTARD, J-F. **O Pós-Moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Pós-Moderno**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Bahia: Edufba, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Bahia: Edufba, 2002.

\_\_\_\_\_. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009.

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. 2 ed. Brasília: Liber Livros, 2010.

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; REIS, L. R.; AZEVEDO, O. B. **Currículo e Processos Formativos**: Experiências, Saberes e Culturas. Salvador: Edufba, 2012.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**: da antiguidade aos novos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O capital: Crítica da Economia Política**. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **O capital: Crítica da Economia Política**. O processo de produção do capital. v. 1, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. **O capital** – Crítica da Economia Política. O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. v. 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. v. 2. 4 ed. Lisboa: Martins Fontes, 1980.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1975.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Reginaldo de Pietro. São Paulo: Freitas Bastos, 2006.

MIRANDA, M. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MONROE, P. **História da Educação**. 10 ed. São Paulo: Nacional, 1974.

MORAES, A. de O. **A metafísica do conceito: sobre o problema do conhecimento de Deus na Enciclopédia das ciências filosóficas de Hegel**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MORAES, S. E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C. dos (org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX. O tempo do espírito 1 - Neurose**. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4 ed. Tradução Hermano Neves. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Religião dos Saberes. O desafio do Século XXI. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin**. Tradução Flávia Nascimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 8. ed. revisado e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEVES, F. M.; MEN, L. **O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar**. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12\\_06.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf). Acesso em: 10 abr. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. **Qualitative Market Research: an International Journal.** v 8, n 2, p. 142-156, 2005.

PERETZ, H. **Préface à W. F. Whyte: Street Corner Society.** La structure sociale d'un quartier américain, Paris, Editions La Découverte, 1996. Les méthodes en sociologie: l'observation, Paris, Editions La Découverte, 1998.

PETITAT, A. **Produção da escola / Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **Rapport du directeur: cinquième réunion du Conseil.** Genebra: Bureau international d'éducation, 1934c.

\_\_\_\_\_. Discours du directeur du Bureau international d'éducation. In: BIBLIOGRAFIA Jean Piaget\_fev2010.pmd 21/10/2010, 09:33 143 144 DOUZIEME CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Procès-verbaux et recommandations. Genebra: Bureau international d'éducation, 1949d.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia.** 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. As operações lógicas e a vida social. In: PIAGET, J. (org). **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

PLATÃO. **As leis.** São Paulo: Edipro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mênnon.** Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. 2001.

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária.** São Paulo: EDUSP, 1975.

\_\_\_\_\_. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 2001.

POPPER, K. R; ECCLES, J. C. **O eu e seu cérebro.** Brasília: Editora da UNB, 1991.

PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas** - Tempo, Caos e Leis da Natureza. São Paulo: Unesp, 1996.

PRIGOGINE, I.; SLENGERS, I. **A Nova Aliança**: A metamorfose da Ciência. Tradução Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora UNB, 1991.

RIZINNI, C. **Hipólito da Costa e o Correio Braziliense**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1957.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROTTERDAM, E. **Elogio da Loucura**. Tradução Paulo M. Oliveira. Versão para eBook. Ponta Grossa: Atena Editora, 2002.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUIZ, A. L. **Metodologia Científica** - Guia para Eficiência nos Estudos – 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 1. Funchal: Universidade da Madeira, 2001.

SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación. El sentido etnográfico de la planificación. **Revista Europea de Etnografia da Educação**. v 1, n 1. Funchal: Universidade da Madeira, 2001

SABIRÓN, F.; ARRAIZ, A. Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socio-constructivista al servicio del aprendizaje profesional. **Revista de evaluación educativa**, 2 (1), 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Antônia%20Ferreira/Desktop/MESTRADO%20-%20UMA/INEZ/LIVROS/AUTORES/SABIRÓN/62-252-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **La pedagogía por objetivos**: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1986.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, T. M. **Noções de História da Educação**. 10 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil** - Problemas e perspectivas. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “**O século XX brasileiro**: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 2004.

SCHNEIDER, M. S. P. S. **Monitoria**: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. 5 ed. São Paulo: Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital. 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5bsiemens%5d.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional**, 2 (1), 107-120. 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo à luz da etnografia. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3. Funchal: Universidade da Madeira, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Participant Observation**. Florida: College Publisher, 1980.

\_\_\_\_\_. Ethnography and culture. In: SPRADLEY, J. P.; McCARDY, D. (eds), **Conformity and Conflit**. Boston: Little, Brown and Company, 1987.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista. Problemas epistemológicos. In: **Educação e Seleção**, 1983.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

\_\_\_\_\_. **Investigación y desarrollo del currículum**. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio**. 5 ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. Tradução Eduardo Francisco Alves. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. (org). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009

ULLMANN, R.; BOHNEN, A. **Universidade: das origens à Renascença**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância**. Educação. Nova York, 1999.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: repensando a Educação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro Método de Estudar**. Valença: Oficina de Antônio Balle, 1746.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

WHYTE, W. F. **Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

\_\_\_\_\_. **L'éthnographie de l'école**. Paris: Armand, Colin, 1990.

\_\_\_\_\_. **Investigar a arte de ensinar**. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria José Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1999.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S.. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. In: Scielo - **Cad. EBAPE.BR.** v 8, n 3. Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512010000300011>. Acesso em: 19 jul. de 2017.

ZINGANO, M. **Estudos de ética antiga**. São Paulo: Paulus, 2009.