

Programa Integração AABB Comunidade
Um estudo sobre contextos de aprendizagem
à luz da Inovação Pedagógica
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marília Nunes dos Santos Marfuz
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2017

T/14
37
MAR Pro
TED-R

Programa Integração AABB Comunidade
Um estudo sobre contextos de aprendizagem
à luz da Inovação Pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marília Nunes dos Santos Marfuz

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

António Maria Veloso Bento
Josefina Maria Castro dos Santos



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

Marília Nunes dos Santos Marfuz

**Programa Integração AABB Comunidade: um estudo sobre contextos de
aprendizagem à luz da Inovação Pedagógica**

Dissertação de Mestrado

Funchal – 2017

Marília Nunes dos Santos Marfuz

Programa Integração AABB Comunidade: um estudo sobre contextos de aprendizagem à luz da Inovação Pedagógica

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

Orientadores: Professor Doutor António Maria Veloso Bento (*in memoriam*)

Professora Doutora Josefina Maria Castro dos Santos

Funchal – 2017

“[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividade deles, o essencial dos processos”.

(FINO, 2011, p.05)

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

(FREIRE, 2013, p. 127).

AGRADECIMENTOS

À minha família, base de sustentação da minha caminhada, em especial, aos meus pais, Raimundo e Clara Íris, e à minha irmã, Magda Constance – meus maiores incentivadores.

Ao meu esposo, Luciano Marfuz, pela parceria e cuidado de sempre. À minha filha, Maria de Fátima, meu agradecimento e pedido de desculpas pela impaciência e pelas ausências.

Ao meu orientador português, Prof. Dr. António Maria Veloso Bento, pela dedicação, sabedoria e pelo exemplo de simplicidade. Sua perda foi um grande motivo de tristeza.

À minha orientadora brasileira, Prof^{ra}. Dr^a. Josefina Maria Castro dos Santos, pela confiança, generosidade e cumplicidade.

Ao professor Dr. Carlos Nogueira Fino, pelo empenho e acolhimento no processo de finalização desta dissertação após a lastimável perda do meu orientador Prof. Dr. António Maria Veloso Bento.

Aos professores do mestrado, pela competência e dedicação, especialmente os professores Dr. Carlos Nogueira Fino, Dr^a. Jesus Maria Sousa, Dr. Roberto Sidney e Dr. Robson França.

À Universidade da Madeira, em nome do Exmo. Senhor Reitor, Prof. Dr. José Manuel Cunha Leal Molarinho Carmo, por proporcionar aos brasileiros acesso ao curso de mestrado.

À coordenadora do Programa Integração AABB Comunidade, Ana Karla Soares Brandão, pela disponibilidade e acolhida.

Aos educadores sociais e aos educandos do Programa Integração AABB Comunidade por permitirem a minha presença e por contribuírem com todo o processo de investigação.

Aos amigos pelo apoio e incentivo nas horas de desânimo.

Obrigada a todos.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica, tem como objetivo compreender se existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade. Pretende-se, também, perceber se as práticas pedagógicas produzidas neste projeto educativo são construtivistas e se nos contextos de aprendizagem desenvolvidos os educandos são considerados os construtores do próprio conhecimento. Para conduzir tal investigação, o processo de pesquisa tem como metodologia a investigação qualitativa, com base na etnografia e na observação participante e possui, como itens norteadores, as seguintes questões da pesquisa: Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade? Como se desenvolvem os contextos de aprendizagem neste Programa? Quais as especificidades do Programa Integração AABB Comunidade? A fim de responder tais questões, foi escolhido para estudo o Programa Integração AABB Comunidade, que consiste numa proposta socioeducativa que integra família, escola e comunidade. Tem como público alvo crianças e adolescentes com idade entre 6 e 18 anos, estudantes da Rede Pública e pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social. O trabalho desenvolvido engloba temas como educação ambiental, saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania. Este programa acontece em Associações Atléticas do Banco do Brasil (AABB) em várias partes do país, mas para este estudo, escolheu-se como *locus* a cidade de Coaraci, um município com 20.000 habitantes, localizado no extremo sul da Bahia, Brasil. Sendo assim, ao longo desta dissertação de mestrado será retratada a cultura e o *modus vivendi* do grupo estudado. Em suma, a partir dos aspectos observados, descritos e analisados por toda a extensão desta dissertação, poder-se-á considerar ou não o Programa Integração AABB Comunidade como um indicador de que é possível acontecerem mudanças significativas em algumas esferas educativas.

Palavras-chave: Educação – Inovação Pedagógica – Contextos de aprendizagem – Etnografia.

ABSTRACT

This master's thesis in Educational Sciences - Pedagogical Innovation, aims to understand whether there is pedagogical innovation in learning contexts by the Program Integration AABB Community. The aim is also to infer if the pedagogical practices produced in this educational project are constructivist and if in the learning environment developed the students are considered the constructors of their own knowledge. To conduct this investigation, the research process uses the qualitative research methodology, based on ethnography and participant observation and has as guiding items the following research questions: Is there pedagogic innovation in learning contexts by the Program Integration AABB Community? How are developed the learning contexts in this program? What are the peculiarities of the Program Integration AABB Community? In order to answer these questions, the Integration Program AABB Community, which is a socio-educational proposal that includes family, school and community was chosen to be studied. Its target audience is children and adolescents aged 6 to 18, students from the Public Network and belonging to socially vulnerable families. The work encompasses themes such as environmental education, health and hygiene, sports and artistic languages, enabling the construction of knowledge and access to citizenship. This program takes place in Athletic Associations of Banco do Brazil (AABB) in various parts of the country, but for this study, the *locus* of Coaraci city was chosen, a municipality with 20,000 inhabitants, located in the extreme south of Bahia, Brazil. Thus, along this master thesis the culture and the *modus vivendi* of the study group will be portrayed. In short, from the described, analyzed and observed aspects through the length of this paper, the Community Integration Program AABB may be considered or not as an indicator that significant changes in some educational spheres can happen.

Keywords: Education – Educational Innovation – Contexts of learning – Ethnography.

RESUMÉN

Esta tesis de maestría en Ciencias de la Educación - Innovación Pedagógica, tiene como objetivo comprender si existe la innovación pedagógica en contextos de aprendizaje por el Programa Integración AABB Comunidad. El objetivo es también inferir si las prácticas pedagógicas producidas por este proyecto educativo son constructivistas y si en los ambientes de aprendizaje desarrollados los estudiantes son considerados los constructores de su propio conocimiento. Para llevar a cabo esta investigación, el proceso de investigación tiene la investigación cualitativa como metodología, basada en la etnografía y la observación participante y tiene como elementos de guía, las siguientes preguntas de investigación: ¿Existe la innovación pedagógica en contextos de aprendizaje del Programa Integración AABB Comunidad? ¿Cómo desarrollar los contextos de aprendizaje en este programa? ¿Cuáles son las características específicas del Programa Integración AABB Comunidad? Con el fin de responder a estas preguntas, fue elegido para estudiar el Programa de Integración de la Comunidad AABB, que es una propuesta socio-educativa que incluye la familia, la escuela y la comunidad. Su público objetivo es compuesto por niños y adolescentes de 6 a 18 años, estudiantes de la red pública y que pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad social. El trabajo abarca temas tales como la educación ambiental, la salud y la higiene, el deporte y los lenguajes artísticos, lo que permite la construcción del conocimiento y el acceso a la ciudadanía. Este programa se lleva a cabo en las asociaciones deportivas de Banco do Brasil (AABB) en varias partes del país, pero para este estudio, fue elegido como el *locus* la ciudad de Coaraci, una municipalidad con 20.000 habitantes, situada en el extremo sur de Bahia, Brasil. De este modo, a lo largo de esta tesis de máster será retratado la cultura y el modus vivendi del grupo de estudio. En resumen, a partir de los aspectos observados, descritos y analizados a lo largo de este trabajo, puede considerarse si o no el Programa Integración AABB Comunidad es un indicador de que puede ocurrir cambios significativos en algunos ámbitos educativos.

Palabras clave: Educación – Innovación para la Educación – Contextos de aprendizaje – Etnografía.

RESUMÉ

Cette thèse de master en Sciences de l'éducation - Innovation Pédagogique, vise à comprendre s'il y a l'innovation pédagogique dans des contextes d'apprentissage par le Programme AABB Intégration Communautaire. L'objectif est également de découvrir si les pratiques pédagogiques produites par ce projet éducatif sont constructivistes et si dans l'environnement d'apprentissage développé les élèves sont considérés comme les constructeurs de leurs propres connaissances. Pour mener cette recherche, le processus de recherche a comme méthodologie la recherche qualitative, basée sur l'ethnographie et l'observation participante et a comme éléments directeurs, les questions de recherche suivantes: Y at-il l'innovation pédagogique dans des contextes d'apprentissage le Programme AABB Intégration Communautaire ? Comment développer les contextes d'apprentissage dans ce programme? Quelles sont les spécificités du Programme AABB Intégration Communautaire? Afin de répondre à ces questions, il a été choisi pour étudier le Programme AABB Intégration Communautaire, qui est une proposition socio-éducatif qui comprend la famille, l'école et la communauté. Le public cible est composé par les enfants et adolescents âgés de 6 à 18 ans, étudiants du réseau public et appartenant à des familles socialement vulnérables. Le travail englobe des thèmes tels que l'éducation environnementale, la santé et l'hygiène, les sports et les langages artistiques, permettant la construction de la connaissance et l'accès à la citoyenneté. Ce programme se déroule dans les associations sportives de Banco do Brasil (AABB) dans diverses régions du pays, mais pour cette étude, a été choisi comme *locus* la ville de Coaraci, une municipalité de 20.000 habitants, située dans l'extrême sud de Bahia, Brésil. Ainsi, au long de ce mémoire sera dépeint la culture et le *modus vivendi* du groupe d'étude. En bref, à partir des aspects observés, décrits et analysés le long de ce document, on peut savoir si ou non le Programme AABB Intégration Communautaire est un indicateur qui il peut se produire des changements significatifs dans certains domaines éducatifs.

Mots-clés: Éducation – Innovation Pédagogique – Contextes d'apprentissage – Ethnographie.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RESUMÉN	vii
RESUMÉ	viii
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE QUADROS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	
1- A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	6
1.1- EDUCAÇÃO: UM BREVE RELATO HISTÓRICO	6
1.2- PARADIGMA ESCOLAR: MUDAR É PRECISO	9
1.3- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL	13
1.4- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: uma breve apresentação da teoria de David Ausubel	17
1.4.1- Aprendizagem Segundo Piaget	19
1.4.2- Aprendizagem Segundo Vygotsky	21
1.5- APRENDIZAGEM E CONSTRUCIONISMO: A PERSPECTIVA DE PAPERT.....	23
1.6- O CURRÍCULO, SUAS TEORIAS E OUTRAS POSSIBILIDADES.....	26
1.6.1- Teorias do Currículo: Breve Apresentação	26
1.6.2- Paulo Freire e a Educação como Prática Libertária	28
1.6.3- O Currículo numa Abordagem Multicultural	32
1.6.4-Programa Integração A.A.B.B. Comunidade: A Educação Não Formal e o Educador Social como Agente Transformador	35
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA E SEU PROCESSO ADOTADO	
2- O TIPO DE ESTUDO: ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	41
2.1- <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	43
2.2- PARTICIPANTES	44
2.3- SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	44
2.4- COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS	45
2.4.1- Observação Participante	45
2.4.2- Diário de Campo	46

2.4.3- Entrevista	46
2.4.4- Documentos Oficiais e Pessoais	47
2.5- ANÁLISE DOS DADOS	48

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DA CULTURA

3.1- ORIGEM DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO A.A.B.B. COMUNIDADE.....	51
3.2- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO TEMPO E DOS ESPAÇOS DA AABB	52
3.3- OS MARCOS TEÓRICOS E OS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS QUE CONSTITUEM O PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE.....	54
3.4- A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DAS OFICINAS A PARTIR DOS MACRO CAMPOS	56
3.4.1- Oficinas de Direitos Humanos e Cidadania	56
3.4.2- Oficinas de Esportes e Jogos	61
3.4.3- Oficinas de Cultura e Artes	62
3.4.4- Oficinas de Saúde Integral	63
3.4.5- Oficinas de Trabalho e Protagonismo	64
3.4.6- Oficinas de Cuidado Socioambiental	65
3.4.7- Acompanhamento Pedagógico – Matematização / Leitura e Escrita.....	68
3.4.8- Comunicação e Tecnologia da Informação	68
3.5- OS PARTICIPANTES DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE	69
3.5.1- Os Educandos	69
3.5.2- A Coordenadora e os Educadores Sociais	71
3.6- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	72
3.6.1- Análise dos Dados: Entrevista dos Alunos.....	73
3.6.2- Análise dos Dados: Entrevista dos Educadores Sociais.....	85
3.6.3- Interpretação dos dados	91
CONCLUSÕES.....	99
REFERÊNCIAS.....	103
WEBGRAFIA.....	107
ANEXOS.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2- Fachada da AABB de Coaraci -----	51
Figura 3- Educandos chegando à AABB no transporte escolar -----	51
Figura 4- Salão de Reuniões -----	52
Figuras 5 e 6- Salão das Refeições -----	52
Figura 7- Piscina -----	53
Figura 8- Campo de Futebol -----	53
Figura 9- Parque -----	53
Figura 10- Quadra Poliesportiva -----	53
Figuras 11, 12 e 13- Os integrantes do Programa AABB Comunidade participando da Oficina de Cidadania -----	57
Figuras 14, 15 e 16- Educadores Sociais do Programa AABB Comunidade -----	58
Figuras 17, 18 e 19- Desenhos produzidos por alguns dos integrantes do Programa Integração AABB Comunidade na Oficina de Cidadania -----	58
Figuras 20, 21 e 22- Desenhos produzidos por alguns dos integrantes do Programa Integração AABB Comunidade na Oficina de Cidadania -----	59
Figura 23- Roda de Capoeira 1 -----	62
Figura 24- Roda de Capoeira 2 -----	62
Figura 25- Convite da Festa Junina -----	63
Figura 26- Decoração da Festa Junina -----	63
Figura 27- Quadrilha -----	63
Figura 28- Lembrança confeccionada pelos educandos -----	63
Figura 29- Texto “Animais em risco de extinção” -----	66
Figuras 30, 31 e 32- Educandos realizando a atividade da Oficina de Meio Ambiente -----	66
Figuras 33 a 38- Atividades realizadas na Oficina de Meio Ambiente -----	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Teorias do Currículo	28
Quadro 02- Pedagogia aplicada à sala de aula <i>versus</i> Cultura popular	34
Quadro 03- Registro escrito dos participantes da Oficina de Cidadania	59
Quadro 04- Registro escrito das atividades realizadas na Oficina de Meio Ambiente	67
Quadro 05- Motivo pela participação no Programa	75/76
Quadro 06- Objetivos ao participar do Programa	77
Quadro 07- Atividades realizadas no Programa	79
Quadro 08- Atividades individuais ou em grupo	87/88

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, no contexto do mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, tem como principal objetivo identificar, fora do sistema escolar tradicional corrente, indícios de mudanças paradigmáticas educacionais e de cunho instrucionista. Para tal investigação, escolheu-se um projeto socioeducativo denominado Programa Integração AABB¹ Comunidade, por entender que a prática pedagógica deste projeto difere do tradicional modelo escolar.

Nesta perspectiva, faz-se necessário reavaliar o atual modelo escolar, pois o ato pedagógico não se pode resumir à transmissão de conhecimentos, mas, principalmente, em despertar interesses e questionamentos, fazer com que surjam dúvidas e elaboração de métodos de pesquisa e construção de argumentos, pois só existe conhecimento quando ocorre a interpretação; caso contrário, não há aprendizagem.

O modelo tradicional vigente enfatiza a instrução e não privilegia a educação num sentido de maior amplitude; ainda é pautado nas aprendizagens mecânicas e repetitivas; adota um ensino disciplinar, baseado na passividade, no conformismo; o aluno é posto como receptor e transmissor de conteúdos e não como o centro do processo educativo. Enfim, a educação está sendo repensada desde o início do século XX e mudanças precisam acontecer, para que a educação deixe de ser conteudista e passe a ser centrada na aprendizagem como a sociedade do século XXI necessita.

Em contrapartida, enquanto não acontecem grandes transformações no espaço escolar, outras instituições propõem-se a criar contextos de aprendizagem em locais alternativos e de forma diferente da escola. O Programa Integração AABB Comunidade, por exemplo, vem repensar essas práticas, contribuindo com as escolas para que estas se modifiquem e incentivem os aprendizes a produzirem uma nova cosmovisão.

O Programa Integração AABB Comunidade consiste numa proposta socioeducativa que integra família, escola e comunidade. Tem como público alvo crianças e adolescentes com idade entre 6 e 18 anos, estudantes da Rede Pública e pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social. O trabalho desenvolvido engloba temas como educação ambiental, saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a

1. AABB: Associação Atlética do Banco do Brasil

construção de conhecimentos e o acesso à cidadania. Este programa acontece em Associações Atléticas do Banco do Brasil (AABB) em várias partes do país, mas para este estudo, escolheu-se como *locus* a cidade de Coaraci, um município com 20.000 habitantes, localizado no extremo sul da Bahia, Brasil.

A presente dissertação tem como diretriz fundamental de investigação a análise de experiências pedagógicas que rompam de algum modo com o modelo de ensino tradicional, num esforço de perceber o quanto estas experiências tendem a ser um prenúncio para a promoção da quebra do paradigma educativo.

Sendo assim, nesta pesquisa pretende-se fazer uma Investigação em Educação com base etnográfica e à luz da Inovação Pedagógica. Para tanto, objetiva-se compreender se existe Inovação Pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade e como esses contextos se desenvolvem.

Tanto a investigação de cunho qualitativo como toda a análise da cultura vivenciada no Programa Integração AABB Comunidade serão realizadas à luz da etnografia, verificando e interpretando as metodologias pedagógicas, bem como todo o envolvimento dos integrantes e o *modus vivendi* no espaço onde acontece o Programa.

A investigação será realizada com base, também, no construtivismo, pois tem como premissa uma pedagogia participativa e cooperativa. Nesta perspectiva, verificar-se-á se as práxis pedagógicas empregadas no Programa centralizam-se na atuação efetiva dos educandos na construção de sua aprendizagem.

Este estudo conduzirá ao entendimento das práticas pedagógicas realizadas no Programa, se estas são indicadoras de mudança e de como as oficinas diversificadas funcionam; observar-se-á, também, se a proposta pedagógica do projeto adequa-se aos alunos de hoje, preparando-os para a sociedade de amanhã.

A dissertação “Programa Integração AABB Comunidade: um estudo sobre contextos de aprendizagem à luz da inovação pedagógica” divide-se em quatro capítulos, dado que inicialmente se constitui o panorama teórico da investigação, seguindo-se a exposição

da metodologia da pesquisa, a descrição da cultura do Programa, a análise e interpretação de dados e, por fim, as conclusões.

O Capítulo 1, Revisão da Literatura, aborda temáticas e teorias que possibilitem uma melhor compreensão da cultura vivenciada no âmbito do Programa Integração AABB Comunidade. Este capítulo pretende favorecer o esclarecimento dos conceitos que são apresentados nesta dissertação, como Inovação Pedagógica; Paradigma Escolar; Aprendizagem significativa segundo Piaget, Vygotsky e Papert; Construcionismo; Currículo; Educação como prática libertária; A Educação Formal e Não Formal.

O Capítulo 2 refere-se à Metodologia, a qual segue uma linha investigativa qualitativa, mais especificamente com uma abordagem etnográfica. No processo metodológico adotado para a recolha de dados, utilizou-se a Observação Participante como instrumento principal, o Diário de Campo, Entrevistas Semiestruturadas e os Documentos Oficiais e Pessoais.

No que concerne ao Capítulo 3, seguindo a metodologia etnográfica, foi realizada a Descrição da Cultura, onde se retratou o *modus vivendi* do grupo estudado, destacando os valores, as atitudes e os hábitos vivenciados no âmbito do Programa Integração AABB Comunidade. Essa descrição teve como base as diversas categorias de análise constatadas durante o período da observação participante, tais como: Origem do Programa Integração A.A.B.B. Comunidade; Organização e funcionamento do tempo e dos espaços da AABB; Os marcos teóricos e os pressupostos pedagógicos que constituem o Programa Integração AABB Comunidade; A construção do conhecimento nos contextos de aprendizagem das oficinas a partir dos macro campos; Os participantes do Programa Integração AABB Comunidade.

Nesta perspectiva, o Capítulo 3 da presente dissertação “Programa Integração AABB Comunidade: um estudo sobre contextos de aprendizagem à luz da inovação pedagógica” relata a cultura experienciada dentro do Programa e também faz a análise e a interpretação dos dados apresentados.

Por fim, chega-se à conclusão da dissertação, onde todo estudo é sintetizado e onde se apresentam as constatações observadas na investigação.

JUSTIFICATIVA

O interesse por este Programa parte do princípio de que os organizadores buscam uma proposta metodológica diferente da escola, criando contextos de aprendizagem em que os participantes se envolvem, aprendem, trocam experiências e desenvolvem a autonomia. Proporcionando, ainda, a saída do perímetro escolar e o acesso a atividades distintas das impostas curricularmente pela escola. Ou seja,

[...] só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão *ruptura paradigmática*, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril (FINO, 2008, p. 03).

Fino (2008, p.03) também afirma que “como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas *de dentro*.” Dessa forma, a inovação pedagógica só é passível de ser compreendida se estudada no local onde as ações ocorrem e se valendo de instrumentos etnográficos (observação participante) que busquem entender como elas acontecem. Partindo desse pressuposto, realizar-se-á esta pesquisa com o olhar etnográfico, *de dentro*, com envolvimento; uma vez que, esta aproximação tornará mais fácil a busca pelas respostas para as questões da pesquisa.

QUESTÕES DA PESQUISA

- Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade?
- Como se desenvolvem os contextos de aprendizagem neste Programa?
- Quais as especificidades do Programa Integração AABB Comunidade?

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

1. A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1- EDUCAÇÃO: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

Quando se pensa na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, busca-se nos métodos atuais a solução para todo e qualquer problema. No entanto, sabe-se que as possíveis soluções estão na reflexão sobre o presente e a relação com o passado. Para pensar o hoje, é preciso entender um pouco do contexto histórico da educação; é preciso recorrer a ideias antigas, que nem sempre são sinônimas de ultrapassadas.

Muito do que se propõe hoje como reflexivo e inovador, já se fazia há séculos. Logo, precisa-se estudar o passado, não visando às respostas para as crises educacionais de hoje, mas à possibilidade de compreender e impulsionar o presente. Um exemplo claro são as ideias de Platão, na Grécia antiga (348 a.C.), pois já afirmava que “não se deve transmitir conhecimentos aos alunos, em contrapartida, deve-se incentivá-los a buscar respostas por si próprio” (PILETTI, 2013, p.30). Ora, mas esse é o discurso do século XXI! Como se pode permitir que a educação ainda se faça diretiva, autoritária e sem desafios para os alunos, se há mais de 2.400 anos já era proposta a construção do conhecimento a partir das descobertas do próprio aprendiz?

Analisando as propostas contemporâneas da pedagogia, percebe-se a ênfase no aprendiz, mas, na antiga Roma, Sêneca já tinha como “ponto de partida de suas ideias pedagógicas a individualidade do educando” (PILETTI, 2013, p.40)

Outro pensamento que tem aspectos em sintonia com o atual seria o de Santo Agostinho, pois critica a atitude pedagógica de se limitar a transmissão de conhecimentos a alunos passivos, ou seja, a pedagogia agostiniana já sugeria o caráter reflexivo que o aprendiz deve assumir e, nesta perspectiva, “o mestre apenas indica o caminho. O aluno é quem deve percorrê-lo” (PILETTI, 2013, p.46). A pedagogia agradece a Tomás de Aquino por ter aberto o caminho para a introdução à pesquisa e à investigação; no entanto, abomina sua terrível herança do princípio da autoridade que ainda hoje se faz presente. Durante muito tempo, castigos e humilhações fizeram parte do cotidiano escolar.

Lutero defendia a ideia de que a educação não deveria ser dominada pela Igreja; em contrapartida, os jesuítas dedicaram-se à pregação da fé católica através da educação. A educação só se tornou laica no Brasil após a expulsão dos jesuítas no período pombalino.

No século XVII, precisamente em 1632, encontra-se a “raiz” do problema educacional atual, embora para a época tenha sido um avanço na educação medieval: o ensino tradicional, pois neste ano Comênio publicou a *Didactica Magna*, fundamentada na produção em massa, tendo o “professor como figura central, que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, escutam-no e obedecem” (PILETTI, 2013, p.78).

Quatro séculos já se passaram desde a criação da *Didactica Magna*, mas o método continua em evidência. As escolas insistem no tradicionalismo e no retrocesso desse método preconizado por Comênio, em que a mecanização e a automação do pensamento continuam existindo em detrimento da reflexão e do livre pensar.

No século XVIII, Rousseau discordou do paradigma educacional pautado na automação e defendeu a primazia da emoção; por isso, é considerado o pai do espontaneísmo, da Escola Nova e precursor do *laissez-faire*, em que a criança poderia se desenvolver livre da interferência de adultos. Ou seja, Rousseau entendia que a criança era(é) o verdadeiro fator do processo educativo.

Comte e o seu positivismo associavam a precisão científica à previsão do futuro da humanidade, isto é, era preciso preparar-se para o futuro. Segundo a orientação positivista, a sociedade deveria ser estável, sem conflitos, sem revoluções. A partir desse pressuposto, percebe-se o caráter alienante do positivismo. Como viver em sociedade numa ordem estável constante? E as divergências de opinião? E a não aceitação de regras arbitrárias? O positivismo, nesse sentido, é um retrocesso para a democracia e para o debate de opiniões inerentes ao cidadão participativo de uma sociedade democrática.

Na primeira metade do século XX, o mundo viu surgir uma teoria que respeitava e valorizava a educação infantil. Montessori introduziu a ideia de autoeducação do aluno, dando ênfase à sua individualidade e à sua liberdade. Para ela, “a educação deve ir além

do acúmulo de informações e o principal objetivo da escola é dar aos alunos uma formação integral que lhes sirva para a vida” (PILETTI, 2013, p.121). Valorizando o educando e a relação afetiva, Montessori deixou um grande legado: a esperança de que a criança pode conduzir seu próprio aprendizado, tendo o professor como “coadjuvante” neste processo.

Contemporâneo à Montessori, o norte-americano escolanovista John Dewey criticou a educação livresca, teórica, verbalista e sem nenhuma preocupação com a prática e a realidade em que se localiza a escola e vivem os alunos. Nessa perspectiva, propôs “aliar o conhecimento e a prática na realização livre de experiências” (PILETTI, 2013, p.127).

Partindo do pressuposto da realidade em que o aluno está inserido, surgem na segunda metade do século XX as ideias do brasileiro Paulo Freire, amparadas na luta pela escola pública através de movimentos de educação popular. Freire enfatizava a alfabetização de adultos e a prática educativa como libertadora. Nesta prática, criou o Método Paulo Freire o qual selecionava palavras do universo vocabular local e, a partir delas, surgem palavras geradoras que são divididas em sílabas e formando novas palavras. Até então, seria um método silábico-alfabético comum; o que o diferencia é que as palavras geradoras e as formadas a partir delas abrem discussão sobre a própria realidade do indivíduo, proporcionando-lhe a reflexão e a possibilidade de transformação através da participação social.

Nessa breve viagem histórica que foi feita sobre a educação, muitos pensadores ficaram de fora, no entanto, os que aqui foram citados reiteram a ideia de que cada contributo ao longo dos anos serve para o educador de hoje refletir sobre a sua prática em sala de aula. Percebe-se, portanto, que ao aportar-se no século XXI é preciso pensar em práticas pedagógicas transformadoras, pois de prática docente e conteudista as escolas já estão abarrotadas e a própria história da educação comprova isso.

1.2- PARADIGMA ESCOLAR: MUDAR É PRECISO

O mundo contemporâneo suscita questões com mais complexidade, pois todos estão vivendo em rede. No entanto, mesmo tendo como *password* a conexão, professores e alunos permanecem “ativando” comandos na linha de montagem de um espaço que deveria estar em extinção: a escola fabril. Esta escola tem funcionado como um presídio de alunos, um depósito de informações sem sentido, uma ofensa aos saberes já trazidos pelos alunos, um espaço onde o aprendiz não tem direito à voz.

Depois da Segunda Guerra, surgiu esse modelo tecnicista de escola aliado à necessidade de um caráter educacional ausente de reflexão crítica. Como o ensino básico massificado não existia antes do século XIX, seu surgimento se deu exatamente para atender à mão de obra da sociedade industrial e, conseqüentemente, a educação das massas apresentou-se fragmentada e descontextualizada.

A herança da escola fabril perdura até hoje, pois o cotidiano escolar ainda é organizado em séries, os saberes fragmentados em conteúdos isolados, com aulas de cinquenta minutos anunciadas por um sinal sonoro que se remete, de imediato, ao apito das fábricas. Logo, percebe-se que, com suas salas e corredores, esta imensa linha de montagem (escola) é uma verdadeira fábrica de pessoas.

As instituições escolares que são responsabilizadas pela educação no país, ainda são vistas como as instituições imbuídas das práticas educacionais; no entanto, estão muito aquém de levar em conta a demanda da contemporaneidade. Ainda trabalham com as práticas pedagógicas tradicionais, que não consideram a realidade do educando, a sua participação social e a sua capacidade de transformação.

Além de atender às exigências do mercado de trabalho, a escola deve preparar o aluno para exames como o vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), deixando o sistema educacional refém de um currículo conteudista e desconexo com a realidade. Nesta perspectiva, o professor atua como detentor absoluto do conhecimento, transmitindo o conteúdo para o aluno que, passivamente, recebe a enxurrada de informações. No entanto, diante das atuais ferramentas de pesquisa, o conhecimento do professor passou a ser o mínimo, pois é impossível o cérebro humano competir com a

memória em *gigabytes* de um computador. Ou seja, esse modelo tradicional baseado no acúmulo de informações está ultrapassado e incoerente.

Então, qual seria o papel do professor num novo contexto educacional? Deve, portanto, ajudar o aluno a interpretar as informações, abrir-se para uma postura educacional centrada na inteligência, no ato criativo, na capacidade de ação e não no caráter passivo e na repetição de dados; ou seja, é preciso superar a educação pautada na administração de conteúdos e partir para uma educação, de fato, centrada na aprendizagem.

A partir deste novo paradigma, o aluno é o agente da aprendizagem, tornando-se um estudioso autônomo, capaz de buscar por si mesmo os conhecimentos, formar seus próprios conceitos e opiniões, responsável pelo próprio crescimento e amadurecimento crítico, descobrindo a arte de aprender (matética), como sugere Papert (2008).

Pensar numa mudança significativa na escola requer uma reestruturação do que ainda se insiste em chamar de Educação. Segundo Papert (2008, p. 19):

Apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX.

Ou seja, a escola precisa ser transformada, com uma nova visão de currículo e novos paradigmas metodológicos, uma nova estrutura de organização e logística que derrube seus muros, flexibilize horários e atividades pedagógicas, extinguindo, de fato, seu aspecto fabril, autoritário e opressor, propiciando, segundo Khun (1998), uma verdadeira *quebra de paradigma*.

Essa mudança de atitude configura-se como o fato de adotar um novo paradigma. Para Kuhn (1998, p.13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Partindo desse pressuposto, percebe-se que o modelo tradicional de educação, com base na escola fabril, já não se adéqua aos novos tempos, nem aos aprendizes das novas gerações, tampouco ajuda solucionar problemas e encontrar soluções para os desafios contemporâneos, pois o aspecto conteudista pouco contribui para a autonomia do aprendiz.

Segundo Kuhn (1998, p. 38), “para ser aceita como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada”. Fica evidente, portanto, que a mudança paradigmática na educação é urgente, pois as transformações na vida escolar a partir de um novo modelo, em contrapartida ao modelo tradicional, trarão uma nova postura para o aprendiz; ou seja, “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas [...]” (KUHN, 1998, p.108). E, comparando os paradigmas, é urgente que o aprendiz deixe de ser um mero receptor de conteúdos fragmentados e passe a refletir, interagir, questionar e compreender aquilo que é aprendido.

Nesta perspectiva de crise paradigmática, entender-se-á a mudança e a inovação no sentido de se declarar um compromisso com o futuro, visando à modificação das práticas diárias e das próprias percepções dos agentes educativos, levando sempre em consideração o educando como ator principal no cenário da educação.

Sendo assim, constata-se que a mudança educacional pode acontecer proporcionalmente a uma mudança social. Os sistemas que gerem a educação devem ser orientados para a promoção da inovação, a fim de responder a essa nova era de mudanças. Logo, é preciso que as instituições de educação antecipem-se aos diversos desafios colocados à educação. Como afirma Paulo Freire (2003, p.18), em seu livro *Educação e Mudança*:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Nos dias atuais, a vida transcorre num contexto dominado pelas informações, pela comunicação instantânea e pelas novas tecnologias. Sendo assim, para que não haja retrocessos, tanto os indivíduos como as instituições, em especial, as educacionais, devem acompanhar essas transformações e permanecer atentos ao que o futuro solicita, pois as respostas devem ser cada vez mais imediatas; a solução de problemas é o cerne da educação que prepara indivíduos para o que está por vir.

Por conseguinte, a mudança é um modo pelo qual o futuro apodera-se da vida de cada indivíduo e que deve ser investigada de perto e com bastante atenção, provocando um

constante sentido de alerta para o que virá. O fato é que as mudanças são constantes e aceleradas, porém, nem todos estão preparados para encará-la; por isso, faz-se necessário refletir sobre o modo de vida, assumir novas posturas e conscientizar-se de que o futuro depende do hoje. Ou seja, o futuro segue a maneira de *ser/estar* no mundo e como se constrói o caminho até ele. Sobre a reflexão do modo de vida e o estar no mundo, Freire (2003, p.07) analisa o seguinte:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

No atual momento, as atitudes dos educadores devem ser baseadas no compromisso com a vida futura, serão, dessa forma, considerados verdadeiros agentes de transformação, tendo como objetivo principal a tentativa de um futuro promissor.

Na era da globalização, todos estão sujeitos às pressões para a mudança, inclusive os sistemas educacionais. A escola passa por pressões constantes, a ponto de já se perceber tentativas isoladas da quebra do velho paradigma tradicional, acrescentando-se inovações e mudanças às antigas práticas. No entanto, as instituições educativas ainda não se deram conta de que a inovação pedagógica não acontece apenas com o acréscimo de novas condutas, ela só é viável quando existem profundas transformações nessas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as mudanças nas instituições de educação devem ser entendidas como mudanças na sociedade. Portanto, se a perspectiva é de uma sociedade melhor, é fundamental que se encare a mudança de forma positiva, conscientizando-se da necessidade de introduzir propostas pedagógicas diferentes, para diferentes situações de aprendizagem. Isto é, o ato pedagógico deve considerar novas dimensões de práticas educativas, incorporando conceitos distintos, inovadores e criativos. Deve, ainda, possibilitar a integração dos educandos, de forma autônoma e solidária, agregando os meios tecnológicos e não se restringindo a eles.

1.3- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL

Observando as mudanças vivenciadas pela sociedade, pode-se perceber de forma clara a capacidade e a necessidade de adaptação humana em sentir-se parte destas mudanças. Neste contexto, são facilmente identificáveis as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos para se ajustarem a esta demanda de transformações.

No entanto, quando se analisa algumas esferas da atual sociedade, percebe-se um futuro estagnado num “espaço-tempo”, preso numa espécie de cadeia que não o deixa seguir o curso da modernidade. Assim pode-se visualizar a escola – um espaço que não se abre para mudanças ou transformações, como indica Fino (2011, p.10):

[...] a ideia de escola veiculada pelo senso comum e, infelizmente, partilhada pela generalidade dos responsáveis pela educação, é a da velha escola fabril, imutável nos seus pressupostos e nos seus procedimentos, muito ciosa da autoridade dos professores e de um conceito de disciplina que, no essencial, se resume a aceitar o *status quo*.

Embora se tenha buscado novas soluções para problemas e doenças graves, previsões de catástrofes e tantos outros problemas, ainda não conseguiram fazer da escola um *locus* de desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude. Como a escola mantém-se estagnada, com sua estrutura curricular previamente e uniformemente organizada, dificilmente poderá se encontrar um espaço propício à inovação pedagógica. Dessa forma, talvez em outros espaços poder-se-á encontrá-la, exercendo um papel de verdadeiros “garimpeiros”, como sugere Fino (2011, p.10-11):

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

Portanto, o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, não foi uma escola, o que torna a “garimpagem” talvez mais fácil; no entanto, não significa a certeza de encontrar inovação pedagógica no Programa Integração AABB Comunidade.

Sendo assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, investigou-se especialmente o que o grupo aprende e como aprende, levando sempre em conta que para haver inovação pedagógica é necessário que aconteçam mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Essas mudanças envolvem uma postura crítica frente às concepções da escola tradicional e propõem o surgimento de contextos de aprendizagem inovadores, divergentes da escola tradicional, que persiste no padrão de se criar *contextos de ensino*, estabelecendo o foco no professor e não no aprendiz. Observou-se, portanto, se as crianças e adolescentes do Programa Integração AABB Comunidade são o foco da aprendizagem.

Para entender como a pesquisa foi fundamentada, é de suma importância esclarecer o conceito de inovação pedagógica. A inovação pedagógica configura-se em novas concepções para se compreender e atuar no processo de aprendizagem em ambientes escolares ou não. Portanto, a inovação enreda-se de forma direta nas práticas pedagógicas e não em mudanças programáticas, ainda que elas possam incutir ou até mesmo nortear-nos no itinerário das mudanças qualitativas. Como afirma Fino (2008, p.03): “a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”.

A inovação pedagógica propõe repensar e reformar toda a estrutura da instituição escolar, isto é, propõe refletir basicamente sob de que maneira o educador pode favorecer o crescimento dos sujeitos sociais e libertar as suas ações dentro e fora dos muros da escola. Sobre a atitude do educador, Fino (2011, p.05) faz a seguinte afirmação:

[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividade deles, o essencial dos processos.

Sob a ótica da inovação pedagógica, a escola é uma instituição na qual se ergue o modelo de educação falível e insuficiente que marcou e condenou indivíduos ao longo da história humana, ou seja, “não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra,

deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado” (FINO, 2009, p.14).

Logo, é preciso desprezar o modelo da escola fabril e abraçar uma postura construcionista, seguir um caminho para “as rupturas, os saltos, as descontinuidades que constituem a inovação pedagógica” (FINO, 2011, p.05), pois a inovação só acontecerá quando as ações pedagógicas forem pautadas na construção da aprendizagem pelo próprio aprendiz e não no ensino como sempre aconteceu. Nesta perspectiva, Fino (2011, p.05) constata que “a inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos”.

Fino (2011, p.113) complementa, ainda, que a escola está desajustada e precisa ser transformada assumindo as seguintes convicções:

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais;
- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante;
- A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro;
- A inovação pedagógica é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral;
- Dentro da escola, a inovação pedagógica envolve sempre o risco de conflito com o currículo;
- A inovação pedagógica não é sinônima de inovação tecnológica.

A partir destas convicções, percebe-se que pensar numa mudança significativa na forma de aprender é muito mais do que implantar meios técnicos para a transformação das práticas docentes. A consolidação de didáticas pautadas na tecnologia não irá garantir que a escola ou outra instituição cumpra seu papel. Uma educação tecnológica não nos aproxima da evolução almejada ou torna nossas escolas mais eficientes. Nesta perspectiva, Fino (2011, p.07) propõe que devemos “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores”.

Sobre *criar os contextos de que o futuro necessita*, Alvin Toffler, em seu livro *O choque do futuro*, publicado em 1970, já alertava que as escolas não preparam os seus alunos com base em projeções de futuro, mas preocupando-se somente com o passado e com o

presente: “Apesar de toda esta retórica a respeito do futuro, nossas escolas olham para trás, para um sistema agonizante, em vez de olhar para frente, para a nova sociedade emergente” (TOFFLER, 1994, p. 321). Acrescenta, também, que “[...] o estudante tem seu foco dirigido para trás, em vez de para frente. O futuro, banido da sala de aula, é também banido de sua consciência. É como se não houvesse futuro” (TOFFLER, 1994, p. 339).

A educação inicial consistia na transmissão de informações e instruções de geração para geração. Chegou o momento em que aquilo que se aprendia com os familiares ou religiosos já não era suficiente para realizar tarefas que o mundo das máquinas exigia. Surge, a todo vapor, a escola fabril, explicada por Toffler (1994, p. 322) da seguinte maneira: “[...] a ideia de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por mestres (operários) numa escola centralizada (fábrica) foi um golpe de gênio industrial”.

Essa escola tecnicista e tradicional insiste e persiste. Ainda hoje, através da organização estrutural e da postura dos profissionais é possível visualizar aquela escola fabril de outrora. Sobre esse modelo de escola e do papel do professor nesse contexto, Papert (2008, p. 64) afirma que:

[...] a escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernálias, tende constante a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico.

No entanto, os homens de hoje precisam ser preparados para o amanhã, já que “os contextos de aprendizagem que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas” (FINO, 2011, p.07) e “a tecnologia do amanhã requer [...] homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminho através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação” (TOFFLER, 1994, p. 323-324).

Nesta busca incessante de “aprender a aprender” (TOFFLER, 1994) o hoje e o amanhã, precisa-se ter em mente a necessidade de construir cenários possíveis do futuro da educação, já que “não sabemos, de fato, com rigor o que o futuro nos reserva.”

(SOUSA, 2004, p.86) e, nesta perspectiva, “a Educação não pode deixar de ter os olhos no futuro” (SOUSA, 2004, p.73).

1.4- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: uma breve apresentação da teoria de David Ausubel

O objetivo deste estudo é observar se existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem do Programa Integração AABB Comunidade. Nesta perspectiva, faz-se necessário envolver-se etnograficamente com esses contextos desenvolvidos, como também, aprofundar-se nos conceitos de aprendizagem, pois é preciso saber se está havendo *aprendizagem significativa* (AUSEBEL, 1980) no Programa em investigação. A aprendizagem, do ponto de vista da psicologia educacional de Ausubel (1980), é estabelecida a partir da distinção entre *aprendizagem por recepção* e *aprendizagem por descoberta* e entre *aprendizagem automática* e *aprendizagem significativa*.

Sendo assim, a teoria ausubeliana expõe a aprendizagem receptiva como “[...] todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final. A tarefa de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do estudante” (Ausubel, 1980, p.20). Em contrapartida, na aprendizagem por descoberta, “o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura significativa” (Ausubel, 1980, p.20). Já a aprendizagem automática “ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias [...] e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa” (Ausubel, 1980, p.23). Por fim e em oposição à mecânica, a aprendizagem significativa “ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outras com as quais o aluno já está familiarizado” (Ausubel, 1980, p.23).

A partir dos tipos de aprendizagem propostos por Ausubel (1980), pode-se perceber que a aprendizagem significativa opõe-se à memorização constante exigida no ensino tradicional, embora ele não seja contra a aula expositiva e nem à retenção de conteúdos, contanto que tanto uma como a outra venham associadas aos conhecimentos prévios dos aprendizes.

Ou seja, para Ausubel (2000) o processo de aprendizagem acontece através da *assimilação* de significados novos pelo indivíduo e sua estrutura cognitiva, a partir das relações que o aprendiz realiza associando tudo que é recebido com aquilo que já era conhecido, conforme explicação a seguir da teoria ausubeliana sobre o processo de assimilação:

A Teoria da Assimilação explica a forma como se relacionam de modo selectivo, na fase de aprendizagem, novas ideias potencialmente significativas do material de instrução com ideias relevantes, e, também, mais gerais e inclusivas (bem como mais estáveis), existentes (ancoradas) na estrutura cognitiva. Estas ideias novas interagem com as ideias relevantes ancoradas e o produto principal desta interacção torna-se, para o aprendiz, o significado das ideias de instrução acabadas de introduzir. Estes novos significados emergentes são, depois, armazenados (ligados) e organizados no intervalo de retenção (memória) com as ideias ancoradas correspondentes. (AUSUBEL,2000, p.08)

Logo, internalizando as ideias e os novos conceitos, a aprendizagem pode se efetivar de forma significativa ou mecânica. A mecânica está associada ao ato de decorar e, por ser efêmera e sem significação, o educando tende a esquecer em pouco tempo aquilo que foi aprendido. Por outro lado, a aprendizagem significativa permanece, uma vez que se estabeleceu uma relação entre o conteúdo novo e aquele já identificado pelo indivíduo que está aprendendo. Nesta perspectiva, o ato de mera memorização de conteúdos faz-se ineficiente e acaba por ser desvalorizado, uma vez que o objetivo da educação é a aprendizagem através da retenção significativa, em que o aprendiz não esquece aquilo que foi aprendido, conforme descrito a seguir:

A retenção significativa é superior à retenção por memorização devido a razões provenientes das considerações processuais respectivas em cada um dos casos. Durante o intervalo de retenção, os significados acabados de surgir, como resultado da interacção entre as novas ideias do material de aprendizagem e as ideias relevantes (ancoradas) da estrutura cognitiva, ligam-se e armazenam-se a estas ideias ancoradas altamente estáveis. Obviamente, esta ligação protege os novos significados das interferências arbitrárias e literais que rodeiam, de forma pró-activa e retroactiva, as associações memorizadas. (AUSUBEL,2000, p.15)

Além das variáveis cognitivas no processo de retenção significativa de conteúdos, existem as variáveis motivacionais apresentadas por Ausubel (1980). Embora a motivação não seja uma condição intrínseca para a aprendizagem, observa-se que o indivíduo motivado aprende e retém conteúdos significativos de maneira mais rápida. Sendo assim, sugere-se que num ambiente de aprendizagem deve ser levado em conta o interesse do aprendiz, despertando a curiosidade dele, propondo desafios, considerando

as diferenças individuais, enfim, atitudes que o ajudem a ficar motivado e ainda mais propenso a aprender.

Em se tratando do Programa Interação AABB Comunidade, rompem-se os muros da escola e chega-se a um clube esportivo, ambiente motivador e convidativo para crianças e adolescentes que não frequentariam este espaço se não fosse o Programa. Por isso, além de atraí-los para a aprendizagem de várias modalidades esportivas, este projeto consegue complementar a educação escolar com conteúdos que ampliam o seu conhecimento de mundo, aproveitando o conhecimento já adquirido por eles na escola e em outros ambientes, como propõe Ausubel (1980) quando afirma que a educação não pode deixar de valorizar aquilo que o aprendiz já conhece, pois só assim ele aprenderá significativamente, fazendo relações e associações entre os conteúdos.

Por conseguinte, o educador precisa conhecer esse processo de assimilação de conteúdos na aprendizagem significativa, para que possa elaborar programas de aulas, oficinas de conhecimento, estratégias e metodologias eficientes. Percebe-se, portanto, a importância da teoria cognitiva ausubeliana no contexto educacional, pois é impressionante a capacidade humana de aprender e reter conteúdos, conforme explica o próprio Ausubel (2000, p.16):

A aprendizagem por recepção e a retenção significativas são importantes para a educação, pois são os mecanismos humanos *par excellence* para a aquisição e o armazenamento da vasta quantidade de ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimentos. A aquisição e a retenção de grandes conjuntos de matérias é um fenómeno verdadeiramente impressionante, tendo em conta, em primeiro lugar, que os seres humanos, ao contrário dos computadores, conseguem apreender e lembrar imediatamente apenas alguns itens discretos de informações que são apresentados uma única vez e, em segundo, que a memória para listas apreendidas por memorização, que recebem múltiplas apresentações, é notoriamente limitada quer em termos de tempo, quer relativamente à extensão das mesmas, a não ser que sejam bem apreendidas e se reproduzam frequentemente. A tremenda eficácia da aprendizagem significativa reside em duas características principais da mesma – não arbitrariedade e substantivação (carácter não literal).

1.4.1- APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET

Para Jean Piaget (1996), uma das bases do desenvolvimento é a atitude do sujeito no mundo e como isso se reduz num processo de elaboração interna. A teoria sobre a construção do conhecimento levantou questionamentos sobre muitas práticas da escola

tradicional, ou seja, “[...] foi visto, com efeito, o quanto a escola tradicional, inteiramente centrada no verbo e na transmissão oral, havia negligenciado este aspecto da formação intelectual” (PIAGET, 1976, p.98).

Piaget (1973) demonstrou, ao longo de seus estudos sobre a teoria psicogenética, os mecanismos pelos quais o sujeito pensa. Esse sujeito aprende mesmo sem ser "ensinado", uma vez que está em constante atividade na interação com o ambiente, construindo e reconstruindo raciocínios que o expliquem:

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido” (MOREIRA, 1999, p.75).

Logo, as crianças são vistas como edificadoras de suas próprias estruturas intelectuais. Diante do encorajamento, a partir de seus esquemas mentais, elaboram hipóteses, na tentativa de resolver essas situações. Quando não alcançam a resolução, passam por conflitos cognitivos que as levam à perseguição de reestruturação dessas hipóteses, estendendo cada vez mais seus sistemas de compreensão, num esquema movido pela busca da estabilidade de suas estruturas cognitivas. Sendo assim, “[...] o desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio” (PIAGET, 1974, P.13).

Neste contexto, confere à criança o papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem; ao educador, não mais o papel de comandante, mas o de facilitador. O educador é aquele que engrandece o ambiente, suscita oportunidades para que o aprendiz possa se desenvolver de forma autônoma, realizando suas próprias descobertas, ao invés de simplesmente absorver conhecimentos prontos, com base na memorização:

O primeiro receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para

organizar, em seguida, contra-exemplos que os levam à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções prontas (PIAGET, 1988, p.15).

Piaget considerava, ainda, que o processo de formalização do pensamento tinha como base a maturação biológica, seguida de processos de interação com o meio, acarretando estágios universais de desenvolvimento. Afirma, portanto:

[...] a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento, e que, mesmo da hipótese segundo a qual as estruturas lógicas não resultam da maturação de mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação ultrapassando o quadro do que designamos habitualmente sob este nome (PIAGET, 1974, p. 34).

1.4.2- APRENDIZAGEM SEGUNDO VYGOTSKY

Entre os teóricos históricos sociais que defendem ideias relacionadas aos contextos de aprendizagem e às relações entre os aprendizes, podemos destacar Vygotsky (1984) pela sua imensa contribuição sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Em suas pesquisas, o aprendiz é considerado um ser histórico e social que se relaciona com o meio físico e com o patrimônio sócio-histórico, como a linguagem, valores e normas, ou seja, “o trabalho de Vygotsky é precursor de uma corrente de pensamento que é geralmente referida como teoria histórico-cultural da atividade” (FINO, 2001, p.4).

A teoria sócio-histórica elaborada por Vygotsky é também conhecida como sociointeracionista e tem como foco principal “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p.21). Partindo desse objetivo, Vygotsky (1984) buscou entender a relação dos seres humanos com o seu ambiente físico e social, afirmando que as características peculiares dos humanos são resultados da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, como sugere no fragmento a seguir:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto

de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

Observou, também, que através da interação com diversas pessoas, num processo individual de experiência mental e reflexiva acerca desses mesmos patrimônios, revendo-os e reconstituindo-os, pretendendo incorporá-los aos conhecimentos já adquiridos, a criança desenvolve todas as suas potencialidades.

De acordo com as ideias de Vygotsky, a aprendizagem é o resultado da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que não é reduzido ao objeto concreto, mas inclui o outro, a família, a escola, o social. Sobre esta interação, Fino (2001, p. 07) afirma que:

As crianças imitam uma variedade de ações que vão para além dos limites das suas capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em atividade coletiva, e sob a orientação de adultos. Como já foi indicado, a aprendizagem humana pressupõe, para Vygotsky, uma específica natureza social, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam.

Nesta perspectiva, é o aprendizado que possibilita o processo de desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky, existem dois níveis de desenvolvimento: um refere-se às conquistas já consolidadas em que a criança seja autônoma (desenvolvimento real ou efetivo), e o outro (o nível de desenvolvimento proximal ou potencial) que se trata das capacidades em vias de serem efetivadas com o auxílio de outros elementos do seu grupo social. Sobre a ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal – Vygotsky explica que é fundamental mediar contextos de aprendizagem para que a criança consiga desenvolver-se com autonomia, por conseguinte, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

As contribuições de Vygotsky no âmbito educacional são totalmente relevantes, uma vez que propõe um novo paradigma, uma nova maneira de entender a sociedade, a escola, a criança, o professor e o conhecimento. Para ele, o ensino escolar exerce um papel importante na elaboração dos conceitos de uma forma geral e dos científicos, pois a criança passa a ter acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo da história. No entanto, critica o ensino tradicional e diretivo, apontando como algo que não valoriza o conhecimento de mundo já trazido pela criança, destacando que

um conceito não é aprendido mecanicamente, nem tampouco transmitido de professor para aluno:

O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1987, p.72).

A esse respeito, Rego (2012, p. 118) acrescenta:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.

Por tanto, percebe-se que a escola exercerá efetivamente seu papel, quando valorizar aquilo que a criança já sabe (o seu conhecimento cotidiano, sua construção de mundo, suas ideias a respeito de tudo que a cerca) e quando refletir na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, ampliando e proporcionando a edificação de novos conhecimentos; isto é, estimulando processos cognitivos internos que desencadearão na aprendizagem significativa.

1.5- APRENDIZAGEM E CONSTRUCIONISMO: A PERSPECTIVA DE PAPERT

Um dos motivos do Programa Integração AABB Comunidade ter sido escolhido para desenvolver esta pesquisa é o fato de ele acontecer fora do espaço rígido escolar, ou seja, realiza-se num espaço de interação, lazer, esporte, cultura, enfim, num clube (Associação Atlética do Banco Brasil - AABB) muito diferente das escolas que os integrantes do grupo frequentam. Ora, num espaço como este, provavelmente as relações são mais “leves”, os contextos de aprendizagem mais flexíveis, mais atraentes e, talvez, possibilitem a construção do conhecimento e da *arte de aprender* (PAPERT, 2008).

A partir da ideia de construção do conhecimento, pode-se descrever o construcionismo delineado por Papert como uma alternativa real de evolução do educando, abrangendo esta prática como elemento fundamental para se compreender o conceito de inovação pedagógica. No entanto, é essencial esclarecer que a inovação pressupõe não apenas reformas educacionais ou curriculares, mas, sobretudo, transformações significativas nos ambientes de aprendizagem:

O construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega esta 'verdade óbvia'. Ele não põe em dúvida o valor da instrução como tal, pois isso seria uma tolice: mesmo a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete expresso em uma maneira paradoxal para manter o ensino sob controle. A atitude do construcionismo no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino (PAPERT, 2008, p.134).

Com base no construtivismo piagetiano, Seymour Papert (1996) propõe o *construcionismo*. Papert ficou entusiasmado com o fato de Piaget e seus seguidores considerarem a criança como "ser pensante" e construtora de suas próprias estruturas cognitivas, mesmo sem ser ensinada.

A conduta construcionista sustenta-se na meta de ensinar de tal forma a produzir o máximo de aprendizagem, com o mínimo de ensino (PAPERT, 2008). O princípio do construcionismo é conceber meios de aprendizagem que enriqueçam a construção mental do sujeito, baseada em suas próprias construções no mundo. Afirmar que estruturas intelectuais são elaboradas pelo aluno, ao invés de ensinadas por um professor não implica que elas sejam construídas de modo aleatório. Pelo contrário, como qualquer construtor, a criança apodera-se de materiais que ela encontra e, mais expressamente, de parâmetros e metáforas sugeridos pela cultura que a cerca (PAPERT, 1996).

Papert ressalta o estudo das operações concretas pesquisado por Piaget e questiona seguidores (pesquisadores e escolas) que almejam como progresso intelectual a transição rápida da criança do pensamento operatório concreto para o abstrato (formal). Para ele, é fundamental que a elaboração do conhecimento, no pensamento concreto, seja categoricamente solidificada, ampliando-se as entidades mentais importantes, expandindo-se a capacidade do sujeito operar no mundo. A esse respeito Papert (2008, p. 37) faz a seguinte afirmação:

[...] estou convencido de que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando, como o jovem Piaget o fez. Assim, estou sempre atento para iniciativas que possibilitem que a finalidade da Escola como um local para aprender coexista com uma cultura de responsabilidade pessoal.

Nesta perspectiva, a criança terá um instrumental muito maior para atuar diante das situações de forma adaptável e criativa, aptidão essa, cada vez mais exigida na sociedade. Papert salienta que o pensamento concreto é utilizado por todos nós, mesmo os cientistas, no processo de elaboração do raciocínio, sendo os princípios abstratos usados como ferramenta para intensificá-lo.

Se, de acordo com Piaget, as crianças são responsáveis pelo próprio conhecimento, é nesta interrelação que, para Papert (2008), através da ação física ou mental do indivíduo, se dão as condições para a construção do conhecimento. Sendo assim, ele afirma:

As metáforas ‘transmissão’ versus ‘construção’ são temas que permeiam um movimento educacional maior e mais diversificado dentro do qual situo o construcionismo e resalto isso pelo jogo de palavras no nome. Para muitos educadores e para todos os psicólogos cognitivos, minha palavra evocará a concepção de Piaget que o conhecimento simplesmente não pode ser ‘transmitido’ ou ‘transferido pronto’ para outra pessoa. Mesmo quando parece estarmos transmitindo com sucesso informações dizendo-as, se pudéssemos ver os processos cerebrais em funcionamento, observaríamos que nosso interlocutor está ‘reconstruindo’ uma versão pessoal das informações que pensamos estar ‘transferido’ (PAPERT, 2008, p.137).

O conceito construcionista sugere que os diferentes níveis de interação e as contribuições para o desenvolvimento intelectual do aluno vão além do construtivismo de Piaget, conforme afirma Fino (1998, p. 02):

[...] o pensamento construcionista acrescenta algo ao ponto de vista construtivista. Onde o construtivismo indica o sujeito como construtor ativo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o construcionismo dá particular ênfase a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas.

Na visão construcionista, o trabalho diversificado em contextos de aprendizagem constitui-se numa possibilidade capaz de atender às diferenças individuais, ocupando os alunos em diversas atividades, originando um trabalho amistoso e atraente, no qual todos tenham a chance de trabalhar a cooperação, o respeito e a convivência em grupo. Daí o interesse pelo Programa Integração AABB Comunidade, pois acredita-se que as crianças e os adolescentes que fazem parte deste programa estão inseridos nestes contextos diversificados de aprendizagem, onde a construção do conhecimento acontece a partir do contato com o outro, com a relação social exercida nestes contextos.

A partir de suas vivências, Papert elaborou a ideia do processo de aprendizagem baseado no ciclo descrição-execução-reflexão-depuração, segundo a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP - de Vygotsky. De acordo com Fino (2001, p. 06)

[...] a ideia da ZDP de Vygotsky sugere a existência de uma ‘janela de aprendizagem’ em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, que pode ser muito estreita. E por maioria de razão, que num grupo de aprendizes não existe uma única ‘janela de aprendizagem’, mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas quanto eles.

Considerando a ZDP, Papert insiste que o educador deve adotar um papel de mediador e incentivador do processo de aprendizagem, fomentando a reflexão e a construção do conhecimento, de forma a criar um contexto em que o aprendiz é o *sujeito da aprendizagem*. Sobre os contextos de aprendizagem, na ótica de Vygotsky, Fino (2001, p.07) explica que envolve “a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de atividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem”.

1.6- O CURRÍCULO, SUAS TEORIAS E OUTRAS POSSIBILIDADES.

1.6.1- TEORIAS DO CURRÍCULO: BREVE APRESENTAÇÃO

No processo histórico de evolução da educação, muitos caminhos foram percorridos e muitos ainda hão de ser; no entanto, percebe-se que as verdadeiras transformações na educação não acontecem como gostaríamos porque se esbarram no currículo. O currículo de sempre: imposto, vindo de “cima”, projetado por aqueles que só teorizam a educação e pouco a vivenciam. O mesmo currículo que num país continental como o Brasil é o “norteador” do fazer pedagógico, desconsiderando as realidades regionais e as identidades culturais de cada parte do país. Enfim, um currículo engessado, do qual, ao desenvolver esta pesquisa, tentou-se fugir por essas e outras tantas razões, mas, por ora, importa saber que o Programa Integração AABB Comunidade não é regido por um currículo, embora, é claro, tenha propostas metodológicas a serem desenvolvidas nos contextos de aprendizagem. Neste contexto, é fundamental enxergar o currículo de forma crítica e com desconfiança, para tal atitude reflexiva, existem as correntes críticas do currículo.

Para que se possa entender a evolução do processo educacional, faz-se necessária uma breve abordagem das correntes críticas do currículo nesse processo. Inicia-se lembrando o período da Idade Média em que o aluno deveria aprender a matéria, caso contrário sofreria castigo, pois o ensino era centrado no professor e nos conteúdos. Com o passar do tempo, precisamente no século XIX e início do século XX, pensadores e filósofos como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), John Dewey (1859-1952) e Edouard Claparède (1873-1940) criaram o movimento da Escola Nova com foco em um ensino que respeitasse as características próprias das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Percebe-se, portanto, que as práticas pedagógicas começam a ter um novo foco: o aprendiz.

No entanto, depois da Segunda Guerra Mundial, com o lançamento do satélite SPUTNIK pelos soviéticos, os americanos questionam a eficácia de seu modelo educacional e adotam um novo modelo: o tecnológico. Nesta perspectiva, Tyler e Bobbitt defendiam que o aluno deveria demonstrar a aprendizagem por meio de um comportamento em que os resultados surgissem com o mínimo de tempo, centrando o ensino nos objetivos, nos conteúdos, no método e na avaliação.

A partir da década de 70 em diante, surgiram teóricos a exemplo de William Pinar, Michael Apple e Henry Giroux que estavam

[...] inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares (MOREIRA e SILVA, 2011, p.21).

Sendo assim, faz-se necessário compreender também em que se fundamentam as Teorias do Currículo, desde as teorias tradicionais até as teorias pós-críticas:

- TEORIAS TRADICIONAIS – concepção curricular focada no ensino, na avaliação (fazer de maneira certa), na organização fabril, no planejamento, na eficiência (fazer certo num curto espaço de tempo), nos objetivos precisos e na neutralidade científica.
- TEORIAS CRÍTICAS - concepção do currículo como espaço de relação de poder, cuja preocupação é de identificar, compreender e refletir sobre a lógica da ideologia, da

reprodução cultural e social, da conscientização, emancipação e libertação que são ou podem ser reproduzidas no espaço escolar.

- TEORIAS PÓS-CRÍTICAS – concepção curricular com enfoque na identidade, diferença, defesa da subjetividade, significação e discurso, cultura e gênero.

Ao verificar este movimento das teorias curriculares, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que resume as grandes categorias de cada teoria do currículo de acordo com os conceitos que Silva (2001, p.15) enfatiza:

Quadro 01 – Teorias do Currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia representação cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia e sexualidade multiculturalismo

1.6.2- PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTÁRIA

Dentro da Teoria Crítica do Currículo, destaca-se a perspectiva de Paulo Freire, que enxerga o sujeito como autônomo e consciente. Na ótica freireana, a aprendizagem deve partir dos interesses ligados ao universo do aprendiz. Por isso, é fundamental que sejam mapeadas suas necessidades e seu ambiente, os quais trarão desafios e questões a serem respondidas. Tal prática pedagógica permite ao aluno condições de desenvolvimento de sua autonomia, estimulada pela curiosidade, que o impulsiona à pesquisa e ao desenvolvimento de suas habilidades.

O Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade tem inspiração na pedagogia libertadora do educador Paulo Freire:

As práticas pedagógicas sustentam-se no questionamento constante da realidade, no sentido de compreendê-la, levantar hipóteses e transformá-la. A pedagogia libertadora distancia-se de qualquer tentativa de acomodação, adaptação, acobertamento de conflitos, contradições e injustiças. Exige que os sujeitos abandonem a ideia de um destino já traçado por terceiros e reconheçam que, por meio de uma ação efetiva, possam construir o seu futuro e o da sociedade (Projeto Político Pedagógico - AABB Comunidade).

Como afirma o próprio Freire (1987, p. 23):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Refletindo ainda sobre o posicionamento crítico de Freire (1987), cabe ressaltar sua análise da postura tradicional de ensino “bancário”, em que crianças são meras receptoras de conteúdos infundáveis, o que é inadmissível numa pedagogia para a autonomia e para a construção da aprendizagem, já que, como Vygotsky propunha, a aprendizagem ocorre na interrelação com o mundo e com o outro, conforme retoma Freire (1987, p. 39) em sua afirmação:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, é possuída pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Papert (2008) resgata e reafirma as ideias de Paulo Freire lembrando que este “expressou essa crítica de modo muito sugestivo em sua descrição da Escola como seguindo um ‘modelo bancário’ em que as informações são depositadas na mente da criança, como dinheiro em uma caderneta de poupança” (PAPERT, 2008, p.28).

A Pedagogia de Paulo Freire é uma tentativa de refletir como os cidadãos podem buscar, através da educação, a sua autonomia, revelada em obras como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação e em outros escritos. Destacar-se-á, aqui, a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), por se tratar dos “Saberes Necessários à Prática Educativa”.

A temática central de Pedagogia da Autonomia é “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p.6), a qual analisa criticamente as atitudes do docente, bem como exige criticidade do leitor. O seu discurso é crítico-reflexivo a tal ponto que demonstra, em alguns momentos, “raivosidade” quando se refere “às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1996, p.6).

É interessante perceber que, enquanto professores, deve-se ser também estudioso, pois Freire aponta que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.11) e, dentro desta ótica, repensar sempre a formação do educador buscando aprimoramento, qualificação e, principalmente, reflexão crítica do cotidiano, já que o princípio do ensino-aprendizagem não pode ser entendido como transferência mecânica de conteúdos, mas como construção do conhecimento, incentivada a partir do estímulo à curiosidade e ao “pensar certo” o qual, na visão de Freire, equivale ao pensar crítico e analítico do mundo.

Quando Freire (1996, p.17) suscita que se deve “estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduo”, ele está indicando que não há como o professor realizar um bom trabalho sem conhecer sua turma, a realidade social de cada aluno, a realidade da escola e suas proximidades; enfim, reconhecer a individualidade de cada ser, bem como as histórias e conhecimentos que cada um traz consigo.

A ação educativa precisa ser pautada no “respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” (FREIRE, 1996, p.38); isto é, o profissional da educação não deve tolerar discriminação de qualquer cunho, deve sim, respeitar e agir pautado no bom senso, uma vez que o discurso não pode ser desconectado da prática; é preciso respeitar, para ser respeitado e, assim, o professor torna-se tão humano quanto seu aluno, na medida em que não quer ser melhor que ninguém, apenas convivem e se respeitam, construindo juntos o conhecimento, já que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

Em Pedagogia da Autonomia também é evidenciado como a prática político-pedagógica deve ser programada: “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p.47). Refere-se, portanto, à postura engajada que deve ser assumida pelo professor, na medida em que este precisa tentar mudar a realidade, não apenas adaptar-se a ela e, nessa luta, ensinar o “pensar certo” para, junto aos alunos, tornar possível que cada um, ao seu modo, com seu saber, mude a sua realidade, abandonando o comodismo e o fatalismo propostos pela política neoliberal.

Quando Freire (1996, p.56) afirma que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, na verdade, ele apresenta o docente como alguém que deve

levar a sério sua formação, estudar constantemente para ser capaz de ter segurança em sua tarefa, pois ele só terá autoridade diante de seus alunos, se for capaz de demonstrar conhecimento; fala-se não da autoridade forçada ou autoritarista, mas da conquista do respeito e da admiração, a ponto de ter autoridade, sem ser autoritário.

Ainda nessa linha de pensamento, observa-se que muitos confundem a liberdade proposta por Freire (1996) como bagunça ou anarquia; no entanto, a ideia em Pedagogia da Autonomia é a de que cabe ao aluno questionar, inferir, participar, criticar, duvidar, ou seja, se o professor for inseguro e não tiver competência e coerência para aceitar os questionamentos suscitados, sem dúvida, irá coibir a liberdade de expressão do aluno, atitude essa inadmissível para Freire (1996).

Na busca da autonomia, enquanto leitor do mundo, é preciso ter muitas qualidades ou virtudes que devem ser inerentes à prática do educador. Freire (1996) cita as seguintes virtudes: amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança e abertura à justiça. Destaca, portanto, que a prática docente não se faz apenas com ciência e técnica, faz-se com essas qualidades que todo professor precisa seguir, se pretende assumir uma prática progressista. São virtudes realmente fundamentais para que haja um pensamento pedagógico humanizado e ético, caminhos sempre trilhados por Paulo Freire na sua vida de paixão pelo ser-humano, por gente, por homens e mulheres. Paixão e preocupação com a natureza humana, em que sempre foi radical na defesa dos “legítimos interesses humanos” (FREIRE, 1996, p.81) e, a partir de sua sensibilidade para compreender o mundo, vê-lo sem “miopia”, entendendo os homens e as mulheres como fazedores da história e não como seres submetidos a uma ideologia da classe dominante.

Quando se pensa no Educador que foi e que representa Paulo Freire, através do seu pensamento pedagógico, constata-se a importância da sua luta pela autonomia das pessoas. O amor à docência, o amor aos alunos, o amor ao próximo, resumidos na “boniteza” de sua vocação, como pode ser observado a seguir:

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas

permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 1996, p.90).

E nessa luta por uma “educação como prática da liberdade” e da autonomia do educando, percebe-se que Freire (1996), a todo o momento, reitera a ideia de que a educação não pode ser mecânica, automatizada; deve haver reflexão, ação crítica. Afirma que a escola precisa

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 2013, p. 122).

Em relação à educação democrática, Freire (1996) critica o caráter alienante e passivo da educação, pois para ser de fato democrática, deve existir a participação popular, o debate reflexivo de opiniões. No entanto, o que se encontra é uma postura massificadora, em que quanto menos instrução e criticidade as classes populares tenham, melhor para conduzir uma política corrupta e arbitrária.

Portanto, para Freire (2013, p. 123)

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa in experiência democrática, alimentando-a.

1.6.3- O CURRÍCULO NUMA ABORDAGEM MULTICULTURAL

O teórico pós-crítico Henry Giroux também compartilha de muitas ideias de Paulo Freire, especialmente, quando este propõe que:

[...] o Sujeito tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, em encontro ‘dialógico’ com o outro. Desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito consegue gradualmente aperceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes (SOUSA, 2004, 175).

Entender criticamente a educação é reconhecer que as atividades pedagógicas desenvolvidas nos contextos de aprendizagem não são ideologicamente inocentes, pelo contrário, são imbuídas de uma ideologia dominante. Henry Giroux atualizou a pedagogia crítica sob a influência não só de Paulo Freire, mas também dos pensadores

da Escola de Frankfurt e colocou temas atuais em sua obra, tais como educação, questões da juventude, questões culturais de maneira geral e uma crítica da mídia ligada à educação.

Henry Giroux, em sua visão pós-crítica, afirma que tanto o currículo oficial quanto o currículo oculto destinam-se a formar cidadãos como mão de obra conformista; ambos induzem o sujeito a não reflexão de suas atitudes e de sua intervenção no meio, o oculto, em especial, por não ser perceptível e complementa: “diferente do currículo oficial, com seus objetivos afetivos e cognitivos declarados, o currículo oculto enraíza-se naqueles aspectos da vida em sala de aula que não são normalmente percebidos por professores ou alunos” (GIROUX, 1997, p.65).

Para que haja mudança, o currículo deve ser entendido como um campo “de construção de uma política cultural” que corresponda aos anseios das classes populares. Ou seja, Giroux propõe o desenvolvimento de uma pedagogia pela escuta das vozes dos sujeitos que são sempre silenciados. Sujeitos que são oprimidos pelos interesses das classes dominantes, da ideologia dominante. Dar voz à classe popular significa dá-lhe poder. É essa voz que Giroux espera que a sociedade ouça.

A partir deste conceito de “dar voz” aos sujeitos é que o Programa Integração AABB Comunidade busca ser um espaço educativo para a realização de discursos alternativos e práticas sociais críticas em oposição aos interesses da classe dominante, como se pode observar na afirmação a seguir:

No Programa Integração AABB Comunidade, este também é o nosso objetivo – possibilitar que educadores e educandos, ao interagirem, possam ir se transformando mutuamente, se conscientizando de si e do mundo, trocando conhecimentos e ampliando suas compreensões da realidade (GRACIANI, 2011, p.45-46).

Na perspectiva pós-crítica, a atividade pedagógica é entendida através de ações coletivas que vão para além da escola, a exemplo dos movimentos sociais, que lutam por uma democracia, por justiça social, por uma transformação da educação, pela formação de sujeitos ativos dentro e fora da escola, na participação pela construção de uma esfera pública que resista à privatização e à transformação da educação em mercadoria.

Seguindo esta linha, o Programa Integração AABB Comunidade propõe um ambiente transformador para colocar em prática atividades que sejam significativas para os estudantes, por exemplo, incorporar temas como sexualidade, drogas, religiosidade, higiene etc, pois estes conteúdos também são formativos e servem de referência para a construção do sujeito, como afirma uma das formadoras do Programa:

As diversas áreas e as múltiplas atividades e linguagens que compõem o Programa – desenho, história em quadrinhos, pintura, artesanato, poesia, teatro, dança, música, violão, teclado, coral, modalidades esportivas, saúde e higiene, entre outras – mais do que o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, cognitivas e afetivas, possibilitam aos educandos exercícios que colaboram para as vivências em grupo, para a solução de situações de conflito, a socialização de pensamentos e sentimentos, a aprendizagem de novos valores e perspectivas, a assunção de atitudes, comportamentos e responsabilização ética referenciadas no horizonte dos valores e princípios que protegem e promovem a vida (GRACIANI, 2011, p.48).

No discurso dominante, a pedagogia é reduzida à categoria técnico-instrumental, isto é, utilizada apenas para transmitir o conteúdo de um curso, diferentemente da cultura popular embasada na pedagogia pós-crítica. A seguir, tentou-se esboçar um quadro a partir das ideias sobre Pedagogia Aplicada à Sala de Aula *versus* Cultura Popular apresentadas por Giroux e Simon (2011, p.110-124):

Quadro 02 – Pedagogia aplicada à sala de aula *versus* Cultura Popular

PEDAGOGIA APLICADA À SALA DE AULA	CULTURA POPULAR
• Definida principalmente em termos instrumentais.	• Organizada em torno do prazer e da diversão.
• Legítima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante.	• Processos vividos como parte das diferentes manifestações das experiências e reações de diferentes grupos frente à vida cotidiana.
• Valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas.	• Apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências.
• Enxerga a cultura popular como um terreno marginal e perigoso; algo a ser ocasionalmente explorado como tática de motivação.	• Terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à “voz” de cada um, dentro de uma experiência pedagógica.
• Os educadores veem a cultura popular como um conjunto de conhecimentos e prazeres desvinculados da pauta de escolarização.	• Não confundir cultura de massa com cultura popular.

Conforme se compara, a cultura popular ainda não é valorizada pelos sistemas de ensino vigentes; nessas condições, os educadores “[...] precisam encontrar meios de criar espaço para mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante” (GIROUX e SIMON, 2011, p.121).

Portanto, com base na pedagogia pós-crítica, entende-se que a cultura popular precisa ser considerada, pois assim o sujeito terá sua identidade legitimada e não seguirá o padrão imposto pela elite dominante e pela cultura de massa alienante. Logo, os contextos de aprendizagem, com educadores que sabem seu papel crítico na formação dos cidadãos conscientes, devem “[...] desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública” (GIROUX e SIMON, 2011, p.121).

Nas práticas pedagógicas que envolvem a valorização da cultura popular, observa-se a preocupação com os temas sobre identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade tão defendidos pelos teóricos pós-críticos do currículo, ou seja, práticas pautadas no multiculturalismo. A esse respeito, Bandeira (2011b, p.25) afirma o seguinte:

[...] uma pedagogia multiculturalista é aquela que preza o diálogo e as negociações; que busca compreender as diferenças relacionando-as com os contextos em que surgiram; em que educadores e educandos, embora tendo papéis diferentes no processo pedagógico, entendem a educação como uma relação de troca e comunhão em que todos têm a aprender e a ensinar; em que não cabem preconceitos, estando o respeito mútuo acima de tudo; em que as nuances são vistas como a riqueza mesma dos grupos. Enfim, uma pedagogia multiculturalista baseia-se na concepção de que as culturas são diversas e que o papel fundamental da educação é possibilitar o aprendizado da convivência, da inclusão e da autonomia.

Enfim, ao desenvolver uma pesquisa observando os contextos de aprendizagem do Programa Integração AABB Comunidade, exigiu-se um olhar atento e participativo, a fim de constatar se existe inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas por este Programa e, ainda, tentar identificar a atitude construcionista, o pensamento crítico libertário e o multiculturalismo.

1.6.4- PROGRAMA INTEGRAÇÃO A.A.B.B. COMUNIDADE: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE TRANSFORMADOR

Ao se pensar em educação, imagina-se, de imediato, a escola. No entanto, faz-se necessário identificar as três modalidades de educação: a formal, a não formal e a informal. Gohn (2010, p. 15-16) faz a seguinte distinção entre elas:

Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc).

Nesta perspectiva, o processo educativo do ser humano não pode ser restito ao aspecto formal da educação, pois afirmar que o aprendizado só é construído no espaço escolar é negar a capacidade humana de aprender continuamente em todas as situações vivenciadas, seja dentro ou fora da escola. Logo, torna-se desnecessária a tentativa de compor escalas comparativas onde se aprende mais, se é na escola ou não. Ao contrário, a educação formal, não formal e informal não competem, elas se complementam, conforme se pode observar a seguir:

A educação do ser humano transcorre ao longo de toda a vida e não significa que um tipo de educação deva finalizar para que outro comece pois que podemos estar imersos num processo de educação informal e alterná-lo com outro formal ou não formal. (BENTO, 2007, p.99) [...] Podemos dizer que o sistema educativo só será verdadeiramente um ‘sistema’ se der importância ao não formal e se tiver em conta e valorizar o informal (BENTO, 2007, p.103).

O Programa Integração AABB Comunidade configura-se como educação não formal porque acontece num espaço fora da escola e por ter flexibilidade em relação ao tempo e à utilização do local. O espaço é um clube com piscina, parque, quadra poliesportiva, campo de grama para futebol e recreação, campo de areia etc, onde são realizadas diversas oficinas de atividades. Logo, entende-se que “[...] Na educação não formal, a categoria espaço, é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um” (BENTO, 2007, p.101).

A saída do espaço formal da escola e a variação das atividades sugeridas são condições essenciais para a efetivação das ações, pois expandem os desejos e as possibilidades de crescimento pessoal de cada educando.

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, [...] locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) (GOHN, 2010, p. 17)

Um dos propósitos fundamentais do Programa é o de incentivar as crianças e adolescentes a dialogar, entender e aceitar, de forma digna, as regras e os limites indispensáveis no exercício da cidadania. Esse planejamento para a anulação das práticas, ideias e sentimentos prejudiciais e deteriorantes vai aos poucos ganhando espaço e oportunizando-lhes a elaboração de um projeto novo de vida, como podemos observar a seguir:

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2010, p. 19)

As concepções pedagógicas estruturais do Programa Integração A.A.B.B. Comunidade pressupõem coerência, autenticidade e eficácia. Ou seja, acredita-se que a criança e o adolescente são os sujeitos do processo educacional, em que o educador deve contribuir para a construção da consciência crítica sobre a realidade em que os educandos vivem, tal como das responsabilidades que devem adotar consigo e com os Educadores Sociais.

Os contextos de aprendizagem do Programa Integração A.A.B.B. Comunidade são baseados numa concepção de educação que prioriza a construção coletiva do conhecimento e possibilita o aperfeiçoamento do pensamento crítico e criativo, a autonomia e a afirmação da cidadania através da educação não formal.

A partir dos contextos de aprendizagem desenvolvidos pelo Programa, constroi-se de forma coletiva uma proposta pedagógica que tenta garantir especialmente o respeito à identidade cultural dos educandos, gerando conhecimentos expressivos para eles. Sendo assim, assumindo uma postura crítica, numa perspectiva de transformação da realidade individual e social, estimula-se, pelo aspecto lúdico, a curiosidade e o interesse para aprender.

A ausência de um currículo engessado no Programa pressupõe que a construção coletiva da aprendizagem, em que todos discutem sobre as áreas diversificadas do

conhecimento, oportuniza momentos de problematização interdisciplinar e transdisciplinar. Percebe-se, portanto, que a flexibilidade da proposta pedagógica na educação não formal é base constituinte para os diversos saberes, os quais extrapolam os livros e os conteúdos estanques do mundo escolar. Gohn (2010, p. 20) faz o seguinte comentário a este respeito de como se fundamenta a educação não formal:

A educação não formal [...] não é organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento e fortalecimento do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo.

A metodologia – prática–teoria–prática – assumida pelo Programa Integração A.A.B.B e os referenciais teóricos não têm fins em si mesmos, são meios que servem para melhor compreender a prática e, nesse processo ativo e crítico, dada a multiplicidade do trabalho, exige-se que os educadores sociais estejam em constante formação, pois ela é uma das etapas do processo de elaboração da base pedagógica e da qualidade que se almeja. Sendo assim, na perspectiva de uma educação transformadora, a formação do educador social deve considerar a concepção da ação–reflexão–ação. Portanto, partindo da formação contínua, Gohn (2010, p. 50) apresenta o papel do Educador Social:

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc). Por isto os Educadores Sociais são importantes, para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade.

Na educação não formal, segundo Gohn (2010, p.16), “há a figura do educador social, mas o grande educador é o ‘*outro*’, aquele com quem interagimos ou nos integramos” No processo de construção da aprendizagem – que inicia no educando e evolui na direção da sua emancipação –, o papel exercido pelo educador social é essencial. Sabe-se que há um espaço considerável entre o conhecimento atual trazido pelo aprendiz e o novo conhecimento desenvolvido. É precisamente nessa mediação que surge a competência do educador. Como afirma Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 72). E, neste sentido, Gohn (2010, p. 21) complementa:

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva Comunitária realiza-se numa mão-dupla - ele aprende e ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do

diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. [...] O Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

Portanto, o educador social é um conciliador do diálogo do educando com a aprendizagem. É a pessoa que busca propor e não impor, desafiando o aprendiz para pensar, elaborando e concretizando o próprio conhecimento.

CAPÍTULO 2:
A METODOLOGIA E SEU PROCESSO ADOTADO

2- O TIPO DE ESTUDO: ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

A abordagem utilizada neste trabalho foi de natureza qualitativa com caráter etnográfico, em que o *locus* e os sujeitos foram concernentes ao Programa Integração AABB Comunidade. A escolha dessa abordagem na presente investigação justifica-se pelo olhar qualitativo, definindo uma postura da pesquisadora frente ao levantamento e à análise dos dados, no âmbito dos contextos de aprendizagem desenvolvidos pelo Programa pesquisado.

A decisão pela abordagem etnográfica para esta pesquisa legitima-se, também, por que “a metodologia de investigação etnográfica surge como sendo a que se considera mais apta para se sondarem as dinâmicas de natureza social e cultural que perpassam [...] locais onde se movimentam grupos portadores de características próprias.” (SOUSA; FINO, 2007, p.07). Portanto, esta escolha deve-se ainda ao fato da etnografia possibilitar os instrumentos de sondagem, como questionamento, descrição e compreensão do fazer pedagógico nos contextos de aprendizagem que são imbuídos de subjetividade.

A metodologia etnográfica foi reformulada a partir da antropologia social por microssociólogos. Lapassade (2005, p. 148) em seu livro *As microssociologias* define lexicalmente etnografia como:

Descrição (*grafia*) de um *ethnos* (termo que designa um povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas), a entrevista etnográfica (que não se concebe, em geral, sem dispositivo de observação participante) e a análise de “materiais” oficiais e pessoais (diários pessoais, cartas, autobiografias e relatos de vida produzidos conjuntamente pelo pesquisador e pelo sujeito). Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e ao mesmo tempo um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo.

Também no campo da conceituação, André (2003, p. 27) afirma que “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Logo, do ponto de vista etimológico, etnografia significa “descrição cultural” e, na abrangência da antropologia social, o vocábulo etnografia pode ser compreendido de duas: “(1) um conjunto de técnicas utilizado para a recolha de dados a

respeito dos comportamentos de um grupo social; e (2) um relato por escrito como resultado das técnicas empregadas” (ANDRÉ, 2003, p. 27).

Nesta perspectiva, associada à antropologia e à sociologia qualitativa, conforme indica Sousa (2004, p.16), “a etnografia surge como forma diferente de investigação educacional, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa”. A etnografia pode ser compreendida também como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica ou pesquisa hermenêutica.

O estudo com base etnográfico parte da concepção de cultura considerada como conhecimento já absorvido que as pessoas utilizam para interpretar vivências e criar comportamentos, abrangendo as suas ações, o que sabem e as coisas que constroem e usam. Sendo assim, a cultura é entendida como um contexto, algo dentro do qual os eventos sociais, as ações comportamentais, as instituições e os processos são descritos de forma compreensível, com consistência.

Já que a pesquisa teve como foco investigar os contextos de aprendizagem do Programa Integração AABB Comunidade à luz da inovação pedagógica, baseou-se em critérios de natureza qualitativa, como sugere Sousa (1997, p. 08):

[...] as metodologias de natureza qualitativa, clínica, compreensiva e finalista, procuram melhor apanhar a ‘realidade’ tal como a vivem e a significam os sujeitos em observação, pois levam em linha de conta as suas crenças e os seus valores face ao mundo em que vivem. Elas privilegiam a pertinência, a globalidade e o raciocínio teleológico. Elas fazem apelo à interpretação dos fenômenos, reconhecida a sua opacidade. Elas recorrem a processos de hermenêutica e de descoberta pois não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e re-criações progressivas, num processo dialético entre a teoria e a prática. Elas aceitam a construção de instrumentos especificamente adaptados às finalidades a atingir. Elas dão lugar à comunicação e à compreensão entre o sujeito observado e o sujeito que observa, a partir de diálogos abertos, entrevistas e questionários flexíveis, sem uma ordem rígida a seguir.

Logo, o aspecto qualitativo aproxima o pesquisador dos sujeitos no *locus* da pesquisa, pois a ideia não é ser um intruso ou alguém com intuito apenas de quantificar o que está sendo pesquisado; ao contrário, pretende-se ter um contato próximo, em que a realidade cultural seja percebida e compreendida pelo observador, pois “a investigação qualitativa

foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (BENTO, 2013, p.13). Sendo assim, seguindo a mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que:

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

2.1- LOCUS DA PESQUISA

Na presente pesquisa foi feita uma Investigação em Educação com base etnográfica e, para tanto, teve-se como objetivo principal compreender se existe Inovação Pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade. Para que este Programa aconteça, há uma parceria entre a Fundação do Banco do Brasil e a Secretaria de Educação dos municípios. As atividades são realizadas em Associações Atléticas do Banco do Brasil (AABB) em várias partes do país, mas para este estudo, foi escolhida como *locus* a AABB de Coaraci, situada à Rodovia Coaraci-Itajuípe, s/n, km 20, Bahia, Brasil.

A Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) é um clube para funcionários do Banco do Brasil e sócios que fazem parte dos frequentadores. No entanto, como existe a parceria entre a AABB e a Secretaria de Educação do município, as crianças de escola pública, que não teriam acesso a este espaço com frequência, podem durante três dias da semana (terça, quarta e quinta) aproveitar os vários ambientes de esporte e lazer oferecidos pela AABB, de acordo com as atividades propostas pelo Programa. Logo, em relação à estrutura física, o Programa Integração AABB Comunidade dispõe de piscina, quadra poliesportiva, campo de areia, campo de grama, parque, salão de convivência e refeitório. Quanto à estrutura organizacional, a *Equipe AABB Comunidade* que atua no Programa em Coaraci é composta por 01 coordenadora pedagógica, 06 educadores sociais e por 01 cozinheira.

2.2- PARTICIPANTES

O Programa estudado tem como público alvo crianças e adolescentes com idade entre 6 e 18 anos, estudantes da Rede Pública e pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social.

O Programa acontece às terças, quartas e quintas-feiras, nos dois turnos: matutino e vespertino. Os alunos que estudam na escola pela manhã frequentam à tarde e, as que estudam à tarde, frequentam pela manhã. Para objeto deste estudo, foi escolhida a turma da tarde por se adequar ao horário da pesquisadora. Neste turno, frequentam 48 educandos com idade, escola e origem variadas.

2.3- SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O trabalho de campo respalda-se em transpor para a prática experimental a construção da teoria elaborada no projeto de pesquisa. A fase no campo articula instrumentos de observação, entrevistas, interação com os pesquisados, levantamento de documentos e outros. Ou seja, após a *fase exploratória* (BARDIN, 2011; MINAYO, 2015) da construção do projeto, faz-se necessária a entrada no campo, para vivenciar empiricamente a realidade social dos indivíduos observados. Logo, de acordo com Minayo (2015, p. 61):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Partindo da proposta de encontrar (ou não) inovação pedagógica, pretendeu-se fazer uma investigação em algum espaço pedagógico. Sendo assim, o Programa Integração AABB Comunidade foi o escolhido por não fazer parte da educação formal, pois acredita-se que o currículo engessado e as pautas fixas intermináveis da escola impossibilitam, e muito, o desenvolvimento de uma formação crítica e construtiva para a autonomia do educando; logo, poderia dificultar o processo de busca pela inovação pedagógica.

Após a decisão tomada, partiu-se para o processo de *negociação de acesso ao campo* (LAPASSADE, 2005). Sendo assim, solicitou-se a autorização do Presidente da AABB de Coaraci, Sr. Fábio Soares Carvalho, e da então Secretária de Educação do município, Sr.^a. Rosilene Vila Nova Cavalcante. Após a concessão da autorização, deu-se início à coleta de dados através dos procedimentos etnometodológicos estabelecidos.

2.4- COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa etnográfica, foram selecionados alguns instrumentos para que a coleta de dados representasse de forma transparente o cotidiano dos contextos de aprendizagem propostos pelo Programa estudado. Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de trabalho: observação participante, diário de campo, entrevista e documentos oficiais e pessoais.

2.4.1- OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

No trabalho de campo em pesquisa qualitativa, a observação participante pode ser considerada como parte fundamental, pois não se trata de apenas mais uma técnica no conjunto da pesquisa, mas como um procedimento metodológico que, em si mesmo, permite compreender a realidade dos indivíduos observados. Nesta perspectiva, Minayo (2015, p. 70) faz a seguinte definição sobre observação participante:

[...] um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Logo, nesta abordagem qualitativa, foi necessário o envolvimento da pesquisadora com o grupo que faz parte do Programa Integração AABB Comunidade, observando-o de maneira participativa, tendo em conta que “o olhar etnográfico permitirá chegar ao conhecimento do cotidiano dos alunos, baseado no sensório, no afeto, no imediato e no concreto” (SOUSA, 2003, p.8).

O termo observação participante refere-se ao trabalho de campo de maneira geral, incluindo desde a entrada do pesquisador, quando iniciou a negociação de acesso ao

campo, até sair depois de um longo período de permanência. Em relação a esse ciclo de observação participante, Bogdan e Taylor fazem a seguinte descrição:

Pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no ambiente destes. Durante esse período, dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Partilham da experiência delas (Lapassade apud Bogdan & Taylor, 2005, p.150).

2.4.2- DIÁRIO DE CAMPO

Durante o trabalho de campo, é fundamental que se registre tudo; por isso, utilizou-se como um dos instrumentos de coleta o Diário de Campo, onde se compilou todas as impressões do *locus*. Sobre este instrumento, Macedo (2006, p. 133) faz a seguinte explicação:

Jornal de pesquisa, diário de campo, diário de viagem são denominações que conceituam a descrição minuciosa e densa de existencialidade, [...] Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica.

No Diário de Campo foram registrados 38 dias, período entre 11 de março e 18 de junho de 2014. Na oportunidade, tudo que se desenvolvia nos contextos de aprendizagem do Programa era devidamente anotado, uma vez que, segundo Minayo (2015, p. 17):

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado *diário de campo*, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

2.4.3- ENTREVISTA

Outro instrumento essencial para a realização desta pesquisa foi a entrevista. As entrevistas com base etnográfica são flexíveis; no entanto, seguem o propósito do pesquisador, como afirma Lapassade (1992-1993):

[...] a primeira diferença entre a observação participante e entrevista etnográfica está relacionada com a situação em que a pesquisa é feita. A observação participante ocorre em situações ‘naturais’, enquanto que as entrevistas são criadas em situações especialmente arranjadas de acordo com o objetivo da pesquisa.

A entrevista, utilizada no sentido abrangente da comunicação verbal e no sentido específico da coleta de informações sobre determinada temática científica, é uma estratégia privilegiada no trabalho de campo. Sendo assim, “a entrevista é utilizada para

recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Sobre a entrevista, Macedo explica que pode ser aberta ou semiestruturada e “se trata de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores” (MACEDO, 2006, p.105); complementa, ainda, que este recurso extremamente significativo para a etnopesquisa visa “a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria” (MACEDO, 2006, p.105).

Para Minayo (2015), as entrevistas são consideradas *conversas com finalidade* e caracterizam-se pela estrutura organizacional: a) sondagem de opinião; b) semiestruturada; c) aberta ou em profundidade; d) focalizada; e) projetiva. Portanto, a partir dessas formas de entrevista, utilizou-se para esta pesquisa o modelo da entrevista semiestruturada, visto que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2015, p. 64).

Portanto, utilizando-se da entrevista semiestruturada, foram entrevistados 26 educandos dos 48 que frequentam o turno vespertino do Programa Integração AABB Comunidade, a Coordenadora e 6 educadores sociais.

2.4.4- DOCUMENTOS OFICIAIS E PESSOAIS

Durante a observação participante e a realização de entrevistas, foi necessária a coleta de toda a documentação que contribuiu para a pesquisa. Sendo assim, solicitou-se “documentos oficiais” (LAPASSADE, 1992-1993) que integram o Programa Integração AABB Comunidade, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico do Programa e cadastro dos integrantes. Durante a pesquisa, teve-se acesso aos “documentos pessoais” (LAPASSADE, 1992-1993) dos participantes do Programa, ou seja, atividades pedagógicas impressas, fotos, anotações, cartinhas, atividades etc.

Os documentos são fontes importantes para o trabalho do pesquisador, pois revelam significados das práticas humanas, do cotidiano e da organização dos grupos sociais.

Ludke e André ressaltam a importância das fontes documentais:

[...] quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito em forma de escrita, como as redações, cartas, comunicações informais, programas, planos, etc. (LUDKE; ANDRÉ apud MACEDO, 2010, p.108)

Nesta perspectiva, para a realização desta pesquisa, foram considerados os seguintes documentos:

DOCUMENTOS OFICIAIS

- a) Planejamento Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade.
- b) Caderno Pedagógico – Formação Inicial – Programa Integração AABB Comunidade.
- c) Cadastro dos integrantes do Programa Integração AABB Comunidade do turno vespertino.
- d) Autorização dos pais para fotografar os educandos.

DOCUMENTOS PESSOAIS

- e) Fotos dos educandos realizando atividades do Programa Integração AABB Comunidade.
- f) Desenhos, pinturas e registros escritos de atividades realizadas pelos alunos nas oficinas do Programa Integração AABB Comunidade.

2.5- ANÁLISE DOS DADOS

Após o período de estada no campo, deu-se o momento para análise e interpretação dos dados. A essa sequência, observação participante, entrevistas e análise documental, dá-se o nome de *triangulação*. Ou seja, é o momento em que se interpretaram os dados para constatar se existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem observados durante a pesquisa. Fino (2008, p. 4-5) resume muito bem este processo de triangulação com o seguinte posicionamento:

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o

que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias.

Sendo assim, os dados foram analisados com o enfoque qualitativo e procurou-se conhecer não somente a frequência dos fenômenos, mas, principalmente, porque e como ocorrem. Para isso, optou-se pela técnica de análise do conteúdo, a qual, de acordo com Bardin (2011, p.48), tem a seguinte definição:

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

Ainda de acordo com Bardin (2011), as variadas fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Portanto, seguindo as fases sugeridas por Bardin (2011), na pré-análise houve a organização do material coletado pela pesquisadora, como as entrevistas, as atividades impressas e anotações obtidas em campo. Em seguida, foram realizadas leituras exaustivas para a tomada de conhecimento da essência das respostas e, dessa forma, poder definir as unidades de registro, de contextualização, de trechos relevantes e da categorização, com base nas questões de estudo.

Numa segunda etapa, na fase exploratória, realizou-se a releitura do material e foi feita a classificação dos dados de acordo com os núcleos de sentido, respaldando-se nos objetivos do estudo do referencial teórico e utilizando-se quadros representativos para elucidar a pesquisa. E, por fim, desvendou-se o conteúdo subentendido ao que foi manifesto, atentando-se para as determinações dos fenômenos que o estudo buscou com esta análise.

CAPÍTULO 3:
DESCRIÇÃO DA CULTURA

3.1- Origem do Programa Integração A.A.B.B. Comunidade

Inaugurada em 10 de março de 1928, em Belém, a AABB pioneira (Associação Atlética do Banco do Brasil) suscitou a criação das sedes atuais em funcionamento. São Clubes onde funcionários e sócios da comunidade participam da realização de eventos esportivos, culturais e sociais.

Em novembro de 1986 foi instituído o *Programa Integração AABB Comunidade*, que tem como motivação principal a liberação das instalações – salões, quadras esportivas, piscinas – às crianças e adolescentes, educandos da rede pública municipal de ensino. Hoje existem 719 AABBs e, em 400 delas, o Programa Integração AABB Comunidade funciona.

Este projeto nacional tem uma média de 52 mil crianças e adolescentes com acesso aos espaços das AABBs, assistidos em atividades escolares, esportivas, culturais e sociais por cerca 3.700 educadores sociais, os quais são instruídos por profissionais de instituições públicas e privadas, dentre elas o Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.

Nesses quase 30 anos, o Programa tem promovido complementação socioeducacional de forma que integra a família, a escola e a comunidade, beneficiando o desenvolvimento socioeducativo de crianças e adolescentes matriculados no Programa.

Em Coaraci, o Programa foi iniciado em março de 2000 e funciona na rodovia Coaraci-Itajuípe, s/n, fora do centro da cidade, pois é onde se situa a AABB coaraciense. Como fica a 3 km de distância, faz-se necessário o uso de transporte escolar coletivo.

Figuras 1 e 2 - Fachada da AABB de Coaraci



Figura 3 - Educandos chegando à AABB no transporte escolar.



Fonte: a própria autora

Durante os 15 anos do Projeto Integração AABB Comunidade em Coaraci, os participantes tiveram a oportunidade de frequentar um projeto que tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, estudantes de escolas públicas, por intermédio de ações educacionais que contribuam para a inclusão sócio produtiva e ampliem a consciência cidadã.

3.2- Organização e funcionamento do tempo e dos espaços da AABB

A AABB de Coaraci dispõe de amplos espaços como quadra poliesportiva, campo de futebol, parque, piscina, área de alimentação e salão para diversas atividades, o que possibilita uma maior diversificação para o Programa Integração AABB Comunidade funcionar a fim de atingir os seus objetivos. Sendo assim, o funcionamento do Programa não se limita a um único espaço, este utiliza toda a área disponível promovendo as oficinas lúdicas e esportivas.

Há dois espaços internos, um salão que é utilizado como sala de reuniões, palestras e apresentações e outro, onde acontecem as refeições, atividades escritas e oficinas de arte manuais.

Figura 4 - Salão de Reuniões



Figuras 5 e 6 - Salão das Refeições



Fonte: a própria autora

Os espaços externos destinam-se às oficinas esportivas e ao lazer. A organização do espaço é flexível, já que a movimentação e a organização de todo o espaço físico acontecem conforme às necessidades da atividade específica que será desenvolvida, logo se percebe que é um lugar de bem-estar, de contentamento e camaradagem, onde certamente existe um sentimento de pertença, uma sensação de que este espaço é para exercer a cidadania, construir sonhos e fazer amigos.

É notável que os educandos sentem-se à vontade e movimentam-se com grande familiaridade pelo espaço, o que é muito interessante, pois num espaço agradável a aprendizagem torna-se mais fácil e prazerosa.

Figura 7- Piscina**Figura 8 - Campo de Futebol****Figura 9 - Parque****Figura 10 - Quadra Poliesportiva**

Fonte: a própria autora

Levando em consideração que os espaços da AABB são em sua maioria ao ar livre, estes proporcionam diversão, lazer e descontração, onde o Programa Integração AABB Comunidade adquire um ambiente informal e amistoso.

A nível temporal, o Programa acontece às terças, quartas e quintas-feiras, nos dois turnos: matutino e vespertino. Os alunos que estudam na escola pública pela manhã frequentam à tarde e, as que estudam à tarde, frequentam pela manhã. Para objeto deste estudo, foi escolhida a turma da tarde por se adequar ao horário da pesquisadora. Neste turno, frequentam 48 educandos com idade, escola e origem variadas.

Ao compor o tempo das atividades, os coordenadores e educadores sociais precisam ter a consciência que não devem se limitar apenas à referência de jornada, ou seja, ao período de tempo em que elas ocorrem. Dessa forma, orientam-se, também, pelo princípio de que:

- crianças e adolescentes têm percepções de tempo diferentes, e isso precisa ser levado em conta na definição do tempo das atividades;
- a distribuição do tempo deve ser coerente com as necessidades, interesses e motivações dos educandos;
- aspectos afetivos, emocionais, culturais e éticos devem permear os tempos das atividades, os tempos de descanso, os tempos de socialização, entre outros (Projeto Político Pedagógico - AABB Comunidade).

Embora flexível, existe uma rotina temporal que estabelece horários para a chegada, realização de oração, lanche e das oficinas diversificadas, pois tudo deve seguir o horário das 14h às 16h, devido ao transporte escolar municipal que tem o horário

específico para levar os educandos até a AABB e buscá-los. Apesar de existir um cronograma, não se percebe insatisfação ou indisciplina, pois as atividades são atrativas e lúdicas, ao contrário do que acontece nas escolas, com seus espaços-tempos preenchidos com conteúdos infundáveis e com metodologias enfadonhas e repetitivas.

Após a chegada à AABB, inicialmente os participantes fazem duas orações no Salão: o Pai Nosso e a oração do Santo Anjo. Depois fazem o primeiro lanche.

Chegada à AABB. Fizeram a oração do Pai Nosso e Santo Anjo antes do lanche. As crianças comem logo quando chegam, pois acredita-se que precisam estar bem alimentados para realizarem bem as atividades. As crianças tomaram o mingau rapidamente, sentados à mesa do salão da cantina da AABB. (Registro de observação 01, do dia 11/03/2014)

Após o lanche, os alunos são direcionados para as diversas oficinas desenvolvidas no Programa Integração AABB Comunidade.

3.3- Os marcos teóricos e os pressupostos pedagógicos que constituem o Programa Integração AABB Comunidade

A conduta pedagógica do *Programa Integração AABB Comunidade* é apoiada por uma concepção de educação que prioriza a construção coletiva do conhecimento e contribui com a formação do pensamento crítico e criativo, a autonomia e o desenvolvimento da cidadania.

Em sua prática pedagógica, a abordagem multirreferencial sugere uma perspectiva mais plural sobre o Programa, com base na noção de que para entender a complexidade dos fenômenos sociais é necessário romper com as interpretações unilaterais e reducionistas da realidade. As pessoas e suas relações, a vida em grupo e as situações de poder são complexas e precisam ser pensadas a partir de um olhar humanizador e emancipador.

Uma outra abordagem que sustenta o Programa é a histórico-cultural do desenvolvimento humano a qual tem como alicerce os estudos de Vygotsky e enfatiza a relação existente entre os indivíduos e os seus contextos socioculturais. Propõe que, ao exercer interação com a história e a cultura, o sujeito pode provocar mudanças no seu contexto e, simultaneamente, ser modificado por ele. Sendo assim, o desenvolvimento humano sofre influência da relação dinâmica existente entre os fatores internos e o contexto social em que se vive.

O Programa Integração AABB Comunidade aposta na pedagogia libertadora, cujo principal teórico é o educador Paulo Freire. Esta pedagogia apoia-se no questionamento progressivo da realidade, no sentido de entendê-la, levantar hipóteses e transformá-la. Opõe-se a qualquer tentativa de acomodação e de injustiças e se fortalece na valorização da coletividade. Sugere que os sujeitos repudiem a ideia de um destino já arquitetado por terceiros e percebam que, por meio de uma ação real, possam construir o seu futuro e o da sociedade.

Os participantes do Programa são adolescentes e crianças da rede pública e considerados em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, este Programa também se ancora na pedagogia dos direitos, a qual entende que a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes é decorrente de uma história de desigualdades sociais, caracterizada pela dominação e pela subordinação das classes populares. Logo, a ideia de uma vida adulta digna e profícua, isenta da opressão e da alienação, consolida-se na luta para o cumprimento dos direitos conquistados e na implantação de políticas públicas que assegurem proteção integral às crianças e aos adolescentes. Essa proteção integral prevê o atendimento às necessidades básicas – alimentação, saúde, diversão e educação de qualidade: que agregue a escola, a família e a comunidade; que estimule o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da capacidade de agir para a superação das desigualdades sociais.

O Programa Integração AABB Comunidade também é amparado na pedagogia lúdica, em que buscar o conhecimento e obter competências são divertidas e abrange espaços para a brincadeira, valorizando a criatividade, a diversificação, a diversão e a alegria. Uma pedagogia lúdica concebe o direito da criança e do adolescente à brincadeira, dimensão humana indissociável de organização, de socialização, de compreensão do mundo e de edificação da cidadania.

Portanto, como se pôde perceber, a prática pedagógica exercida pelos educadores sociais do Programa Integração AABB Comunidade é voltada para crianças e adolescentes e procura possibilitar a aquisição de saberes que sejam aprimorados e adaptados por esses educandos às suas necessidades e interesses, oportunizando o desenvolvimento integral e a preparação para a vida social entre adultos. Por conseguinte, as ações educacionais devem ser mediadas pelo diálogo e pela afetividade,

valorizando a solidariedade, a cooperação entre todos, o cuidado com eles mesmos, com o outro, com o meio ambiente e a experimentação de espaços e tempos que propiciem novas vivências.

3.4- A construção do conhecimento nos contexto de aprendizagem das oficinas a partir dos macro campos.

A aprendizagem é edificada a partir de princípios operatórios como observar, experimentar, comparar, analisar e sintetizar. Esses procedimentos são desenvolvidos em variadas atividades, sistematizadas na forma de projetos de trabalho ou oficinas a partir de temas propostos.

Os temas propostos para estudo e debates nas oficinas articulam-se com o currículo da escola formal e estão subdivididos em nove grupos de conhecimentos, denominados macro campos:

- Direitos humanos e cidadania.
- Esportes e jogos.
- Cultura e artes.
- Saúde integral.
- Trabalho e protagonismo.
- Cuidado socioambiental.
- Acompanhamento pedagógico – Matematização / Leitura e escrita.
- Comunicação e tecnologia da educação.

3.4.1- Oficinas de Direitos Humanos e Cidadania

Os temas relacionados aos direitos humanos e ao exercício da cidadania favorecem interações sociais saudáveis e uma ação responsável e crítica nos diversos locais da sociedade – família, escola, grupos de amigos e outros.

Durante o período de observação, existiram muitos momentos de debates e reflexões sobre diversos temas. Foi discutido, por exemplo, no dia 11/03/2014 sobre Respeito:

As crianças ouviram atentamente a apresentação sobre RESPEITO. Uma das Educadoras Sociais (Melila) contou a história “A raposa e a cegonha” que tinha como tema o respeito ao outro. Em seguida, outra Educadora Social (Mirella) dialogou com as crianças exemplos de respeito no dia a dia e elas foram falando o que significa respeito e atitudes que revelam respeito.

(Registro de observação 02, do dia 11/03/2014)

Eles foram subdivididos em grupos para debaterem sobre o tema e confeccionarem cartazes. Após o tempo estabelecido, eles apresentaram para os demais grupos suas reflexões sobre respeito.

Em outra oportunidade, o tema abordado foi o autoconhecimento. Foi feita uma atividade grupal denominada “Quem sou eu?”. Os educandos estavam no salão de reuniões, mas sem cadeiras, pois estas se encontravam no salão de refeição. Sendo assim, eles estavam bem à vontade, inclusive alguns quiseram deitar no chão e as educadoras sociais disseram que não havia problemas, pois só não podiam bagunçar ou atrapalhar a atividade. Receberam folhas de papel A4 e foram instruídos para realizar a atividade proposta para esta oficina:

Foi pedido aos educandos que fizessem um desenho que representasse o próprio corpo, por completo. Começaram a desenhar e muitos ficaram rindo e dizendo que não sabiam desenhar, mas foram orientados a tentar fazer da melhor forma que conseguissem. A educadora social Mirella pediu que colocassem o nome e a idade nos desenhos.

(Registro de observação 04, do dia 18/03/2014)

Os educandos estavam preocupados com a qualidade do desenho e fizeram com todo cuidado e de forma bem à vontade:

Figuras 11,12 e 13 - Os integrantes do Programa AABB Comunidade participando da Oficina de Cidadania



Fonte: a própria autora

Em seguida, os educadores apresentaram placas e mostraram a eles que, ao lado do desenho, deveriam fazer balões e escreverem o que estava sendo solicitado nas placas.

A outra educadora social, Mirella, pediu que eles incluíssem nos desenhos (ao lado das partes do corpo) balões conforme os itens a seguir:

- na cabeça: sonhos e desejos;
- na boca: atividade preferida e brincadeiras;
- no coração: sentimentos importantes;
- nos pés: profissões desejadas.

(Registro de observação 04, do dia 18/03/2014)

Figuras 14,15 e 16 - Educadores Sociais do Programa AABB Comunidade



Fonte: a própria autora

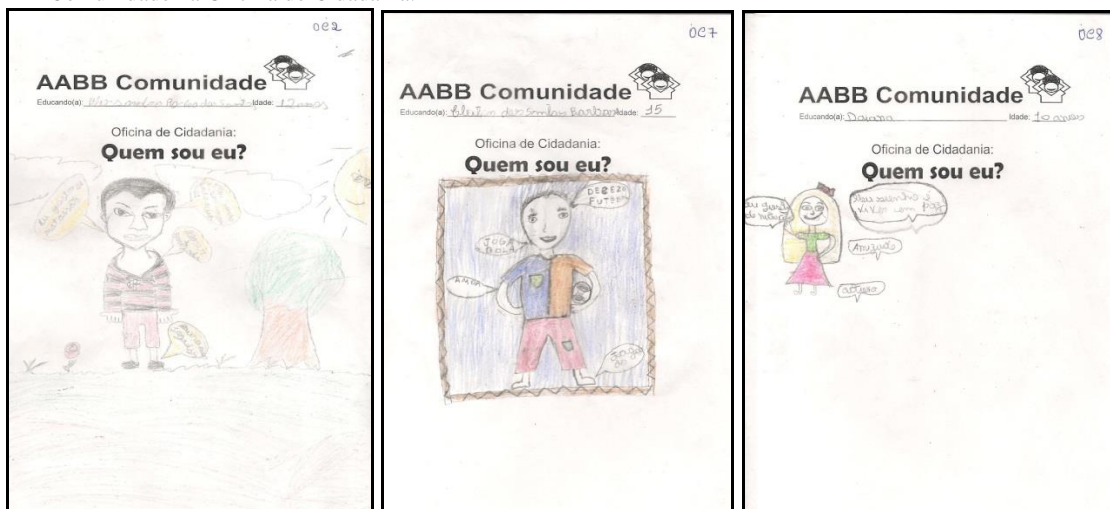
Eles continuaram a atividade, colocando ao lado das partes do corpo tudo que foi solicitado pelos educadores sociais. Pôde-se perceber que existem alguns alunos que embora em média de idade entre 8 e 16 anos ainda não estão bem alfabetizados. Sentiram um pouco de dificuldade para escrever. Após a realização dos desenhos e da escrita do que eles planejam para o futuro, foi estabelecido um momento em círculo para que cada um mostrasse “Quem sou eu?”, ou seja, fizesse sua autoapresentação através dos desenhos e comentasse sobre suas preferências e sonhos.

Cada um relatou um pouco de seus sonhos e projetos para o futuro. Falaram um pouco da história de vida deles. Quando eles terminaram, Mirella levantou a reflexão sobre a importância de cada um, da autoestima deles, que cada ser é único e insubstituível. Foi um momento muito interessante, pois eles relataram que às vezes não sabem se podem sonhar, porque ficam com medo de não acontecer. E as educadoras reforçaram o poder do sonho e do compromisso em torná-lo realidade.

(Registro de observação 04, do dia 18/03/2014)

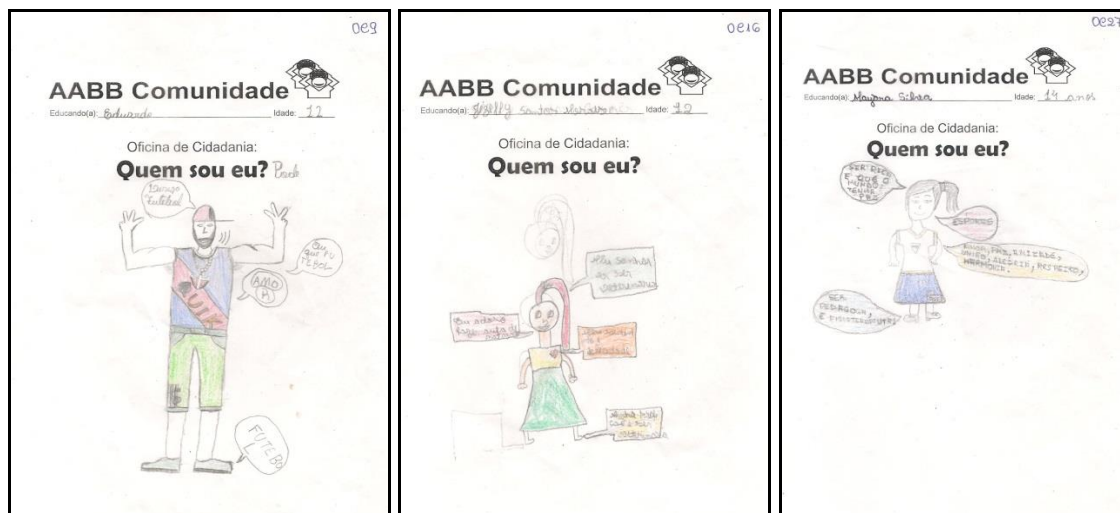
A seguir, pode-se observar o registro de algumas das atividades dos alunos (os demais constam em anexo), as quais foram selecionadas e identificadas pela sigla OC (Oficina de Cidadania):

Figuras 17,18 e 19 - Desenhos produzidos por alguns dos integrantes do Programa Integração AABB Comunidade na Oficina de Cidadania.



Fonte: a própria autora

Figuras 20, 21 e 22 - Desenhos produzidos por alguns dos integrantes do Programa Integração AABB Comunidade na Oficina de Cidadania.



Fonte: a própria autora

Em relação aos itens solicitados para que eles escrevessem ao lado dos desenhos, alguns registros escritos podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 03 – Registro escrito dos participantes da Oficina de Cidadania

- na cabeça: sonhos e desejos;	<p>“Meu sonho é ser minhonário”(OC1) “Meu sonho é ser feliz”(OC2) “Desejo trabalha”(OC5) “Ser u jogador de futebol”(OC6) “Meu sonho é ser médica”(OC10) “Meu sonho é ganhar uma bicicleta”(OC14) “O mel sonho é ir mora com meu Pai”(OC23) “Ser bióloga”(OC28) “Ser dançarina”(OC34)</p>
- na boca: atividade preferida e brincadeiras;	<p>“Minha atividade preferida é jogar vídeo game”(OC1) “Eu gosto de futebol”(OC5) “Minha atividade é natação”(OC10) “Eu gosto de jogar bola”(OC12) “Minha atividade preferida é brincar”(OC14) “Eu gosto de namorar”(OC15) “Eu gosto de pular de costas no rio”(OC22) “O que eu gosto mais é de impinar uma pipa”(OC31)</p>
- no coração: sentimentos importantes;	<p>“Amor, felicidade, carinho”(OC1) “Amor Felicidade Conpaixão Amizade”(OC5) “Eu sinto amor pelas pessoas”(OC10) “O sentimento mais importante é amizade”(OC14) “Amor”(OC18) “Eu sinto amor por minha mãe”(OC22) “O mas enportante é a Paz”(OC25)</p>
- nos pés: profissões desejadas.	<p>“Advogada”(OC3) “Jogador de futebol”(OC6) “atriz”(OC14) “Ser delegada”(OC18) “eu queria é ser medica pra cuidar das pesoas”(OC23) “Ser médica ou dançarina”(OC22) “Bióloga”(OC28) “Minha profissão é ser médica”(OC31) “Ser modelo”(OC32) “Professora de dança”(OC34) “Ser jogadora”(OC35)</p>

A partir do quadro 03, pôde-se perceber que embora sejam crianças e adolescentes de origem humilde, eles não perderam a capacidade de sonhar e ter esperança de um futuro melhor. Através de atividades e debates como esses, eles têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias vidas e sentimentos, resgatando sua autoestima e sendo incentivados a não desistirem dos planos de futuro.

Os conhecimentos obtidos pelos educandos acerca dos direitos humanos e da cidadania são o resultado de saberes construídos da experiência vivida por cada um fora do contexto escolar, a que se junta aos conhecimentos adquiridos na escola e principalmente através da prática e da necessidade de busca de saberes no seio do Programa Integração AABB Comunidade.

Esses conhecimentos são muitas vezes partilhados e aplicados em contextos práticos onde constata-se *in loco* o quão útil são esses aprendizados. Cada aluno, com sua particularidade, influencia o processo de condução das atividades desenvolvidas. Já que estas são pensadas conforme os interesses de todos.

Os integrantes do Programa têm assim o direito e o dever de contribuir com ideias e de pensar em voz alta com os demais, num diálogo aberto, refletindo sobre as questões que surgem e tentando encontrar respostas às mesmas. Esta postura aumenta a segurança com que os educandos se expõem frente ao grupo, visto que conseguem demonstrar as suas opiniões. Este fato pode ser verificado na permanência no Programa Integração AABB Comunidade, no decorrer das atividades, nos diálogos propostos, nas dúvidas que surgem, na capacidade de argumentação e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Sendo assim, durante o processo de investigação, muitas outras oficinas de direitos humanos e de cidadania aconteceram proporcionando o debate e a reflexão crítica sobre eles mesmos e sobre o mundo que os cerca: A cultura de Paz (25/03/2014), Tempo de ser adolescente (01/04/2014), Fazendo acontecer (08/04/2014), “Descobrimos do Brasil” (22/04/2014), Da cor do Brasil (14/04/2014), Estatuto do Homem (20/05/2014), Participação Cidadã (27/05/2014), Valorizando a melhor idade (04/06/2014).

3.4.2- Oficinas de Esportes e Jogos

Nestas oficinas são abordados conteúdos relacionados a esportes e jogos, que incorporem a dimensão biológica e os aspectos afetivo, cognitivo e sociocultural. As atividades físicas e esportivas têm muita importância para as crianças e adolescentes proporcionando assim uma vasta gama de ações destinadas a complementar construtivamente o tempo livre destas crianças e jovens, colaborando para sua formação e distanciando-os das ruas.

Desenvolver o cidadão através do esporte é uma prática que vem dando certo em todo o país. Existem muitos relatos e depoimentos de crianças e adolescentes que mudam suas vidas e tornam-se cidadãos éticos e responsáveis após integrarem projetos socioeducativos como o Programa Integração AABB Comunidade.

O esporte associado à educação é um poderoso instrumento na área da proteção social e no resgate de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, pois estes se manterão ocupados com as atividades prazerosas do Programa e não estarão ociosos nas ruas ocupando o seu tempo com atitudes negativas ou desordeiras.

As experiências do Programa ligadas ao esporte mostram que a atividade física, principalmente para as crianças, é um agente motivador extremamente positivo. Os efeitos são percebidos no dia-a-dia, com crianças e adolescentes mais centrados nas aulas, disciplinados e, principalmente, preocupados com suas perspectivas de futuro.

As oficinas esportivas do Programa Integração AABB Comunidade acontecem todos os dias em que o Programa funciona (terça, quarta e quinta), com exceção dos dias de ensaios ou eventos, são elas: Futebol de Campo, Futebol de Salão, Capoeira, Jogos coletivos e Natação. Como são muitos integrantes, existe um sistema de remanejamento dos grupos, por exemplo: enquanto uns estão na capoeira, outros estão no futebol, outros na natação; depois acontece a troca e assim sucessivamente. A seguir, encontra-se o registro de uma das oficinas esportivas:

Oficina de Capoeira - Iniciaram a oficina com alongamento. Uma das atividades de alongamento foi uma chamada de “carrinho”, em que um menino deita no chão e o outro pega de mão pelos pés e aquele que estava deitado coloca as palmas das mãos no chão e “caminha” com as mãos apoiado pelo colega que vem atrás segurando os seus pés. Em seguida,

fizeram a roda de capoeira e começaram a fazer estrelinha e outros passos da capoeira. Iam fazendo de dois em dois no meio da roda. No final, deram as mãos, agradeceram a Deus. Os meninos foram para o chuveiro tomar banho; após o banho, guardaram o uniforme da capoeira e vestiram o uniforme comum. (Registro de observação 02, do dia 12/03/2014)

Figura 23 - Roda de Capoeira 1



Fonte: a própria autora

Figura 24 - Roda de Capoeira 2



3.4.3- Oficinas de Cultura e Artes

Nas oficinas de cultura e artes são abordadas diferentes expressões culturais e artísticas – literatura, pintura, escultura, cinema, teatro, música, dança, entre outras –, que estimulem a sensibilidade, a percepção, a compreensão de mundo e a imaginação. Logo, a arte e suas expressões culturais são valorizadas no Programa com o intuito de resgatar a identidade cultural destes jovens, inserindo-os num processo de multiculturalismo e de respeito às suas próprias raízes identitárias. Conforme afirma Fatuyl (1990, p.159):

Não existe arte pela arte, ao contrário do que muitas culturas consideram. A arte tem uma funcionalidade e um propósito. Ela é dialética e comunicativa [...] A arte tem muitas linguagens. Como existem muitas culturas, há muitas formas de arte que devem se relacionar reciprocamente nos programas educativos nos países de terceiro mundo [...], a arte representa os símbolos de uma cultura, de um povo ou valores de um grupo e a forma de vida social das comunidades.

Durante a observação, muitos momentos foram vivenciados pela pesquisadora: aulas de música com a técnica do coral, aulas de ritmos e dança, expressão corporal, leitura e produção de história em quadrinhos e de poemas, estudo da música regional e filme sobre Luiz Gonzaga, entre tantos outros momentos de cultura e diversão experimentados pelos integrantes do Programa AABB Comunidade. Eventos culturais com resgate das tradições populares e datas comemorativas também aconteceram como, por exemplo, Páscoa, Dia das Mães e Festa Junina.

A seguir, pode-se observar um dos registros das oficinas de cultura e artes em que se comemorou a Festa Junina, como culminância do I Semestre do Programa Integração AABB Comunidade:

Quando chegaram a AABB, encontraram o salão enfeitado com bandeirolas, balões e tudo muito colorido. Uma mesa de pipoca, bolos de milho, canjica e muito amendoim cozido. Todas são comidas típicas do São João. As lembrancinhas que eles fizeram estavam repletas de doces (Jujuba, caramelo, chiclete e pirulitos). Então a coordenadora Ana Karla deu as boas-vindas a todos, explicou que era o encerramento do 1º semestre e que só voltariam em julho, após o recesso. Falou que estava muito feliz com a participação de todos e pelo empenho nos ensaios. Depois, convidou os educandos para dançarem a quadrilha. Eles apresentaram a quadrilha com muita animação e os familiares aplaudiram muito. Em seguida, os educadores sociais fizeram algumas brincadeiras, após as brincadeiras foram lanchar. (Registro de observação 43, do dia 18/06/2014)

Figura 25 -
Convite da Festa Junina



Figura 26 -
Decoração da Festa Junina



Figura 27 -
Quadrilha



Figura 28 - Lembrança confeccionada pelos educandos



Fonte: a própria autora

3.4.4- Oficinas de Saúde Integral

As oficinas de saúde integral entendem a saúde como o completo bem-estar físico, mental e social e não somente como a ausência de doença, enfatizando que esse estado decorre da construção constante do indivíduo e da coletividade.

Estas oficinas são de fundamental importância para essas crianças e jovens, pois como são, em sua maioria, provenientes de bairros periféricos e sem infraestrutura, a saúde é algo exposto ao risco o tempo inteiro, principalmente pela falta de informações básicas sobre higiene.

Nas conversas informais com as educadoras sociais, elas relataram que o odor de suor de muitos alunos é fortíssimo e que muitas crianças chegam com infestação de piolhos. Logo, em alguns momentos, até banhos individuais com produtos para a higiene capilar fazem-se necessários. Por conseguinte, além de fornecer uniforme e lanche, o Programa

Integração AABB Comunidade contribui com produtos de higiene também, a fim de tentar amenizar os problemas de saúde causados pela ausência deles.

Sendo assim, em todas as oficinas de saúde, os educadores sociais procuram abordar temáticas que envolvam a higiene, a prevenção de doenças, a luta contra as drogas o cuidado com o corpo, a sexualidade e os riscos de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis.

Numa das observações, foi possível presenciar a abordagem do tema higiene e dos cuidados com a saúde:

A educadora social reuniu o grupo no salão e começou a falar sobre a importância da higiene corporal. Enfatizou que a saúde é o resultado de escolhas permanentes e que as escolhas incluem a adoção de boas práticas de higiene. Em seguida, promoveu um debate sobre os tipos de higiene e foi perguntado a eles como a higiene deve ser feita. Então começaram a discutir sobre a higiene dental, corporal, mental e espiritual. Um aluno comentou que não sabia que existia higiene mental e espiritual isso rendeu bons questionamentos e esclarecimentos de ideias. Logo, Denise explicou que a higiene mental é importante e que é necessário alimentar a mente com bons pensamentos, com leituras interessantes, de exercitar o pensamento crítico e lógico, não absorvendo tudo o que ouve ou vê sem pensar a respeito. Em relação à espiritualidade, exemplificou que se deve cultivar bons sentimentos, a fraternidade e empatia com os demais. (Registro de observação 09, do dia 27/03/2014)

3.4.5- Oficinas de Trabalho e Protagonismo

Os conteúdos desenvolvidos nesta oficina buscam favorecer o entendimento do mundo do trabalho como ação produtiva, seja o trabalho doméstico, o trabalho autônomo, o emprego ou até o voluntariado, viabilizando o conhecimento das diversas oportunidades de trabalho e os mecanismos para a entrada no mercado profissional.

Por se tratar de um projeto socioeducativo, este tema voltado para o mundo do trabalho é algo importantíssimo, pois todos são provenientes de famílias com baixa renda, nas quais existem desempregados devido à falta de escolaridade ou escolaridade mínima.

Logo, o Programa Integração AABB Comunidade estimula a reflexão de que eles podem, através do estudo, aumentar o grau de escolaridade e pleitearem no futuro um emprego fixo, seguindo carreira na profissão escolhida.

Nas oficinas observadas, os temas direcionados ao trabalho foram os seguintes: O trabalho na história (19/03/2014); 1º de maio – Dia do Trabalho; O trabalho e a escola (28/05/2015). A partir destes momentos, pode-se destacar o seguinte registro:

A educadora social (Coordenadora) Ana Karla apresentou uma seleção de imagens sobre o trabalho na história. Permitindo que os educandos comentassem as imagens e falassem sobre os momentos históricos aos quais se referiam. As imagens representavam a história do trabalho: escravidão na Grécia e Roma antiga, trabalho no feudalismo, trabalho na industrialização e na sociedade atual com a tecnologia. Em seguida, foi explicada a diferença entre as antigas formas de trabalho (escravidão e servidão), o trabalho assalariado moderno e outras formas de trabalho (trabalho por conta própria e o trabalho informal). Os educandos comentaram sobre os trabalhos, o que eles achavam sobre a escravidão e davam risadas dizendo que querem ganhar muito dinheiro trabalhando. Neste momento, Ana Karla ressaltou a importância da educação e da qualificação profissional. O debate continuou e cada um foi relatando o tipo de trabalho que sonha em ter no futuro. (Registro de observação 05, do dia 19/03/2014)

3.4.6- Oficinas de Cuidado Socioambiental

As oficinas de cuidado socioambiental visam à sensibilização ambiental e a contínua mudança de atitudes para um desenvolvimento sustentável. Sendo assim, conduzem à reflexão e às ações que proporcionem uma relação equilibrada com o outro e com o meio ambiente, considerando a contribuição das ciências da natureza em seus elementos físicos, químicos e biológicos.

Desta forma, o cuidado socioambiental torna-se parte integrante do Programa AABB Comunidade, pois educandos e educadores sociais discutem e tentam por em prática estratégias de sensibilização para as questões ligadas ao meio ambiente e à contribuição de todos para o desenvolvimento sustentável.


As atividades desenvolvidas no Programa permitem uma aprendizagem experimental acerca da Educação Ambiental. Estas atividades implicam principalmente o envolvimento dos educandos, permitindo reflexão, debate, com um acréscimo de motivação e criatividade.

O dia 05 de junho é considerado o Dia Mundial do Meio Ambiente, logo esta foi a data escolhida para falar sobre o cuidado que se deve ter com o meio ambiente e com tudo que faz parte dele. Na oportunidade, a educadora social Mirella levou um texto sobre a extinção de animais no Brasil, conforme registro de observação a seguir:

Os educandos foram reunidos no salão e a educadora social Mirella falou sobre a diversidade da fauna brasileira. Explicou a diferença entre flora e fauna. Destacou o que significa um animal estar em extinção. Após a explicação, ela distribuiu o texto “Animais em risco de extinção” – uma cópia para cada educando. Eles leram o texto em silêncio e, depois, fizeram uma leitura compartilhada, cada um lendo um pequeno trecho do texto. Após a leitura, alguns comentaram sobre o texto, relatando sobre a extinção. (Registro de observação 38, do dia 05/06/2014)

Este foi o texto discutido com os educandos na Oficina de Meio Ambiente:

Figura 29 - Texto “Animais em risco de extinção”

AABB Comunidade 

Oficina de Meio Ambiente:

Animais em risco de extinção

Em nosso país, assim como no mundo todo, há várias espécies de seres vivos que estão correndo o risco de serem extintos, ou seja, algumas espécies estão deixando de existir, pois há uma diminuição na população desses animais. As causas da diminuição dessas espécies são as mais variadas, mudanças no clima, caça indiscriminada, falta de alimento, dificuldade de reprodução e, principalmente, a ação destruidora dos homens.

Todas as espécies de seres vivos, sejam elas animais ou vegetais, são importantes para o ambiente, e a falta de uma dessas espécies acarreta em prejuízos para várias outras. É muito importante que tenhamos responsabilidade, respeito e consciência do que estamos fazendo e do que podemos fazer para impedir que mais espécies sejam extintas.

Fonte: <http://www.escolakids.com>

Na sequência da atividade, continuou-se discutindo sobre a proteção da fauna brasileira. A educadora social mostrou alguns desenhos de animais em extinção, distribuiu entre os alunos e pediu que eles pintassem e fizessem frases abaixo da imagem. Cada aluno escolheu qual animal gostaria de pintar:

Mirella ressaltou que era dia do meio ambiente e que a melhor forma de comemorar é preservando o meio ambiente, protegendo a fauna e a flora. Depois, foram distribuídas imagens de animais em risco de extinção para que eles colorissem e criassem frases de proteção aos animais. (Registro de observação 38, do dia 05/06/2014)

Todos coloriram a atividade com entusiasmo:

Figuras 30, 31 e 32 - Educandos realizando a atividade da Oficina de Meio Ambiente.



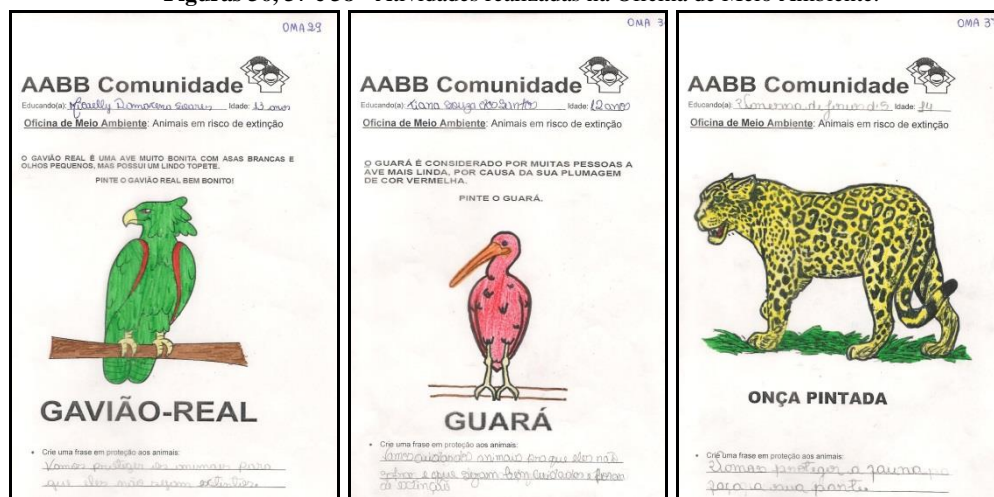
Fonte: a própria autora

Das atividades realizadas, foram selecionadas algumas, as quais estão identificadas pelas siglas OMA (Oficina de Meio Ambiente):

Figuras 33, 34 e 35 - Atividades realizadas na Oficina de Meio Ambiente.



Figuras 36, 37 e 38 - Atividades realizadas na Oficina de Meio Ambiente.



Fonte: a própria autora

Após toda a discussão e realização da pintura, os educandos produziram frases a partir do enunciado solicitado: “Crie uma frase em proteção aos animais”. Sendo assim, eles elaboraram as seguintes frases, as quais podem ser encontradas nas atividades em anexo:

Quadro 04 – Registro escrito das atividades realizadas na Oficina de Meio Ambiente.

Frases criadas pelos participantes do Programa Integração AABB Comunidade
“O tucano é bonito. devemos proteger os animais!” (OMA1)
“Os animais precisam da gente pra tudo que eles quiserem na exticção” (OMA2)
“Vamos proteger a floresta” (OMA3)
“não caçar botar placas e não jogar lixo” (OMA5)
“os animais São muito importante para latureza” (OMA6)
“Procura uma floresta bem que eles ficavam bem alegres” (OMA7)
“Proteja os animais eles estão em extinção” (OMA8)
“Não matem os animais isso é crime” (OMA9)

“Preservando os animais que fas parte da nossa natureza” (OMA10)
 “A gente tem que proteger os animais do perigo!” (OMA11)
 “Não machuque os Animais pois eles são sobrevivente como nós” (OMA12)
 “Os animais tipo a onça tem que ser preservado” (OMA13)
 “Devemos preserva os animais do nosso país” (OMA14)
 “Cuido do meio ambiete” (OMA15)
 “Proteja os animais Proteja a floresta” (OMA16)
 “A minha luta contra a estinsão dos animais” OMA19)
 “Cuide do meio ambiente, pois é nela que estão os animais” (OMA28)
 “Vamos proteger os animais para que eles não sejam extintos” (OMA29)
 “Não mate os animais isso é muito Ruim” (OMA31)
 “Vamos preservar as florestas e mares para que não falte habitat ideal para os animais” (OMA34)

Como visto, as atividades realizadas estão em conformidade com as finalidades do Programa Integração AABB Comunidade, uma vez que as Oficinas de Cuidado Socioambiental contribuem de forma significativa para o aprofundamento dos conhecimentos dos educandos, tornando a concretização das atividades como um meio de satisfação dos seus interesses e curiosidades, através da sensibilização para a Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.

Fica evidente, portanto, a importância de se conscientizar os cidadãos para atuarem de forma responsável e que mantenham o meio ambiente saudável hoje, a fim de que no futuro possam exigir e respeitar os próprios direitos e os da sua comunidade.

3.4.7- Acompanhamento Pedagógico – Matemática / Leitura e escrita

Em todo o período de observação, foram poucos os momentos que os educandos buscaram a complementação das atividades escolares através do acompanhamento pedagógico. Durante a sondagem, foi comentado que eles preferem fazer as atividades em casa e aproveitar as oficinas que são mais interessantes e aprendem coisas que não são trabalhadas na escola, mas quando têm dúvidas de algum assunto, eles recorrem aos educadores sociais para tentar esclarecê-las.

3.4.8- Comunicação e tecnologia da informação

São abordados os conteúdos relacionados aos principais meios, considerando a fala e a escrita, a comunicação não verbal (expressão corporal e imagens) e as tecnologias da informação (televisão, internet, telefonia móvel, entre outras).

Não existe uma oficina específica de comunicação, mas estes conteúdos estão inseridos em todas as outras oficinas, pois sempre os educadores sociais buscam essas novas tecnologias da informação como ferramentas pedagógicas que auxiliam a aprendizagem.

Os gestores do Programa preocupam-se em capacitar coordenadores, educadores e educandos para o uso dessas novas tecnologias da informação favorecendo o processo educativo. Sendo assim, incentivam como recursos pedagógicos o uso da Internet, de equipamentos e de aplicativos, que associem textos, vídeo, animação, gráficos, som e mídias variadas.

3.5- Os participantes do Programa Integração AABB Comunidade

3.5.1- Os educandos

Os alunos envolvidos são oriundos da Rede Pública Municipal e têm idades compreendidas entre 06 e 18 anos. Na ambientação da turma prevalecem os parâmetros relacionados à idade e ao desenvolvimento escolar. No entanto, os gestores, a coordenadora e os educadores sociais estão atentos às possibilidades de abranger crianças e adolescentes em uma mesma atividade, seja um jogo cooperativo, uma atividade esportiva ou uma roda de conversa. A diferença de idade e a diversidade são entendidas como uma oportunidade para interagir e aprender.

Os educandos, de uma forma geral, apresentam características homogêneas nos campos socioeconômico e cultural, pois estas características podem ser notadas pelo tipo de vocabulário usado por eles, através do comportamento no decorrer das atividades e, principalmente, por serem oriundos da periferia e de escolas públicas do município. No entanto, essa aparente homogeneidade mostra-se superficial quando é percebido que cada indivíduo tem sua história de vida, com perdas e conquistas, ou seja, as experiências vivenciadas por estas crianças e adolescentes proporcionam uma soma de diferentes competências e interesses, que no âmbito do Programa Integração AABB Comunidade são de suma importância.

A participação no Programa é facultativa, cada um dos alunos participa porque tem interesse nas atividades desenvolvidas pelo mesmo. É importante salientar que o projeto

já é amplamente conhecido na comunidade coaraciense e esse fato contribui para que o interesse pelo Programa aumente, uma vez que os educandos sabem que as atividades realizadas são divertidas e contribuem para a aprendizagem, conforme relatos a seguir extraídos das entrevistas dos educandos:

“é muito divertido e legal tem muito professores bom e eu gosto muito dos exercício práticos e das atividades que eu faso.” (E14)

“eu gosto muito mesmo dos professores e que os jogos é bom dimas mesmo e porque eles são muito legais e das aulas de natação , baliado, dança.” (E15)

“eu gosto daqui, das professoras e as atividades que fazemos.” (E18)

“eu acho divertido as brincadeiras como baleado aula de piscina.” (E22)

“eu gosto de brincar e também eu gosto da AABB comunidade e as brincadeiras que gosto é brincar de bola e natação e dança.” (E23)

“é um projeto legal.” (E24)

“gosto do Programa AABB e das professoras e das brincadeiras.” (E26)

Os integrantes são assíduos às oficinas, pois fazem questão de participar das atividades lúdicas e práticas oferecidas pelo Programa. No horário marcado, o ônibus passa pelos bairros e pontos previamente combinados e lá estão eles, com o uniforme do Programa e com a mochila com seus pertences, prontos para mais um dia de lazer e aprendizagem na AABB.

Os educandos, no geral, são extrovertidos e comunicativos, usando da informalidade nas suas conversas. Os alunos ficam animados nas oficinas, conversam, cantam, dão risadas, pois sentem-se à vontade em participar de atividades que possibilitam a dança, o canto, a expressão artística e corporal, o esporte, a cooperação nos jogos, enfim, momentos de aprendizagem com descontração e prazer.

O Programa AABB Comunidade é formado por crianças e jovens unidos por interesses comuns, pois todos que estão ali participam com intuito de aprender através dos temas abordados e das oficinas práticas. A participação e a motivação para um bem comum são cultivadas no interior deste grupo. Nesta perspectiva, o aluno é ator principal dentro deste contexto, em que o envolvimento é integrado de acordo à coletividade. Ao longo dos dias em que os educandos se reúnem na AABB, existe um compartilhamento coletivo da aprendizagem, baseada nas práticas vivenciadas no Programa. Sendo assim, a aprendizagem é entendida como um processo, e não simplesmente como um produto final, constituindo-se numa atitude inovadora e numa nova maneira de olhar a educação realizada nas escolas.

A aprendizagem, observada sob essa ótica, é dinâmica e significativa, oportunizando aos alunos apreenderem conteúdos e desenvolverem competências, absorvendo consideravelmente os conteúdos. Portanto, o desenvolvimento cognitivo e sociocultural é o caminho explorado por cada indivíduo, em contextos cooperativos com os pares, sempre sob a orientação dos educadores sociais.

3.5.2- A coordenadora e os educadores sociais

A equipe do Programa AABB Comunidade é formada por uma coordenadora pedagógica, por seis educadores sociais e por uma cozinheira. Durante todo o período da coleta de dados, pôde-se observar a presença firme e constante da coordenadora. Ela é responsável por toda a parte burocrática do programa como, por exemplo, efetivação de cadastro e matrículas dos educandos, organização de materiais utilizados nas oficinas e a encomenda dos uniformes. Além dessas tarefas, também encaminha as crianças para as oficinas, age de forma mais enérgica quando necessário, cobra dos educadores sociais uma postura de mediadores, participa com os educandos de muitas oficinas; enfim, a coordenadora conduz o Programa com muito dinamismo e possibilita aos educadores sociais realizarem seu trabalho com autonomia e liberdade.

Os educadores sociais são essenciais no processo, o que explica a preparação permanente desses profissionais, condição primordial para o alcance dos objetivos do Programa. Para tanto, participam de cursos e palestras realizados pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, que são realizados anualmente em Itabuna (para toda a equipe da AABB Comunidade) e em Salvador (apenas para a Coordenadora).

Os educadores sociais orientam as atividades dos educandos, supervisionando as oficinas e dando orientações em toda a condução do Programa. Nesta perspectiva, o educador social assume um duplo papel: o de orientar os alunos e o de proporcionar as condições para uma eficaz sensibilização da conduta cidadã que cada um exerce em sua vida social. Ou seja, os educadores assumem o papel de orientador da ação dos integrantes do Programa, mostrando-lhes através de exemplos práticos como podem resolver as situações problemáticas que surjam no seu dia a dia.

No entanto, os educadores sociais não se limitam a mostrar o caminho para a resolução dos problemas que surjam em contextos práticos, estes desenvolvem um processo de questionamento, de reflexão, de debate sobre as diversas situações, ajudando os educandos a sistematizar conhecimentos e a aplicá-los de maneira eficaz.

Os educadores organizam as oficinas de aprendizagem e observam as tarefas desenvolvidas pelos alunos nestes contextos, oportunizando-os que se expressem e relatem aquilo que consideram essencial para a bem sucedida realização das atividades. Sendo assim, esse plano de trabalho é a consequência de um esforço concertado de cooperação e não de algo estabelecido e desconhecido dos alunos.

Portanto, essa relação pedagógica dinâmica que se constitui entre os educadores sociais e os alunos do Programa Integração AABB Comunidade permite que estes sejam parceiros, uma vez que a colaboração condiciona e estabelece uma conduta em relação aos demais integrantes do grupo.

3.6- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Concluída a fase da coleta de dados, chegou-se à etapa da sua estruturação e análise, à efetiva concretização da finalidade da investigação, ao período da interpretação e da descoberta. A partir do material empírico, desencadearam-se dispositivos de análise e interpretação próprios da pesquisa qualitativa. Esta é designada como uma fase complexa na qual se deve planejar o que fazer com os dados coletados. Com isso, dada a complexidade dos fenômenos obtidos, importou a descrição, a compreensão e a interpretação dos mesmos, tentando explicá-los com base na análise de conteúdo como sendo a técnica mais adequada à exploração do material empírico recolhido.

Neste capítulo constam a organização de toda a informação reunida e a análise de conteúdo das entrevistas (3.1.1) e das observações (3.1.2.). Todos os dados foram considerados importantes e a sua apresentação fez-se através de quadros e citações com fragmentos retirados das entrevistas.

3.6.1- ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA DOS ALUNOS

Partindo dos pressupostos teóricos, a análise de conteúdo foi admitida como uma técnica que permite retratar o sentido do *locus* e das percepções pessoais dos vários sujeitos entrevistados do Programa Integração AABB Comunidade. As entrevistas foram enumeradas em ordem alfabética a fim de tornar a sua referenciação mais objetiva, sendo assim, como foram analisadas 26 entrevistas (em anexo), estas serão aqui referidas como E1 (Entrevista 1), E2 (Entrevista 2) e assim sucessivamente. Optou-se por representar os resultados analisados utilizando descrições das questões, quadros explicativos divididos por subcategorias e citações retiradas das entrevistas, a fim de evidenciar a posição e opinião dos respondentes. Foram verificadas as respostas das 28 questões colocadas aos 26 educandos que colaboraram com a pesquisa. Inicialmente, apresentaram-se os dados pessoais dos informadores. Os demais dados obtidos foram agrupados de acordo com as categorias, com as subcategorias e com os indicadores que orientam e definem as informações.

Sendo assim, no que se refere à categoria *Dados Pessoais*, foram observadas as seguintes informações: a) Idade; b) Gênero; c) Endereço; d) Com quem mora; e) Escola em que estuda; f) Série; g) Tempo de frequência no Programa Integração AABB Comunidade.

Embora o Programa Integração AABB Comunidade seja destinado a crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, percebe-se que grande parte dos entrevistados têm idades entre 12 e 14 anos.

Quanto ao gênero, participam do Programa meninas e meninos, porém o número de meninas demonstrou ser superior em relação ao número de meninos, sendo assim, dos 26 entrevistados, 16 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Durante o período de estada no campo, observou-se que os educandos são provenientes de bairros diferentes do município; no entanto, um dado chamou muita atenção, pois 16 dos 26 entrevistados moram no bairro periférico Maria Gabriela, conhecido pela precariedade, problemas com tráfico de drogas e pela distância do centro. Logo, pôde-se

perceber que o público alvo do Programa Integração AABB Comunidade é exatamente crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Um dos requisitos para participar do Programa é ser oriundo de escolas da Rede Pública, sendo assim, todos os entrevistados estudam o Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal, pois não há alunos no Ensino Médio, que seria Rede Estadual. A maioria estuda no Centro Educacional de Coaraci (CEC) por ser mais próximo à residência deles (66% dos entrevistados).

Os educandos entrevistados relataram que estudam entre o 3º ano e o 8º ano do Ensino Fundamental. Percebeu-se, portanto, que a maioria dos alunos encontra-se entre o 5º e o 8º ano conforme a seguir: 1 aluno estuda o 3º ano; 2 alunos estudam o 4º ano; 8 alunos estudam o 5º ano; 6 alunos estudam o 6º ano; 5 alunos estudam o 7º ano e 4 alunos estudam o 8º ano.

Quando foram inquiridos sobre o tempo de frequência no Programa Integração AABB Comunidade, 92% dos educandos revelaram frequentar há mais de 2 anos; ou seja, é uma opção consciente e prazerosa fazer parte do Programa. Eles iniciaram e continuaram, pois acreditam que fazer parte desta modalidade de educação não formal está contribuindo para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

Em relação à segunda categoria *Dados relativos à participação no Programa Integração AABB Comunidade*, foram feitas as questões de 9 a 17, as quais estarão descritas a seguir.

Questão 9 - *Como tomou conhecimento sobre a existência do Programa AABB Comunidade?*

Ao responder esta questão, 14 dos educandos afirmaram que ficaram sabendo da existência do Programa através de amigos e, 11, através dos familiares. Esta constatação demonstra que o Programa é algo atrativo, interessante e inovador, pois serve como referência e indicação para os demais amigos. Como a maioria é adolescente, normalmente nesta fase eles não querem um ambiente rígido, cheio de cobranças e cansativo, daí o grande interesse pelo Programa. Já a família, por se preocupar com a

segurança e com o desenvolvimento dos filhos, incentiva e procura matriculá-los todos os anos, dando sequência à aprendizagem deles.

Na questão 10, “*Você quis participar do Programa por livre escolha?*”, todos os educandos responderam que “*sim*” (em anexo), demonstrando que nem as escolas, nem as famílias agiram com imposição para que eles participassem do Programa; ao contrário, eles fazem questão de participar, pois gostam e acham muito produtivas as oficinas realizadas no período que eles frequentam o Programa. Seguindo esta mesma perspectiva, na questão 11, “*Seus familiares ordenaram a participação no Programa AABB Comunidade?*”, todos responderam “*não*”, complementando a ideia da questão 10, ou seja, eles frequentam o Programa porque gostam e seus pais incentivaram, mas sem imposições ou obrigatoriedade.

Questão 12 - *Por que você participa deste Programa?*

Analisando as respostas dos entrevistados em relação à questão 12, foi elaborado um quadro que representasse a categoria *Motivo pela participação no Programa* (Quadro n.º 05) e, a partir das respostas, foram criadas subcategorias, as quais demonstram os motivos positivos dos educandos frequentarem o Programa. Eles relataram gostar muito de ser integrantes do projeto, bem como de tudo que acontece no período que estão lá e dos educadores sociais que conduzem as oficinas.

Quadro 05 – Motivo pela participação no Programa

CATEGORIA: MOTIVO PELA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	
Subcategorias	Entrevistados
Diversão dos participantes	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E20, E23, E24, E25, E26. Algumas respostas: “ <i>Porque eu acho legal e muito divertido e as aulas é muito bom</i> ” (E2) “ <i>Porque eu acho que é muito divertido e nos ensina muita coisa boa ensina muita educação foi aque que eu aprende nada e joga a capueira e muito bom</i> ” (E7) “ <i>Porque é muito bom e legal e muito divertido e muito legal as brincadeiras da AABB</i> ” (E20)
Evita a vida perigosa das ruas	E1, E5, E12. Algumas respostas: “ <i>Porque eu gosto e também para não ficar na rua para não entrar na vida errada gosto também das atividades de futebol</i> ” (E1) “ <i>Porque eu goto de joga bola e saia da rua [...]</i> ” (E5) “ <i>Porque é muito bom e alegre e muito mai melhor do que ficar brincando na rua</i> ” (E12)

Preferência pelas Oficinas	E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9, E11, E13, E14, E15, E18, E20, E21, E22, E23, E26. Algumas respostas: “Por que é muito Bom na AABB Comunidade os professores são muito bom tem natação, futebol, baleado, estudar atividades, brincar, é muto legal” (E3) “por que eu gosto muito da AABB por que eu aprendo muito esporte muitas coisas” (E13)
Preferência pelos Educadores Sociais	E3, E4, E11, E14, E15, E18, E26. Algumas respostas: “Porque [...] gosto dos professores e das aulas” (E11) “Por que eu gosto daqui, dos professores e as atividades que fazemos” (E5)
Preferência pela Hora do Lanche	E4 “Por que eu gosto e acho divertido e nós ensina e as brincadeiras são muito legal, e os professores e também a hora do lanche” (E4)
Ajuda no desenvolvimento e na aprendizagem	E7, E13, E16, E17, E19. Algumas respostas: “Por que eu acho que seria legal, e iria melhorar na minha educação e o meu desenvolvimento” (E16) “Porque eu gosto de aprender coisas cada dia” (E17) “Por que aprende mais coisa” (E19)

Questão 13 - *Ao participar deste Programa, qual grau de importância você atribui? Justifique.*

Dos 26 educandos entrevistados, 24 atribuem “*muita importância*” ao Programa Integração AABB Comunidade, pois para eles é um projeto que contribui principalmente para a aprendizagem, conforme relatado nas entrevistas a seguir:

“*Muita importância por que as pessoas aprende muitas coisas*” (E13).

“*[...] por que mudou a minha vida [...]*” (E15).

“*O programa tem muita importância porque ele ensina muitas coisas importantes como nós cuidarmos da nossa saúde*” (E16).

“*Eu acho muito importante por que aprendemos mais educação*” (E18).

Questão 14 - *Ao participar deste Programa, qual grau de importância sua família atribui? Justifique.*

Na questão anterior (13), foi inquirido sobre a importância do Programa para os educandos; já nesta questão, buscou-se saber a importância do Programa para os familiares, pois sabe-se que o objetivo deste projeto é exatamente integrar as famílias, a escola e a comunidade. Sendo assim, das 26 respostas, 24 afirmaram que os familiares dos educandos atribuem “*muita importância*” ao Programa, pois para a família é tranquilizador ter seus filhos(as) participando de um projeto socioeducativo, que

contribui para a formação cidadã e orienta os educandos para uma vida saudável e digna. Muitas das justificativas alegaram que o fato de fazerem parte do Programa e de ocuparem três tardes por semana lá, evita que eles tenham acesso aos perigos das ruas, como o crime e as drogas, conforme algumas respostas a seguir:

- “De não ficar na rua e não entrar na vida errada” (E1)
 “Eles acham bom que pelo menos nós não ficamos na rua [...]” (E4)
 “Muita importância por que para eu não fico na rua” (E5)
 “Porque pra mim não fico na rua pra não fazer o que não deve” (E6)
 “Que eu não fique na rua todos os dias” (E9)
 “Porque é para eu não ficar atoa na Rua” (E10)
 “Por que eu não fico na rua” (E11)
 “Porque ela acha melhor está aqui do que está na rua correndo algum perigo” (E16)
 “É bom que eu não fico na rua” (E19)
 “Por que eles acha que agente no Projeto ele acha que agente está seguro de que a gente está na rua” (E22)
 “Minha mãe acha importante para mim não ficar na rua [...]” (E23)

Questão 15 - *Qual o objetivo de sua participação no Programa AABB Comunidade?*

De acordo com os objetivos dos educandos, foi possível montar um quadro (Quadro n.º?) em que as subcategorias representam os verdadeiros objetivos da participação das crianças e jovens do Programa Integração AABB Comunidade.

Quadro 06 – Objetivos ao participar do Programa

CATEGORIA: OBJETIVOS AO PARTICIPAR DO PROGRAMA	
Subcategorias	Entrevistados
Participar das Oficinas de Esporte, Oficinas de Arte e Cultura, Oficinas de Meio Ambiente, e Oficinas de Cidadania	E1, E3, E7, E8, E10, E11, E12, E17, E19, E20, E21, E23. Algumas respostas: “Porque eu gosto aula de natação – dança – arte – canto e mais coisa” (E8) “Para eu jogar bola porque eu gosto bastante de esporte” (E10) “Para aprender atividades físicas” (E17)
Não entrar para a vida do crime	E1, E9, E14. Algumas respostas: “De não ficar na rua e não entrar na vida do crime [...]” (E1) “Para que eu não fique na rua para não entrar na vida do crime [...]” (E9) “O objetivo é para que eu não fique na rua e nem entre na vida do crime nem ficar fumando e nem bebendo” (E14)
Aprender	E2, E4, E7, E9, E15, E16, E18, E20, E22 Algumas respostas: “O meu objetivo é para vim aqui para aprender a ser educada” (E4) “Para melhorar no meu desenvolvimento e na minha educação” (E16) “[...] aulas de muita coisa para aprender a ser educada” (E20)
Para se divertir	E3, E5, E6, E7, E13, E18, E24, E25, E26. Algumas respostas: “Para mim divertir [...]” (E5) “por que eu gosto muito de vir pra AAbb para brincar para se divertir” (E13) “Para mim divertir, fazer novas amizades e ser uma pessoa boa [...]” (E18)

Questão 16 - *O que você mais gosta neste Programa?*

- () *O espaço físico, pois tem área de lazer.*
- () *Os Educadores Sociais.*
- () *As atividades realizadas.*

Todas as perguntas foram explicadas uma a uma pela pesquisadora, no entanto, quando os educandos se depararam com esta questão, de imediato, foram marcando todas as opções, por conseguinte, a pesquisadora teve que interferir e ressaltar que eles deveriam marcar a opção de maior preferência, logo foi orientado que fizessem uma bolinha (sinal) ao lado da opção de maior relevância, já que a maioria havia assinalado as três alternativas (em anexo). Ou seja, percebeu-se que eles se identificaram de imediato com as opções “*O espaço físico, pois tem área de lazer*”, “*Os Educadores Sociais*” e “*As atividades realizadas*” confirmando que realmente participam do Programa porque gostam de tudo que faz parte dele, tanto da estrutura física, como dos conteúdos trabalhados, quanto da equipe. Sendo assim, foram consideradas todas as preferências, mas, para efeito representativo, foi considerada a opção de maior relevância por educando, conforme a seguir: “*As atividades realizadas*”.

Questão 17 - *Este Programa ajuda a melhorar o seu desempenho na Escola? Justifique.*

Os educandos afirmaram de forma categórica que o Programa contribui positivamente para que eles se desenvolvam bem na escola, pois dos 26 entrevistados, 24 responderam que “*sim*”. Eles percebem que as oficinas realizadas do projeto complementam a educação formal, pois realizam atividades sobre os mais variados temas: meio ambiente, cidadania, cultura, esportes, trabalho, saúde etc; logo, com a diversidade de temas e debates, os participantes assumem uma visão crítica maior, ampliando suas perspectivas diante da educação e da vida. A seguir, pode-se observar algumas respostas em que eles relataram a contribuição do Programa para a vida escolar:

“por que as atividade aqui nós podemos estudar os professores nos ajuda a estudar” (E4)

“por que as atividades aqui é tipo assim é uma atividade que ensina a gente ne qualquer matéria: aqui tem arte e me ensinou muita coisa” (E7)

“Porque eu aprendo bastante coisa” (E11)

“por que eles vai na escola para ve se você passou” (E13)

“Por que ajuda a ter bom desempenho com os colegas, e com os professores” (E16)

“por que melhora meu desenvolvimento e educação” (E18)

Em relação à terceira categoria *Dados relativos ao Programa Integração AABB Comunidade*, foram feitas as questões de 18 a 22, as quais podem ser observadas a seguir.

Questão 18 - *Quais atividades você realiza durante o período que está participando do Programa?*

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade (2013), “os temas propostos para estudo harmonizam-se com o currículo da escola formal e estão distribuídos em 9 grandes grupos de conhecimentos, denominados macro campos”, os quais abrangem Acompanhamento pedagógico – Matemática e Leitura e escrita; Comunicação e tecnologia da educação; Cuidado socioambiental; Cultura e artes; Direitos humanos e cidadania; Esportes e jogos; Saúde integral e Trabalho e protagonismo. Nesta perspectiva, ao responder a esta questão, os educandos citaram atividades que fazem parte destes macro campos, não utilizando os mesmos termos, mas fazendo referências à área deles (em anexo):

Quadro 07 – Atividades realizadas no Programa

CATEGORIA: ATIVIDADES REALIZADAS NO PROGRAMA	
Subcategorias	Modalidades indicadas pelos participantes do Programa
Acompanhamento pedagógico – Matemática	<i>Atividades escritas</i>
Acompanhamento pedagógico – Leitura e escrita	<i>Atividades escritas</i>
Comunicação e tecnologia da educação	<i>Vídeos</i>
Cuidado socioambiental	<i>Ajudar a Natureza, Meio Ambiente, Plantações</i>
Cultura e artes	<i>Canto, Dança, Arte, Artesanato, Música, Fazer Pintura,</i>
Direitos humanos e cidadania	<i>Reuniões</i>
Esportes e jogos	<i>Capoeira, Futebol, Natação, Baleado, Pega-Pega, Brincar no Parque, Vôlei, Bandeirinha, Queimada, Atividades Esportivas, Futsal</i>

Questão 19 - *Dessas atividades, qual é a de sua preferência? Por quê?*

Pôde-se perceber que a preferência pelas atividades que envolvem esportes e jogos é muito grande em relação às outras atividades, pois além de aprenderem modalidades esportivas, eles consideram muito divertido. Dentre as preferências, foram citadas: Futebol (07), Natação (18), Capoeira (02), Arte (01), Baleado(03) e Dança (02).

A partir das modalidades citadas, percebeu-se que a de maior preferência é a natação, pois eles consideram muito bom o fato de aprenderem a nadar e divertirem-se na piscina. Com o Programa Integração AABB Comunidade, os educandos têm acesso à natação, atividade que não é oferecida em nenhum lugar do município, ou seja, mesmo crianças de escolas particulares e com poder aquisitivo muito maior não fazem esta modalidade, portanto, configura-se um privilégio para os integrantes do Programa terem aulas de natação e eles demonstraram nas entrevistas a satisfação em realizar esta atividade:

“Natação é a minha preferida” (E3)

“Natação por que é a melhor eu gosto de ficar na água e é divertido” (E4)

“Natação porque foi aqui que eu aprendi a nadar e quando está fazendo calor aí que eu gosto mesmo além disso a professora é engraçada e muito divertida” (E7)

“Natação por que pratica atividade física aprende a nadar corre e isso é bom para a saúde” (E11)

“Natação. Porque aprende a nadar e é uma atividade física” (E17)

“Natação porque eu gosto de fica na água e tomar banho” (E22)

“A que eu mais gosto é piscina por que aprende a nadar e nois fica brincado muito na água” (E23)

“Natação porque é um esporte e aprende há nada” (E24)

Questão 20 - *O que você aprende no Programa Integração AABB Comunidade?*

Conforme observado nas respostas anteriores, os educandos atribuem muito valor às atividades esportivas. Quando questionados sobre o que aprendem no Programa, muitos relatos citam os jogos e as modalidades que envolvem esportes (em anexo); no entanto, muitas outras respostas fizeram referências ao aspecto cidadão de cada um, revelando que além dos esportes, as oficinas de cidadania contribuem de forma relevante para a postura social deles e, também, colaboram para o desenvolvimento da consciência crítica sobre o próprio Programa e sobre o mundo que os cerca. A seguir, podem ser observadas algumas respostas:

“A respeitar as pessoas e as coisas da Natureza etc...” (E1)

“Eu aprendo a ser educada e não maltratar os outros [...]” (E4)

“*educação repeta uns mavelho*” (E5)
 “*Eu aprendo a educação o respeito [...]*” (E7)
 “*O respeito ao proximo etc...*” (E9)
 “*A educação respeita uns au outro*” (E10)
 “*Eu aprendo a ter educação e preservar o meio ambiente*” (E16)
 “*Eu aprendo a ser educada e eu aprendo a fazer as atividades*” (E23)

Questão 21 - *O que você aprende neste Programa servirá para a sua vida, no seu dia a dia? Justifique.*

Dos 26 educandos entrevistados, 25 responderam “*Sim*” à pergunta que se refere à utilidade do Programa para a vida deles; ou seja, 96% dos educandos consideram uma grande oportunidade para a vida, pois participar deste projeto contribui diretamente para melhorar as expectativas de futuro. São pessoas que vivem em situação de pobreza, vulneráveis socialmente e com educação extremamente deficiente, logo, para eles, fazer parte do Programa aumenta um pouco a esperança de que o futuro possa ser melhor, como exemplificam as justificativas apresentadas por eles:

“*Por que amanhã ou depois eu posso se um professora de natação*” (E2)
 “*Porque é bom para ser alguma coisa no futuro*” (E6)
 “*por que eu posso ser alguma coisa na vida como natação eu posso ser algum campeão de natação mundial*” (E7)
 “*Para sabemos tratar melhor os outros*” (E16)
 “*Sim. Porque a gente pode ser alguém na vida*” (E17)
 “*por que seremos uma pessoa melhor no futuro*” (E18)
 “*Por que eu aprendo passo para os outros*” (E19)
 “*Por que a AABB comunidade tem muitos projetos importantes na minha vida*” (E21)
 “*Porque agente pordi se um campião de natação*” (E22)
 “*Por que assim nois pode alguém na vida*” (E24)
 “*par ser uma pessoa melhor na vida*” (E26)

Questão 22 - *Se você não estivesse neste Programa, o que você estaria fazendo no mesmo período do dia?*

Quando os educandos procuram o Programa Integração AABB Comunidade, eles têm como propósito ocupar as tardes com algo produtivo, complementando seu desenvolvimento físico e cognitivo. Sendo assim, se não estivessem no Programa, estariam brincando na rua, ociosos, assistindo TV, jogando *videogame* etc, conforme se verifica nas respostas abaixo:

“*estaria fazendo nada*” (E2)
 “*Estaria na rua brincando*” (E4)
 “*Eu estaria jogando gemy*” (E6)
 “*eu tava na rua brincando*” (E8)
 “*Brincando na rua*” (E9)

“Eu estaria jogando videogame [...]” (E10)
 “brinca com minhas amigas na rua onde eu moro” (E13)
 “Brincando na rua e no campo” (E14)
 “Eu estaria em casa assistindo” (E17)
 “Na rua”(E22)
 “Eu estaria brincando no facebook e jogado bola” (E23)
 “Assistindo novela [...]” (E24)

Portanto, foi interessante perceber como a participação no Programa é essencial para a vida destes educandos, pois durante o período que estão lá, o projeto auxilia na formação integral do ser, transformando suas vidas e contribuindo com as famílias na educação destes jovens, conduzindo-os para a ética e para a cidadania.

De acordo com a ordem da entrevista semiestruturada, analisar-se-á a quarta categoria: *Dados relativos aos Educadores Sociais do Programa Integração AABB Comunidade*; para tanto, foram feitas as questões 23 e 24, as quais podem ser observadas a seguir.

Questão 23 - *Você gosta dos Educadores Sociais? Justifique.*

Todos os educandos entrevistados afirmaram gostar dos Educadores Sociais, pois responderam “*Sim*” a esta questão. No entanto, nas justificativas, alguns revelaram que gostam da maioria, porém não têm simpatia por um ou outro educador específico. Ou seja, pelo que se observou, existe uma relação de afetividade muito grande entre os educadores e os educandos:

“*Sim, porque ensina varias coisas*” (E1)
 “*Sim. Porque eles são muito legais*” (E2)
 “*Sim. Por que é muito bom*” (E3)
 “*Sim, mais tem umas pessoas que eu não gosto*” (E4)
 “*Sim, porque são muito educado*” (E5)
 “*Sim, Alguns deles*” (E6)
 “*Sim, porque eles é muito legal e ensina muita coisa boa e eu aprendo com isso*” (E7)
 “*Sim, por que eu gosto de mais*” (E8)
 “*Sim, por que ensina varias cosas prinsipalmente o respeito*” (E9)
 “*Sim, alguns deles*” (E11)
 “*Sim, Por que a maioria trata nós com respeito e eles são legais*” (E16)
 “*Sim. Porque invece de professora elas são amigas da gente*” (E17)
 “*Sim, Por que a maioria é muito legal e calma comigo*” (E18)
 “*Sim, não todas. Tem uma pessoa que não vou com a cara*” (E22)
 “*Sim, gosto de quase todos*” (E24)
 “*Sim, Por que a maioria é muito legal*” (E25)

E, nesta perspectiva, embora alguns entrevistados tenham demonstrado não ter simpatia por todos, ficou evidente na questão subsequente (Questão 24 - *Os Educadores Sociais*)

realizam as atividades de forma competente?) que a afetividade pode não ser por todos, mas o respeito e o reconhecimento da competência existem, pois dos 26 entrevistados, 25 responderam “*sim*”, pois consideram que os educadores são competentes e que realizam as atividades de forma coerente e eficaz.

No que se refere à quinta categoria *Dados relativos ao espaço físico do Programa Integração AABB Comunidade*, foram feitas as questões 25 e 26, conforme descrição seguinte.

Questão 25 - Você já esteve na AABB antes de frequentar o Programa?

Quando foi explicado sobre a presença deles no espaço físico da AABB, muitos disseram que já conheciam, mas não frequentavam, pois não são sócios, apenas estiveram em eventos esportivos ou em algum aniversário como convidados.

A partir dos dados coletados, pôde-se perceber que embora a maioria já conhecesse o espaço (14 alunos), não participavam fazendo esportes ou aproveitando a área de lazer, especialmente os 12 dos educandos que nunca estiveram na AABB antes de frequentar o Programa.

Questão 26 - Como você qualifica o espaço físico da AABB para as atividades que realiza?

Todos os educandos qualificaram a estrutura da AABB de forma positiva, sendo que 21 alunos consideraram o espaço ótimo e 05 consideraram o espaço bom. Ficou evidente como eles gostam de estar neste espaço, aproveitar a piscina, as quadras, praticar esportes, enfim, aprender e se divertir neste local. Quando há uma relação de prazer com o espaço e com as atividades realizadas, a aprendizagem constrói-se com muito mais facilidade. Sendo assim, ao saírem de casa com destino à AABB, as crianças e jovens do projeto animam-se, pois sabem que muitas atividades atrativas esperam por eles.

Finalizando a sequência da entrevista semiestruturada realizada com os educandos, analisar-se-á a última categoria: *Dados relativos à metodologia do Programa Integração AABB Comunidade*. As questões finais são a 27 e a 28.

Questão 27 - *As atividades realizadas pelo Programa são semelhantes às aquelas realizadas pela Escola?*

Ao responder esta questão, os educandos deixaram bem claro que as atividades realizadas durante o período que eles estão no Programa são diferentes daquelas que eles realizam em suas escolas, pois 24 deles afirmaram que são atividades diferentes. Sabe-se que muitas escolas públicas em países desenvolvidos são de excelente qualidade; tanto no aspecto estrutural, quanto no aspecto metodológico. No entanto, as escolas de Coaraci, especialmente as públicas, não são dotadas de amplo espaço de lazer para a prática esportiva, logo, o Programa complementa e supre essa carência, daí fica evidente porque os participantes gostam tanto e fazem questão de renovarem sua matrícula neste projeto.

Questão 28 - *Você considera o Programa AABB Comunidade como algo inovador?*

Todas as questões foram explicadas individualmente e esta, em especial, foi necessário explicar o significado de inovação entendido pela linha de pesquisa desta dissertação, pois o conceito de inovação não pode ser confundido com tecnologias da informática. Nesta perspectiva, quando questionados se consideram o Programa como algo inovador, 24 responderam que “*Sim*”.

Para eles, o Programa é inovador porque é diferente da escola, porque no projeto existe flexibilidade, liberdade de opinião, incentivo ao debate e à reflexão. Existe, ainda, a possibilidade de realizar oficinas de acordo com as preferências, sendo assim, eles se sentem mais à vontade e livres para exercerem atividades sem rigidez ou obrigatoriedade, o que não acontece na escola com seu currículo permanente e engessado.

3.6.2- ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA DOS EDUCADORES SOCIAIS

Dando continuidade à análise das entrevistas semiestruturadas, é o momento de verificar as respostas dos educadores sociais (entrevistas em anexo); as entrevistas foram identificadas pelas iniciais ES (Educadores Sociais). Fazem parte do Programa Integração AABB Comunidade 06 educadores sociais, os quais demonstraram total disponibilidade em participar da entrevista e do período de observação.

As entrevistas foram organizadas por categorias e, no que se refere aos *Dados Pessoais*, os educadores sociais têm idades entre 20 e 50 anos, o que torna o perfil dos educadores bem diversificado. Quanto ao gênero, 02 são homens e 04 mulheres.

Na categoria *Dados Profissionais*, observou-se que para participar do Programa não é obrigatório ter nível superior, no entanto, apenas 01 dos educadores tem apenas o ensino médio, outros 04 são graduandos e 01, pós-graduando.

Em relação ao tempo de serviço, constatou-se que, com exceção de uma educadora social que está há apenas 01 ano, os demais têm mais de 03 anos, inclusive tem uma educadora social que já tem 13 anos participando como educadora social do Programa, contribuindo com vários grupos de crianças e jovens que já passaram pelo projeto. Os educadores sociais recebem cursos de formação anualmente realizados pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. Quando não podem comparecer, a Coordenadora do Programa participa e repassa as temáticas abordadas para os educadores.

Na categoria *Prática Pedagógica* foram realizadas algumas questões (8 a 17), com o objetivo de entender como os contextos de aprendizagem são realizados no Programa e qual a representatividade das oficinas nas vidas das crianças e adolescentes que participam deste projeto socioeducativo. Sendo assim, encontram-se a seguir, as questões com suas respostas e análises realizadas.

Questão 08- Qual a importância da atuação do Programa AABB Comunidade na vida das crianças e dos adolescentes de Coaraci?

Ao responder essa questão, todos os educadores ressaltaram a importância do Programa para a vida dos participantes, pois funciona como uma alternativa para integrar estes jovens e evitar a entrada na vida do crime, além de possibilitar o acesso a atividades diversificadas, conforme relatos a seguir:

“A importância de incluir e integrar essas crianças através das atividades oferecidas no programa”. (ES01)

“Este programa é de grande valia, já que conseguimos resgatar crianças e adolescentes através do programa, das drogas, de furtos, assaltos, de estupro e do tráfico”. (ES02)

“Possibilitar o acesso a atividades diferenciadas como música, natação, dança, arte etc”. (ES04)

“É uma oportunidade real para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social”. (ES05)

Questão 09- Como o Programa Integração AABB Comunidade contribui para o desenvolvimento socioeducacional dos participantes?

O Programa já atua na comunidade coaraciense há 15 anos e, neste período, muitas crianças e jovens tiveram a oportunidade de participar do Programa, tendo acesso a diversas atividades e reflexões que são capazes de despertar a valorização da autoestima e de ajudá-los a serem persistentes com seus objetivos e com sua formação educacional. Sendo assim, os educadores afirmam que o Programa contribui de forma positiva na vida destes jovens:

“Contribui através das práticas educacionais valorizando o diálogo, respeitando a autoestima de cada educando”. (ES01)

“Através de atividades socioeducativas, culturais, artística, esportiva e de saúde. Chama a atenção deles”. (ES02)

“Tirando o indivíduo das margens da sociedade”. (ES03)

“Através das oficinas aprimoram-se habilidades artísticas, culturais e físicas”. (ES04)

“Contribui para a permanência e o aprendizado na escola, envolvendo as famílias nas ações direcionadas para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes”. (ES05)

Questão 10- O fato de o Programa AABB Comunidade ser realizado em um clube pode ser considerado como atrativo?

Ao longo de todo este estudo, um dos aspectos ressaltados foi exatamente o espaço físico, pois se trata de um clube de lazer em que a maioria não teria acesso se não fosse o Programa; poderia até visitar, mas frequentar não, pois eles não têm o poder aquisitivo que seja viável associar-se ao clube. Logo, o Programa oportuniza momentos de esporte e lazer que são de fundamental importância na vida dos integrantes do grupo e, segundo

os educadores sociais, este espaço funciona como um excelente atrativo para que os educandos participem do programa, como descrito a seguir:

“Sim. Porque é um espaço onde muitos não têm oportunidade de participar”. (ES01)

“Sim. É muito atrativo, as instalações da AABB chamam a atenção deles por serem bem estruturadas e que eles podem usufruir e explorar de forma positiva”. (ES02)

“Sim. Um espaço diferente desperta o interesse dos educandos”. (ES03)

“Com certeza. As crianças e adolescentes aprendem com atividades lúdicas, esportivas, artísticas e pedagógicas em um ambiente diferente da escola”. (ES05)

“Sim. Devido todos os beneficiários são de bairros periféricos e não tem esses atrativos”. (ES06)

Questão 11- Como você desenvolve os contextos de aprendizagem no Programa AABB?

Cada educador social tem uma função dentro do Programa, no entanto, nos contextos de aprendizagem que são desenvolvidos nas oficinas, existe a participação e cooperação de todos. É interessante perceber como eles valorizam as atividades que realizam e reconhecem a importância de como cada ação tem um impacto positivo na vida daquelas crianças. Percebe-se o entusiasmo e a vontade de fazer atividades lúdicas e diversificadas que contribuam para a formação cidadã e educacional dos integrantes do Programa. Portanto, ao desenvolver os contextos de aprendizagem, cada educador social relata o seguinte em relação à questão 11 supracitada:

“Atividade complementar de forma lúdica”. (ES01)

“Com palestras, cartazes produzidos por eles, apresentações teatrais, danças, torneio de natação, torneio de futebol de campo e de quadra, e gincana”. (ES02)

“Trabalho com a ludicidade. Aulas práticas e instrumentais”. (ES03)

“Através de dinâmicas de grupo, apresentação de músicas e vídeos sobre o canto coral e construções de paródias”. (ES04)

“De forma lúdica, por meio de jogos, esportes, etc. Enxergando a criança como um todo, de forma integral, trabalhando o cognitivo, psicomotor e o afetivo-social”. (ES05)

“Através de textos, vídeos, dinâmicas. Tudo de forma lúdica”. (ES06)

Questão 12- As atividades realizadas são individuais ou em grupo? Explique.

A partir das respostas, pôde-se elaborar o seguinte quadro:

Quadro 08 – Atividades individuais ou em grupo

Atividades	Relato dos Educadores Sociais
Individuais	<i>“Individuais, por que trabalho de acordo a necessidade de cada educando”.</i> (ES01)
Grupais	<i>“Em grupo. Porque a capoeira é um esporte coletivo”.</i> (ES03) <i>“Em grupo. Pois trabalho com oficina de canto coral, o que me permite trabalhar em grupo”.</i> (ES04) <i>“Em grupo. Porque dessa forma fica mais dinâmico”.</i> (ES06)

Individuais e Grupais	<p><i>“Tanto individual quanto em grupo esta última que é a mais interessante para que haja uma maior interação e socialização entre si”. (ES02)</i></p> <p><i>“Tanto individuais como em grupo. Quando a criança pede ajuda em determinado assunto é feita atividade individual, no mais em grupo”. (ES05)</i></p>
-----------------------	---

Durante todo o período de observação, constatou-se que as atividades realizadas, em sua maioria, são coletivas, pois existe a intenção de desenvolver a cooperação, a união e a integração entre os participantes do Programa. Todos se ajudam e colaboram com o outro. Quando existe dúvida ou dificuldade que outro participante não consiga ajudar, os educadores sociais interferem e auxiliam cada um individualmente.

13- O que as crianças aprendem neste Programa servirá para a vida delas em seu dia a dia?

Um dos objetivos do Programa é proporcionar o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e da criticidade das crianças e adolescentes, sendo assim, todos os educadores afirmam categoricamente que o Programa contribui de forma positiva, a partir das ações realizadas, as quais vislumbram o futuro dos participantes. Ou seja, cada atividade realizada visa interferir positivamente na vida dos educandos, uma vez que, através da ludicidade e do senso de responsabilidade, cada um se percebe enquanto cidadão e como um sujeito ativo na sociedade. Respondendo a esta questão, seguem os posicionamentos dos educadores:

“Sim. Pois acredito o que se aprende vai ser levado para uma vida toda”. (ES01)

“Sim. Pois acredito que a capoeira tem como função disciplinar o indivíduo”. (ES03)

“Sim. Pois acredito que através da música o indivíduo desperta sentimentos e sensações que lhe proporcionará oportunidades de construir um futuro melhor”. (ES04)

“Sim. Porque são trabalhados temas relacionados aos dias atuais”. (ES06)

14- Você considera o formato deste Programa e as atividades desenvolvidas nele como Inovação Pedagógica?

As respostas a seguir constataam um pouco da visão que os educadores do Programa têm a respeito da Inovação Pedagógica:

“Sim. Porque trabalha muito lúdico”. (ES01)

“Claro”. (ES02)

“Sim. Pois saímos mais do conteúdo e voltamos mais para a ludicidade”. (ES03)

“Sim. Pois acredito em uma educação sociointeracionista, onde o indivíduo aprende interagindo-se socialmente”. (ES04)

“Não digo inovação pedagógica, mas um formato que dá resultados positivos”. (ES05)

“Sim. Sem dúvida é grande inovação porque eles aprendem de modo lúdico”. (ES06)

Entender o conceito de Inovação Pedagógica não é uma tarefa fácil. O mestrado em que esta pesquisa está sendo desenvolvida existe, por exemplo, para estudar, compreender e investigar possíveis ações inovadoras. Sendo assim, o senso comum ainda confunde inovação pedagógica com inovação tecnológica ou com qualquer atividade que seja diferente daquelas cotidianas do âmbito escolar. Logo, ao responder esta questão, alguns educadores sociais apontam o Programa como inovador pelo simples fato de desenvolverem atividades lúdicas, isto só comprova a ideia de que a possível inovação que existe no Programa não é compreendida pelos próprios educadores que compõem a equipe, não percebem que quando a prática pedagógica possibilita a transformação do educando e do ambiente, é provável que a inovação já esteja acontecendo.

15- As atividades realizadas neste Programa seguem o mesmo perfil das realizadas na escola regular? Explique caso haja diferenças.

Durante o período de observação, o que mais chamou a atenção da pesquisadora foi o prazer com que os educandos realizam as atividades e o fato da frequência ser constante. Comparando este fato à rotina escolar, percebe-se uma grande diferença, pois comentários informais dos educandos referiam-se à prática repetitiva e efadonha realizada pelas escolas e que, no Programa, eles aprendem, dialogam, questionam, divertem-se, brincam, trocam experiências e aprendizados.

Os educadores sociais, ao responderem esta questão, confirmam o pensamento das crianças, pois afirmam não agirem de forma conteudista como as escolas insistem em continuar fazendo:

“Não. A escola regular trabalha o conteúdo, já o programa as atividades são diferenciadas”. (ES01)

“Não. Aqui os educandos tem mais liberdade de participar das atividades ‘com responsabilidade’”. (ES02)

“Formato diferente. Aqui trabalhamos com jogos, brincadeiras, dinâmicas, recreações etc”. (ES03)

“Não, pois o ensino regular é conteudista, já o programa AABB Comunidade associa o que deve ser trabalhado através de atividades práticas e lúdicas”. (ES04)

“Não. Só em ser em um clube já mostra a diferença”. (ES05)

16- *Os Educadores Sociais agem como professores tradicionais ou como mediadores da aprendizagem? Exemplifique sua resposta.*

Os educadores sociais emitiram as seguintes respostas:

“Mediadores da aprendizagem”. (ES01)

“Como mediadores, através do lúdico e com a participação ativa dos educandos”. (ES02)

“Agimos como mediadores da aprendizagem”. (ES03)

“Como educadores sociais agimos como mediadores da aprendizagem”. (ES04)

“Como mediadores da aprendizagem”. (ES05)

“Mediadores. Porque os educadores buscam extrair o que o aluno tem de melhor”. (ES06)

Cada atividade realizada no Programa Integração AABB Comunidade visa à aprendizagem significativa, para tanto eles entendem que focar no conteúdo e na prática docente não é a alternativa, e sim serem mediadores da aprendizagem; colocar o educando como “protagonista” e favorecer a troca com os pares, para que juntos aprendam e compartilhem experiências.

17- *Existe algum modelo pedagógico seguido? Se sim, qual(is) teórico(s) sustentam a prática pedagógica?*

Após ter acesso ao Projeto Político Pedagógico do Programa, pôde-se observar as bases teóricas seguidas pelos educadores. Dentre elas, a pedagogia freiriana foi a mais destacada, inclusive nos relatos dos educadores:

“Sim. A pedagogia de Paulo Freire”. (ES01)

“Seguimos o modelo sugestionado pela FENABB que é a Freiriana”. (ES02)

“Paulo Freire”. (ES03)

“Sim. Pedagogia de Paulo Freire. (Pedagogia do Direito)”. (ES04)

“Sim. Paulo Freire”. (ES05)

“O modelo de Paulo Freire (Dos direitos)”. (ES06)

No processo de observação, foi possível notar a pedagogia freiriana sendo posta em prática, principalmente quando os educandos eram estimulados a opinar, questionar, refletir sobre seus direitos enquanto cidadãos, enquanto pessoas livres e que buscam a igualdade de uma sociedade tão injusta e classificatória. A todo o momento os educadores reforçam a importância da autonomia deles e que devem lutar por seus direitos e cumprir seus deveres, pois o cidadão instruído tem voz e deixa de ser oprimido, como Paulo Freire sonhou para cada educando em formação.

3.6.3- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após o período de observação, que abrangeu de 11/03/2014 a 18/06/2014, os registros elaborados, paralelos a outros elementos com os quais se teve contato direto, permitem agora a tentativa de responder às questões práticas que conduziram a investigação. Pretende-se, portanto, interpretar os dados reunidos para um maior entendimento da cultura observada e com a qual foi estabelecido um convívio direto bastante próximo. Almeja-se, também, expor de forma objetiva e compreensível a cultura vivenciada no contexto do Programa Integração AABB Comunidade.

Deste modo, é intenção da pesquisadora abordar os traços peculiares deste grupo, percebendo qual a dinâmica do Programa, como acontece e quais os propósitos do mesmo, levando-se em conta os seus participantes e as suas diretrizes.

No que se refere às características do grupo que constitui o Programa Integração AABB Comunidade, alguns tópicos surgem, tais como: a convivência, a harmonia, os interesses em comum, o compromisso e a satisfação em fazer parte deste grupo.

Os educandos circulam pelo espaço da AABB com liberdade e desenvoltura, pois estão certos que aquele ambiente favorece a aprendizagem e contribui para a boa convivência do grupo. Neste espaço acontecem as oficinas, as quais proporcionam momentos de troca de experiências e reflexões, através do diálogo entre os membros, em que se estabelecem estratégias para o desenvolvimento das atividades, que são rotativas, pois cada oficina abrange uma área diferente do conhecimento. O educador social, como orientador e mediador, auxilia os alunos nas dúvidas que surgem, esclarecendo e conduzindo o percurso para uma aprendizagem significativa.

- Quais as especificidades do Programa Integração AABB Comunidade?

O interesse pelo espaço da AABB foi o motivo inicial que atraiu os participantes do Programa. No entanto, ao participar das atividades e oficinas, os educandos perceberam o quão interessante era aquele projeto.

O surgimento do Programa Integração AABB Comunidade é motivado por um conjunto de fatores e necessidades sentidos no seio da comunidade e das escolas parceiras. Uma vez que, por se tratar de um projeto socioeducativo, o Programa contribui significativamente para a vida social dos participantes, tanto para as famílias, que têm seus filhos num ambiente de aprendizagem e união; quanto para as escolas, que têm muitos alunos em situação de vulnerabilidade social e com comportamentos inadequados. Logo, o Programa surge com a proposta de complementação educacional, objetivando contribuir para a aprendizagem e para a formação de cidadãos éticos.

O Programa AABB Comunidade ao longo dos anos em funcionamento trouxe aos participantes acesso a muitas atividades as quais fora do projeto eles não teriam oportunidade de praticar, como algumas modalidades esportivas, por exemplo.

Ao longo dos anos, o Programa trouxe aos educandos um interesse e um envolvimento com os assuntos da atualidade discutidos e suscitados pelas oficinas do projeto. Logo, estes momentos tornaram-se um pólo aglutinador de conhecimento, explorando os diversos saberes, buscando novas informações e propondo soluções para os problemas atuais.

Os participantes do Programa em análise deslocam-se duas vezes por semana, no período da tarde, para se unirem ao intuito que lhes aguça o interesse e a curiosidade, a partir do trabalho prático desenvolvido nas oficinas. Esse elemento aliado ao companheirismo que os define e une, possibilitou vislumbrar o sucesso deste projeto socioeducativo:

“é muito divertido e legal tem muito professores bom e eu gosto muito dos exercício práticos e das atividades que eu faso.” (E14)

Nesta perspectiva, sob os olhares dos educadores sociais, os membros do Programa divertem-se e aprendem, procurando sempre aprender mais e mais, pois o interesse pelas áreas desenvolvidas no projeto é de todos e de cada indivíduo.

Os educandos, com quem a pesquisadora partilhou momentos de observação, contato e diálogo, afirmam que as oficinas do Programa lhes permitem estabelecer aprendizagens significativas e de fundamental importância no mundo atual, constituindo-se, inclusive, como exemplo para as unidades escolares do município, pois os alunos relatam em suas

escolas o quanto e como têm aprendido fazendo parte do Programa Integração AABB Comunidade. A exemplo de um integrante, referindo-se ao motivo pelo qual frequenta o Programa: *“Porque eu gosto de aprender coisas cada dia”* (E17)

Com o passar do tempo e a partir das metodologias desenvolvidas nos contextos de aprendizagens do Programa, percebe-se a satisfação, a brincadeira e o desenvolvimento harmonioso das atividades, não como o produto de uma imposição, mas como consequência de fatores estimuladores que unem os educandos em torno dos objetivos principais do projeto:

Promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, estudantes de escolas públicas, por meio de ações educacionais que favoreçam a inclusão socioproductiva e ampliem a consciência cidadã, contemplando a formação de educadores sociais. (Projeto Político Pedagógico - AABB Comunidade).

- Como se desenvolvem os contextos de aprendizagem no Programa Integração AABB Comunidade?

O Programa AABB Comunidade acontece com base no trabalho coletivo, constituindo aprendizagens cooperativas e relevantes. Os educandos comportam-se tendo por base a ideia geral de convivência com o outro e de complementação da aprendizagem, seguindo as orientações das diretrizes já definidas pelo Programa.

Os contextos de aprendizagem desenvolvidos nas oficinas do Programa são pautados na ação e no trabalho prático. No início de cada oficina, estabelece-se uma roda de conversa em que se fala sobre os objetivos do dia e são dadas as instruções para a execução das atividades. Neste diálogo os educandos opinam sobre as atividades e questionam sobre as dúvidas que surgem. Em seguida, iniciam as atividades com base nas orientações recebidas e prosseguem sob o olhar atento e mediador dos educadores sociais.

As oficinas proporcionam um grande entrosamento entre os partícipes, desenvolvendo a noção de respeito, especialmente nas atividades esportivas, que poderiam tender para a competição e desavenças; no entanto, como são conduzidas de forma recreativa, eles assim as compreendem e divertem-se bastante ao passo que aprendem.

As oficinas assumem um sistema rotativo, já que todos participam em momentos alternados e querem interagir integralmente em todas as etapas das oficinas. Este tipo de atividade, ligada a temas atuais como direitos humanos e cidadania; cuidado socioambiental; cultura e artes; saúde integral e tantos outros temas abordados no Programa permitem aos participantes constatar a curto/médio prazo resultados de uma aprendizagem consistente e que os conduzem para a autonomia, estimulando-os a continuar participando e interagindo nas oficinas.

Em todas as oficinas, os educandos agem sob orientação dos educadores sociais. Os participantes atuam conjuntamente, tanto no que se refere à execução das atividades, como na convivência que estabelecem entre si, objetivando alcançarem metas coletivas e aprendizagens individuais, o que possibilita uma grande alegria de estarem juntos e compartilhem das descobertas e benefícios obtidos com as oficinas.

O Programa Integração AABB Comunidade funciona principalmente pela ação, isto é, a partir das necessidades do grupo, as oficinas são programadas e executadas, contribuindo para o desenvolvimento socioeducacional dos participantes e *“proporcionando práticas educacionais, com base no diálogo valorizando sua autoestima”* (Entrevista - Coordenadora do Programa).

Cada participante do Programa utiliza as diversas atividades proporcionadas a fim de melhorar a compreensão do mundo e dos conteúdos abordados, neste caso, os temas desenvolvidos nas oficinas, uma vez que, diferentemente da metodologia tradicional escolar, nas oficinas cada um esforça-se individualmente num contexto coletivo com intuito de aprender e assumindo o comando da sua própria aprendizagem:

[...]a Escola possui uma inerente tendência a infantilizar as crianças, colocando-as em uma posição de fazer conforme são mandadas, a ocupar-se com trabalhos ditados por outra pessoa e que, além disso, não possuem qualquer valor intrínseco; o trabalho escolar é feito apenas porque o autor de um currículo decidiu que fazer o trabalho moldaria quem o fizesse em uma forma desejável. Considero isso ofensivo, em parte porque lembro o quanto objetei, quando criança, a ser colocado em tal situação, mas principalmente porque estou convencido de que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando[...] (PAPERT, 2008, p. 19).

Os educandos dispõem uns dos outros, como integrantes de um mesmo universo cultural, para se ajudarem reciprocamente, não havendo competições entre si, pois a

finalidade não é enfatizar o aprendizado e o desempenho de um ou de outro participante, mas sim destacar o conjunto. Nesta perspectiva, o Programa segue estratégias com base na troca de experiências, não só entre os participantes, mas principalmente com os educadores sociais, que têm muito o que ensinar/aprender na partilha das atividades desenvolvidas nas oficinas, ou seja:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. (FREIRE, 2003, p. 47)

As atividades e oficinas do Programa Integração AABB Comunidade têm como ponto de partida as situações reais do cotidiano, em sintonia com todos os temas abordados nos momentos dialogados. Sendo assim, as metodologias de trabalho utilizadas pelo Programa são motivadas pelas necessidades dos alunos, uma vez que abordam temas de suma importância para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, bem como, através dos esportes, aprimoram as noções de saúde, disciplina, amizade e coletividade.

Nas oficinas os educadores sociais trabalham saberes práticos, os quais são assimilados numa lógica colaborativa e participativa, em que todos se envolvem, possibilitando discussões e vivências da vida em sociedade, já que desenvolvem competências de criatividade, expressividade e comunicação. Neste sentido, Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

E nessa construção do conhecimento, estabelece-se uma interdependência positiva entre os participantes do Programa, a qual permite uma interação saudável e motivadora, possibilitando a aquisição de competências sociais, isto é, aprendem a conviver com o outro, compreendendo as possíveis diferenças, constituindo-se uma lógica de diálogo e de interação comunitária. Nesta perspectiva social, é importante que os educandos entendam a importância de atitudes como: esperar sua vez; elogiar o colega; compartilhar objetos; motivar os outros; entender as diferenças; agir de forma pacífica; partilhar sugestões e ideias; enfim, comportamentos sociais que sustentam as relações em grupo.

- Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade?

As práticas pedagógicas assumidas pelo Programa Integração AABB Comunidade afastam-se do paradigma tradicional de educação, pois existe uma ruptura com as metodologias diretivas e mecânicas desenvolvidas pela escola de cunho tradicional e fabril.

O paradigma educacional ainda em vigência conhecido como tradicional e instrucionista manifesta-se como um sistema no qual os aprendizes apresentam-se como meros receptores de informações e conteúdos impostos pelos professores, exercendo um papel passivo na sua própria aprendizagem; ou seja, a escola fabril dominante na sociedade concebe o conhecimento e a informação como objetos extrínsecos ao indivíduo aprendiz. Sendo assim, Papert (2008, p. 142), afirma:

Na prática da educação, a ênfase no conhecimento formal-abstrato é um impedimento direto à aprendizagem – e já que algumas crianças, por motivos relacionados à personalidade, cultura, gênero e política, são prejudicadas mais do que outras, é também uma fonte de séria discriminação, quando não de opressão direta.

O Programa Integração AABB Comunidade baseia-se na vivência e nas situações práticas, com as quais os integrantes se identificam e gostam de participar. Os educandos, no processo de construção de sua aprendizagem, buscam soluções de forma coletiva para as problemáticas que emergem e negociam possíveis soluções. Neste âmbito, aprendem a resolver situações que surjam, entendendo que juntos a resolução de problemas torna-se mais fácil, beneficiando a todos.

Os contextos de aprendizagem do Programa são imbuídos de discussões e escolhas, bem diferentes da escola fabril que impõe as suas diretrizes, descartando o caráter dialógico que a educação deve ter. Neste sentido, os educandos emitem opiniões nos debates, discutem e discordam de forma autônoma e segura. Como as oficinas são rotativas, caso algum integrante não queira participar de alguma definida para ele aquele dia, pode, inclusive, decidir qual oficina frequentar, optando por aquela de sua preferência. Logo, no âmbito escolar, jamais se admitiria tal postura.

Durante a execução das oficinas, alguns alunos podem optar também por não participar, pois levam alguma atividade escolar para obter ajuda e esclarecer dúvidas, sendo assim, este momento é considerado Complementação Educacional, pois quem busca a ajuda é o aprendiz, não o Programa que impõe um momento para realizar as atividades escolares, pois o objetivo não é este.

Nas oficinas esportivas, os educandos aprendem as regras dos jogos coletivos, mas também desenvolvem o senso de responsabilidade com o outro e com o próprio desenvolvimento físico. Entendem que o jogo não é competitivo, e sim uma oportunidade de trocar experiências e situações de “perder e ganhar”, levando para a vida este conceito.

A aprendizagem para os membros do Programa Integração AABB Comunidade é algo intrínseco, pois é o produto de uma construção verdadeira do conhecimento. É o resultado da comunhão de esforços na edificação dos alicerces que lhes possibilitam uma compreensão significativa de todas as informações que fluem nas oficinas.

O fio condutor desta pesquisa é exatamente o questionamento se existe ou não inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem realizados pelo Programa Integração AABB Comunidade. Durante todo o período de estudo da pesquisadora no Acesso ao Mestrado no Brasil e no último ciclo realizado em Portugal, o que mais se discutiu é que só pode haver inovação pedagógica nas práticas educativas se houver transformação dessas práticas. Não se concebe inovação atrelada aos tradicionais procedimentos metodológicos docentes, pois o que se pretende ao afirmar que alguma metodologia é inovadora é exatamente quando há mudanças dessas condutas. Nesse sentido, pode-se considerar o Programa como uma possibilidade de inovação pedagógica, pois percebe-se transformações e mudanças em relação às práticas concebidas pela escola fabril.

As práticas educativas do Programa Integração AABB Comunidade, diferentemente das práticas escolares atuais, propõem o debate, a opinião, a busca pela autonomia, estimula o poder de decisão e desenvolve a capacidade de união. Essas características positivas observadas na condução das oficinas do Programa reiteram a metodologia flexível e aberta das oficinas, que possibilitam a transformação na vida de crianças e adolescentes que integram o projeto.

A participação no Programa é livre, embora exija que o aluno esteja matriculado na rede pública do município; no entanto, mesmo não sendo de matrícula obrigatória, os educandos fazem questão de frequentar e participar de todas as oficinas do Programa. Durante o período da pesquisa, foi possível constatar como eles têm prazer de fazer parte deste projeto, o que é o contrário da frequência à escola, pois sabe-se que os alunos estão saturados das práticas docentes, gerando indisciplina e desinteresse pelo ambiente escolar.

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas exercidas pelo Programa Integração AABB Comunidade é o entendimento das relações entre os participantes e destes com o próprio processo de aprendizagem, possibilitando trabalhos coletivos e sociais, em contrapartida ao paradigma tradicional que tem uma visão reducionista do ser humano, fomentando a competitividade e o individualismo.

CONCLUSÃO

É imprescindível o surgimento de um novo paradigma educativo, que possa romper o paradigma atual de cunho tradicionalista e instrucionista, com base na escola fabril. A sociedade dos dias atuais exige uma escola diferente, que conceda aos indivíduos os instrumentos para que eles mesmos construam seu conhecimento e conquistem a capacidade de “aprender a aprender”.

A Inovação Pedagógica abrange, essencialmente, mudança no paradigma que determina e configura a escola de hoje. Essas modificações sinalizam a alteração consistente e radical das práticas pedagógicas, possibilitando uma aprendizagem direcionada para o sucesso, distanciando-se das metodologias pedagógicas de natureza tradicional.

As mudanças relevantes na escola demandam de uma transformação paradigmática (uma verdadeira revolução), em que se rompa drasticamente com a concepção tradicionalista. E esta renovação sustenta-se nas necessidades dos indivíduos dos dias de hoje e os de amanhã e, para alcançá-la, a capacidade de imaginação e a criatividade precisam estar alinhadas a fim de elaborar soluções novas e inovadoras para a escola.

É necessária imaginação para fazer frente a uma revolução, pois as revoluções não evoluem somente em linhas retas. Saltam para a frente, desviam-se, recuam, manifestam-se sob a forma de impulsos (...). Só aceitando a premissa revolucionária podemos libertar a nossa imaginação e deixá-la apreender o futuro (TOFFLER, 1994, p.186)

A sociedade moderna necessita de indivíduos dotados de empreendedorismo, criatividade, que sejam adaptáveis às mudanças e com uma visão prática para obter soluções de problemas que surjam no âmbito pessoal ou profissional. Sobre o ser criativo, Freire (2003, p. 17) afirma o seguinte:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Considerando-se os elementos necessários à efetivação de uma revolução da educação, deve-se acreditar que alunos e educadores são, de fato, os responsáveis por esta mudança, em que os contextos de aprendizagem requerem acompanhar o avanço do conhecimento, já que este tem se desenvolvido rapidamente na atualidade.

Em todos os ambientes, sejam eles físicos ou virtuais – casa, rua, escola, internet, meios de comunicação – o conhecimento e a aprendizagem realizam-se. A infância de hoje é permeada por assuntos variados, visto que os saberes, de diversas áreas, são disponibilizados desde a tenra idade e a todo instante. Mais um motivo para contribuir com a quebra de paradigma da escola fabril, modelo consolidado desde a revolução industrial do século XIX e que as crianças atuais rejeitam, segundo Papert (2008, p. 21):

Na medida em que as crianças rejeitam uma Escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos de pressão para a mudança. Como qualquer outra estrutura social, a escola precisa ser aceita por seus participantes. Ela não sobreviverá muito além do tempo em que não se puder mais persuadir as crianças a conceder-lhe certo grau de legitimidade.

Na perspectiva da escola instrucionista, o currículo torna-se um vínculo que subordina, delimita e pressiona aqueles que o seguem, tornando-os reféns de regulamentos superiores. Logo, o que a escola estabelece não proporciona o despertar da curiosidade, a avidez por adquirir novas competências e a construção do pensamento crítico e reflexivo.

No entanto, cabe aos educandos e aos educadores, seja no ambiente escolar ou fora dele, darem voz à sua liberdade e à vontade de querer aprender, trazendo para os contextos de aprendizagem aquilo que pretendem aprender, conciliando o que precisa ser aprendido, como e onde pode ser aprendido.

Sendo assim, como a escola encontra-se ainda perdida e descontextualizada do mundo atual, surgem novos espaços como alternativa de aprendizagens com metodologias e estratégias diferentes da tradicional que podem fazer a mudança a fim de que a aprendizagem significativa aconteça, estabelecendo uma transformação nas práticas pedagógicas. Foi esta modificação e alteração dos contextos e das estratégias pedagógicas diferenciadas que foi possível constatar *in loco*, no Programa Integração AABB Comunidade.

Existe inovação pedagógica nos contextos de aprendizagem criados pelo Programa Integração AABB Comunidade? Este foi o grande questionamento que levou a pesquisadora a dar início à investigação de um projeto socioeducativo. Ou seja, observar e entender como funcionam os contextos de aprendizagem do Programa que é instituído num clube esportivo chamado AABB (Associação Atlética do Banco do Brasil) e,

também, verificar se este Programa proporciona uma aprendizagem significativa e construtivista à luz da inovação pedagógica.

O que se pôde perceber, é que a aprendizagem no Programa é edificada a partir de princípios operatórios como observar, experimentar, comparar, analisar e sintetizar. Esses procedimentos são desenvolvidos em variadas atividades, sistematizadas na forma de projetos de trabalho ou oficinas a partir de temas propostos.

Os temas propostos para estudo e debates nas oficinas do Programa estão subdivididos em nove grupos de conhecimentos, denominados macro campos:

- Direitos humanos e cidadania.
- Esportes e jogos.
- Cultura e artes.
- Saúde integral.
- Trabalho e protagonismo.
- Cuidado socioambiental.
- Acompanhamento pedagógico – Matematização / Leitura e escrita.
- Comunicação e tecnologia da educação.

A conduta pedagógica do Programa Integração AABB Comunidade é apoiada por uma concepção de educação que prioriza a construção coletiva do conhecimento e contribui com a formação do pensamento crítico e criativo, a autonomia e o desenvolvimento da cidadania.

O Programa insere-se no contexto dos projetos socioeducativos, com intuítos a longo prazo, integrando crianças e adolescentes que fazem parte de situações sociais semelhantes e oportunizando debates construtivos, atividades extra-curriculares, esporte e lazer.

A participação neste Programa é facultativa, embora as escolas que os alunos frequentam façam uma indicação, mas é a partir da anuência dos pais e da vontade de cada integrante que essa participação acontece. Logo, somente continua no projeto quem se identifica com o mesmo e compartilha dos valores e atividades desenvolvidas no Programa.

No decorrer desta investigação, foi possível concluir que o Programa Integração AABB Comunidade, no campo de seu funcionamento, é um projeto organizado segundo temáticas variadas. Essas temáticas permitem aos participantes aprendizagens voltadas para seus interesses individuais e para novas maneiras de solução das problemáticas que surgem, a partir do ponto de vista da busca do conhecimento e da colaboração entre pares, como aponta Vygotsky (1984, p.17) “a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”.

Com base nos aspectos observados, pôde-se perceber que as características das oficinas desenvolvidas pelo Programa atraem o interesse dos integrantes do grupo, os quais se sentem motivados para aprender. Ou seja, neste ambiente motivador cria-se uma identidade própria em que todos se identificam, envoltos num espírito de cooperação.

Observou-se, também, que o educador social do Programa Integração AABB Comunidade desenvolve uma função de orientador de aprendizagens, oportunizando que o educando seja o verdadeiro “ator” que protagoniza a sua aprendizagem com autonomia, criatividade e senso crítico.

Portanto, constatou-se que tanto as situações de aprendizagem oportunizadas no Programa como a atuação mediadora dos educadores sociais objetivam gerar contextos de aprendizagem proveitosos, com foco no aprendiz e no seu desenvolvimento, permitindo que os integrantes do projeto aprendam de forma significativa, uma vez que constroem sua própria aprendizagem.

Em suma, considerando-se os aspectos observados, descritos e analisados por toda a extensão desta dissertação, o Programa Integração AABB Comunidade é um indicador de que é possível acontecerem mudanças em algumas esferas educativas, em que exista uma maior flexibilidade e liberdade de escolhas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1980, Tradução: Lígia Teopisto.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda., 1980.

BANDEIRA, Márcio L. G. **Identidade e Educação**. In: Formação Inicial – Caderno Pedagógico, Programa Integração AABB Comunidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Trabalhos Comunitários – NTC da PUC-SP, p. 11-20, 2011a.

_____. **Cultura e Educação: Contribuições para uma pedagogia multiculturalista**. In: Formação Inicial – Caderno Pedagógico, Programa Integração AABB Comunidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Trabalhos Comunitários – NTC da PUC-SP, p. 21-25, 2011b.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, António Maria V. **Articulação da educação formal e não formal**. In: J. Sousa (Org.). Educação para o sucesso: Políticas e actores (pp. 99-105). Funchal, Madeira, 2007.

_____. **10 tópicos (e dicas) sobre a investigação**. Funchal: 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FATUYL, Bugus. **O ensino da arte nos países do terceiro mundo**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

FINO, Carlos N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291, 2001.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001.

_____. **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. In: SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105, 2003.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. In: Actas do III Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2007.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53, 2008.

_____. **Inovação e invariante (cultural)**. In: Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas. Funchal: Grafimadeira, pp. 192-209, 2009.

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

_____. **Investigação e inovação (em educação)**. In: Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 29-48, 2011.

_____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento**. In: Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 99-118, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural** / Henry A. Giroux; tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____.; MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In: Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; SIMON. R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analyses: an essay on the organization of experience.** Boston: Northeastern University, 1974.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social.** Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Graziela S. **Resgatando as referências político-pedagógicas que fundamentam a proposta de ação educativa do Programa Integração AABB Comunidade.** In: Formação Inicial – Caderno Pedagógico, Programa Integração AABB Comunidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Trabalhos Comunitários – NTC da PUC-SP, p. 45-51, 2011.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas.** 5ª.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.

_____. **As microsociologias.** Brasília: Liber Livro, 2005, v. 9.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, série pesquisa, v.15, 179 p., 2006.

MERCER, Neil. **As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula.** In: COLL, César; EDWARDS, Derek. (Org.). Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximação ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 34ªed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Candida. **O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas.** In: Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio. B.; SILVA, Tomaz T. **Sociologia e teoria do currículo: uma introdução.** In: Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

- PAPERT, Seymour. **A família em rede**, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1996.
- _____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução: Sandra Costa. Edição revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. **Aprendizagem e Conhecimento**. In.: Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- _____. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympo, 9ª edição, 1988.
- _____. **Biologia e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- PILETTI, Claudino. **História da educação: de Confúncio a Paulo Freire**. Claudino Piletti e Nelson Piletti. – 1ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SANTINI, Daniel. **A filosofia do currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUSA, Jesus Maria. **Investigação em Educação: Novos Desafios**. In A. ESTRELA, & J. FERREIRA. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 1997.
- _____. **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, 119-125, 2003.
- _____. **Um currículo ao serviço do poder?** In: Educação: textos de intervenção. 1ª ed - Editora: O Liberal, 165-181, 2004.

_____. **Os cenários do futuro face às dinâmicas do global e do particular.** In: Educação: textos de intervenção. 1ª edição - Editora: O Liberal, 73-87, 2004.

_____. **A etnografia ao serviço do currículo.** In: Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) "Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares". Braga: Universidade do Minho, 2007.

_____. **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática.** In J. M. SOUSA ; C. N. FINO (Org.). *A escola sob suspeita.* (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

SOUSA, Jesus M.; FINO, Carlos N. **Alterar o currículo: mudar a identidade.** In: Revista de Estudos Curriculares. 2, pp, 2003.

_____. **Um Mestrado em Inovação Pedagógica.** Tribuna da Madeira. Educação, 2005.

_____. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica.** In: Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/ formação: Novos espaços, culturas e saberes". Edição em CD-ROM, 2007.

_____. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** In: Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro.** Tradução: Eduardo Francisco Alves – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBGRAFIA

FINO, C. N. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo /construcionismo,** 2004. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/ Documentos /Draft_Convergencia_ Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor),** In: Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora, 1998. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>>. Acesso em: 03 março 2015.

LAPASSADE, G. **Método Etnográfico**. DESS Etnometodologia e Informática, 1992-1993. Disponível em: <<http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>. Acesso em: 21 jul. 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – AABB COMUNIDADE. Disponível em: <http://www.aabbcomunidade.org.br/default.php?p=texto.php&c=projeto_politico_pedagogico. Acesso em: 13 jul. 2013.

RIBEIRO, Laudicena de Fátima. **Regras básicas para apresentação formal de trabalhos**. Janeiro/2016. Disponível em: < <http://www.uel.br/bc/portal/arquivos/apostila-normalizacao.pdf> Acesso em: 11 maio 2016.

ANEXOS

Índice de conteúdos do CD-ROM

Pasta 1

Dissertação de Mestrado (versão eletrônica em formato PDF)

Pasta 2

Registro completo do Diário de Campo

Pasta 3

Entrevistas dos alunos

Pasta 4

Entrevistas dos Educadores Sociais e da Coordenadora