

Compreender e discutir práticas pedagógicas que apresentam o germen da inovação, foi a intenção do estudo apresentado nesse livro. Desafiadas pelas respostas dos alunos, que apontaram quais os professores e/ou professoras que davam aulas “diferentes” justificando o motivo de suas escolhas, investigamos como esses docentes falam sobre os processos que vivenciam e as práticas que desenvolvem. A constatação que o professor aprende a ser professor, especialmente, sendo professor, muitas vezes colabora com um ciclo reprodutivo de práticas tradicionais, inspiradas nos seus ex-professores. A ruptura com essa condição os ajuda a construir experiências inovadoras em sala de aula que sejam rupturantes com a concepção epistemológica dominante da ciência moderna. Assim, os entrevistados relataram seus processos de ensinar que são estimuladores da mudança na perspectiva da emancipação dos sujeitos envolvidos.

Prática pedagógica no Ensino Médio:
a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação

Prática pedagógica no Ensino Médio: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação



Coordenação
Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (co)
Valéria Islabão
Eduarda de Ávila Leal
Sibele Larroque
Cátia Vighi
Paula Regina Xavier

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (coord.)
Valéria Islabão
Eduarda de Ávila Leal
Sibele Larroque
Cátia Vighi
Paula Regina Xavier

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO:
a possibilidade de inovação
na perspectiva da emancipação**

São Luis/MA
EDUFMA
2009

FICHA DE CATALOGAÇÃO

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. *Prática pedagógica no Ensino Médio: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação*. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, 94p. il.

ISBN 978-85-7862-063-9

CDD 378.17 - Educação

Capa: cena do filme francês "Entre les murs" (2008), registrado pelo fotógrafo e diretor de fotografia do filme, Pierre Milon. Direitos de imagem cedidos para a capa.

Impresso no formato eletrônico - e-book

Adaptação do Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq

Projeto gráfico: Paula Trindade da Silva Selbach
Edição desenvolvida através do projeto e-ufma
Visite www.eufma.ufma.br
e saiba mais das nossas propostas de inclusão digital

Universidade Federal do Maranhão
Gabinete da Reitoria - Administração Natalino Salgado Filho
Diretor da Imprensa Universitária: Ezequiel Antonio Silva Filho

Este livro foi autorizado para domínio público e está disponível para download nos portais do MEC [www.dominiopublico.gov.br] e do Google Pesquisa de Livro

De acordo com a Lei n.10.994, de 14/12/2004,
foi feito depósito legal na Biblioteca Nacional

Este livro é dedicado aos
professores e professoras
que enfrentam com
ousadia e coragem
o cotidiano da sala de aula.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida, ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história.

Paulo Freire

SUMÁRIO

Apresentação	9
O ENSINO MÉDIO NO MARCO DAS REFORMAS EDUCATIVAS: breve retomada	13
Possibilidades e desafios para o nível médio a partir dos anos 90	15
A identidade para o ensino médio: preparação para o trabalho e para a cidadania	17
Revisitando a questão docente no cenário atual	22
O professor e os desafios para sua prática	28
LOCALIZANDO AS PRÁTICAS INOVADORAS: o trajeto da pesquisa	33
A metodologia e instrumentos	33
A definição da amostra: a identificação dos professores através do olhar dos alunos.	35
Procedimentos para a análise dos dados e os agrupamentos temáticos	36

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS: breves referências sobre aqueles que responderam o questionário	39
Os alunos com a “palavra”: os aspectos que revelaram sobre aulas “diferentes	42
EXPLICITANDO O SIGNIFICADO DA INOVAÇÃO	47
A compreensão de inovação que balizou a análise das práticas pedagógicas	48
Os processos de construção da inovação: o que explicitaram os professores	51
Os professores como parceiros na leitura: dialogando com os docentes sobre as práticas relatadas	57
UMA ETAPA QUE SE CONCLUI: o que construímos e apreendemos nessa caminhada	75
Referências	79
ANEXOS	85

Apresentação

Durante minha trajetória de dezesseis anos como professora de Matemática do ensino médio, tanto em escola particular como em escola pública, mantive uma grande preocupação com o ensino dessa disciplina e sua função na formação dos alunos. Na verdade, essa preocupação gerava-me um desconforto cada vez que entrava em sala de aula e tinha que repetir conteúdos que há anos eram, e porque não dizer, ainda são ensinados da mesma forma. Também me incomodava perceber a grande preocupação de alguns professores em desenvolver todo o programa estabelecido para aquele ano sem fazer uma reflexão de cunho pedagógico dando demasiada importância ao conteúdo, não como forma de contribuição para a formação do aluno como sujeito, mas olhando-o apenas com uma visão utilitarista. Minha preocupação era no sentido de que houvesse discussões sobre o compromisso de estarmos formando pessoas que iriam inserir-se e atuar na sociedade. Entendia que precisávamos pensar em outra dimensão: *aquela comprometida em construir “gente”, para além de trabalhadores treinados, pessoas bem-comportadas, seres informados* (Demo, 1996, p. 53). É nessa perspectiva da educação escolar construir “gente”, principalmente no nível médio, que ficou centralizado o meu interesse de estudo e de pesquisa desde o dia em que comecei o Curso de Mestrado em Educação e continuei, posteriormente, no Doutorado em Educação. Assim, a pesquisa que está aqui descrita trás consigo a expectativa da professora que por muitos anos tentou dar novos rumos às suas práticas pedagógicas.

Gostaria de salientar que este estudo só foi possível porque contou com o desprendimento e compromisso das alunas mestrandas – Cátia e Paula – e das bolsistas de iniciação científica – Eduarda, Valéria e Sibebe – que, junto comigo, enfrentaram e superaram os desafios impostos por pesquisas dessa natureza.

Ao iniciar a investigação temia em não encontrar professores de ensino médio que tivessem a ousadia de promover um ensino “diferente”. No entanto, a realidade se mostrou diferente e pude perceber que, mesmo no anonimato, alguns professores e algumas professoras eram sensíveis à necessidade de mudança no seu ensino.

Os esforços que investimos, então, foram na direção de analisar a existência de *Práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio que avançam na direção da emancipação*, para estudá-las e dar visibilidade e autoria aos professores e às professoras que protagonizaram tais experiências. A investigação realizada permitiu valorizar e dar visibilidade as práticas pedagógicas de treze docentes de seis escolas de ensino médio do município de Pelotas, localizado no sul do estado do Rio Grande do Sul. Tomamos as experiências como foco de análise no contexto das inovações, o que implicou adentrarmos num universo de esforços carregados de significados e expressões colocando-nos em contato com o “chão da escola” e permitindo compreender como essas práticas transformam o padrão de relacionamento entre professores/professoras com seus alunos. Procuramos olhar para o cotidiano da escola, de cada um deles, buscando apreender o movimento que dá vida e forma as suas ações, reconhecendo-os como sujeitos que edificam e dão sentido as relações estabelecidas no espaço onde atuam. Refletir sobre essas práticas na amplitude permitida no termo inovação, ajudou-nos a (re) significá-las e percebê-las como abordagens que permitem compreender a mudança desde a concretude do contexto da sala de aula. A análise dessas experiências favoreceu distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebemos que existem experiências mais rupturantes em relação ao paradigma da racionalidade técnica, outras que se referiram as formas de trabalho e outras que se referiram a tecnologias.

As narrativas dos professores e das professoras do ensino médio sobre as práticas que realizam e sobre suas compreensões de inovação indicaram que suas concepções incorporam dimensões distintas, dependendo do contexto onde atuam e da experiência

que têm os docentes, de sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e do grau de sistematização de suas práticas. Cabe registrar que os movimentos dos professores e das professoras em direção às possibilidades inovadoras, nos casos que estudamos, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou da aprendizagem de seus alunos. Compreendemos que a inovação pedagógica traz algo de novo, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional que exige esforço deliberado e requer uma ação persistente.

Por fim, esse estudo não teria avançado sem a colaboração dos protagonistas dessas práticas e ao acolhimento que eles e elas nos deram. Nosso profundo agradecimento aos professores e professoras que, prontamente, dedicaram seu tempo para nos receber: Rafael, Nari, Teresa, Magda, Adriane, Dirnei, Daniela, Tito, Cristiano, Cleber, Virgínia, Paulo Sérgio, Dinamar.

Beatriz M. B. Atrib Zanchet
Pelotas, março de 2009

O ENSINO MÉDIO NO MARCO DAS REFORMAS EDUCATIVAS: breve retomada

A educação de nível médio foi diretamente atingida pelo acelerado processo de mudança na sociedade que começou na década de 70 e passou a exigir outros requisitos formativos para esse nível da escolarização.

Em alguns países da América Latina, a oferta de egressos do ensino secundário começou a superar a demanda de um mercado de trabalho que já apresentava uma desaceleração no crescimento econômico. Acompanhando as limitações do crescimento, a década de 80 trouxe um conjunto de restrições provenientes das condições internacionais. A necessidade de ajuste às novas condições econômicas produziu mudanças nos paradigmas do desenvolvimento dos países, que passaram a ser orientados no sentido de consolidar um modelo econômico hegemônico com características opostas ao modelo vigente na região.

Por conseguinte, a diversidade cultural, histórica e econômica de cada país e de cada região da América Latina, implicou um conjunto de decisões específicas para a solução dos problemas educacionais. É possível identificar tendências semelhantes na discussão e na elaboração de propostas para a educação secundária em alguns países da América Latina.

Fatores tais como: a diminuição do volume de trabalho disponível; o crescimento do trabalho informal em relação ao formal; o crescimento dos trabalhos disponíveis no setor de serviços com relação ao setor agropecuário e industrial; a mudança cada vez mais acelerada do perfil das ocupações, principalmente no que se refere às habilidades específicas, foram determinantes para desencadear discussões comuns entre alguns países latino-americanos.

No começo dos anos 90, entraram em cena questionamentos sobre a necessidade da existência de especializações compulsórias nesse nível da escolarização e, ao mesmo tempo, a possibilidade da sustentação de um nível de ensino para jovens que, mesmo com alguma especialização, ficam excluídos do mercado de trabalho. Diante do cenário socioeconômico delineado, ganhava ênfase a pergunta: é desejável que a educação de nível médio aceite formar para o mercado, quando este parece não ter mais espaço para absorver os jovens egressos desse nível?

Como consequência dos vários questionamentos que colocavam em “xeque”¹ a identidade da educação secundária, foi adquirindo força a idéia de que a educação de nível médio não deveria assumir para si o desafio da formação profissional compulsória, para uma ocupação definida² no mercado de trabalho mas, sim, deveria proporcionar uma formação geral para o trabalho³. Emerge, assim, fortemente, um discurso que defende, para a educação secundária, a promoção de uma sólida formação geral, com componentes humanísticos, científicos e tecnológicos. Esta seria, de acordo com o discurso dominante, a alternativa possível para que os jovens, ao concluírem esse nível de ensino, pudessem ter acesso aos variados tipos de ocupações no mercado de trabalho.

¹ Estamos usando a expressão “colocar em xeque”, no sentido figurado de colocar uma determinada situação em risco ou em circunstância arriscada.

² Estamos usando “definida” no sentido de ser possível, apenas, uma ocupação decorrente da especificidade do curso profissionalizante.

³ Formar para o trabalho tomado no sentido de que o jovem poderia ter acesso a variadas ocupações no mercado, não mais se constituindo numa mão-de-obra especializada direcionada para ocupações definidas pela especificidade profissional em que fôra formado.

Possibilidades e desafios para o nível médio a partir dos anos 90

No cenário dos anos de 1990, ampliaram-se as ambições e as solicitações relativas às contribuições da educação secundária para o desenvolvimento da economia dos países da América Latina. Decorrente dessa ampliação, novos temas foram conquistando lugar nas discussões e constituindo-se, até mesmo, em desafios para esse nível de ensino. Dentre eles, pode-se citar a ênfase por um ensino que respeite as diferenças culturais, a possibilidade de integração dos jovens que necessitam uma educação especial e o desafio de um ensino voltado aos direitos humanos.

Verifica-se, nos países da América Latina, a busca da identidade de um nível médio de ensino comprometido com a formação de jovens na direção de uma participação cidadã⁴ e cultural, para um mundo de trabalho em processo de permanente mudança. A ênfase se desloca de uma formação profissionalizante, que predominou nas décadas anteriores, para necessidade de uma formação geral de caráter humanista, caracterizando as reformas para a educação secundária na maioria dos países latino-americanos.

Torres (2000, p. 197), ao tratar das orientações feitas pelo Banco Mundial para o Brasil, especifica que o diagnóstico do Banco ressalva que o maior problema do sistema educacional brasileiro é a sua baixa qualidade, o que ocasiona os altos índices de repetência e evasão. Portanto, o objetivo perseguido por esse órgão é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino.

Nesse sentido, o governo mobilizou-se e quis dar um novo rumo para as políticas educativas, sob o argumento da necessidade de melhorar a qualidade do ensino, principalmente através do desenvolvimento de competências que visam preparar os jovens para a competitividade típica da sociedade contemporânea. Chama atenção, também, no discurso oficial, para o fato de que a educação assume a função de cooperar para aumentar as possibilidades de a

⁴ Participação cidadã é a expressão usada pelo discurso dominante no contexto sociopolítico e econômico em que acontecem as reformas. Ou seja, para o discurso oficial, o cidadão é aquele que é capaz de agir com competências em situações imprevisíveis típicas da sociedade atual. Para aprofundar essa discussão consultar Tedesco (1995).

Nação integrar-se ao intercâmbio mundial de produtos, formando sujeitos capazes de competir num mercado de trabalho cada vez menor.

O discurso oficial propalou a instalação de um processo transformador construído sob a base de um consenso nacional quanto à importância dos rumos da educação nacional que deveria seguir os ditames da “nova ordem mundial globalizada”.

É possível inferir que, ao propor a descentralização de responsabilidades pela execução e planejamento das atividades educacionais, o que está em curso é o processo de redefinição das atribuições do Estado e das esferas governamentais em relação à educação. Nesse processo, o governo federal atua mais como planejador, regulador e coordenador das políticas públicas, delegando para si a responsabilidade com o monitoramento e avaliação dos programas.

No discurso oficial para o ensino médio brasileiro, é enfatizado que o jovem deverá ser formado um cidadão que, dotado de orientação pragmática estruturada em torno do conhecimento e dos aparatos tecnológicos, possa ter condições de atuar na melhoria da qualidade de vida.

Diferentemente dos discursos dominantes nas décadas anteriores, que pregavam a formação de um profissional dotado de disciplina, obediência, e respeito às regras estabelecidas, assistimos à emergência de um discurso que postula para a educação o desenvolvimento das qualidades de solidariedade, criatividade, pensamento crítico e flexibilidade, vinculando essas características à condição de cidadania. Nem sempre, porém, há interesse de esclarecer a estrutura social que deve dar suporte a esses anseios.

Refere o discurso oficial que o ensino médio deve estar voltado para os jovens trabalhadores que querem melhorar sua educação geral porque precisam aprimorar-se para o mercado de trabalho. Todavia, a política econômica neoliberal tem provocado forte diminuição dos postos de trabalho, aumentando assustadoramente o desemprego no país. Nesse contexto, o que fazer, então, com o contingente de jovens que são colocados ano a ano num mercado de trabalho que diminui também ano a ano? Será melhorando sua educação geral que o jovem conseguirá um posto de trabalho?

Para o ensino médio é solicitada a construção de valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão/trabalhador à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência numa sociedade caracterizada pelas incertezas da contemporaneidade.

A identidade para o ensino médio: preparação para o trabalho e para a cidadania

Os anos 90 trouxeram impactos sobre a sociedade e sobre o mundo do trabalho, provocando discussões sobre o papel da educação escolar básica na formação de trabalhadores para as novas demandas do mercado. Assim, deposita-se, na escola de nível médio, o compromisso com a formação de um trabalhador com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível, com capacidade de relacionar-se, sendo capaz de agir com autonomia e criatividade em situações imprevisíveis.

A proposta de reforma aprovada pretende definir um ensino médio com uma identidade significativamente diferente da atual, com mudanças de concepções, valores e práticas, que seja diversificado mas que chegue a resultados comuns. No entanto, não especifica que estes resultados são pretensamente mais adequados para atender as exigências de um mercado preocupado com a regulação social.

É passado ao sistema educacional o compromisso de desenvolver nos alunos o conjunto de valores exigidos pela economia, sob o discurso de que são as competências presentes na esfera social, cultural e nas atividades políticas como um todo que são condições primordiais para o exercício da cidadania num contexto democrático.

Afonso e Antunes (2001, p. 18) ajudam-nos a entender que a assunção de um modelo de ensino, que traduz a oportunidade da formação e do desenvolvimento de capacidades e valores convergentes com aqueles que são exigidos para a prática da cidadania em outras esferas da vida social, tornaria possível concretizar uma concepção e um projeto de educação em que coincidiriam a formação para a vida de trabalho consideradas nas suas dimensões pessoal, profissional e organizacional, e para a participação democrática na vida coletiva. Esclarecem, ainda, que

a preparação para o trabalho assentaria no desenvolvimento do mesmo conjunto de disposições, orientações e valores que a educação para o exercício da cidadania. Pelo que a articulação educação, cidadania e competitividade resultaria, quase naturalmente, de supostas mudanças profundas e generalizadas no funcionamento da economia e da organização da produção e do trabalho.

Entretanto, só se tornaria possível conciliar esses objetivos numa sociedade na qual se desenhassem modos iguais de inserção no mercado de trabalho, preservados os direitos de cidadania que possibilitem a participação democrática na sociedade. Talvez esse não seja o caso atual da sociedade brasileira.

Dando ênfase a essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 veio conferir uma nova identidade para o nível médio de ensino, determinando que este passe a ser a etapa final de uma educação básica de caráter geral, com característica de terminalidade,

Nesse sentido, o ensino médio configura-se como etapa final de uma educação básica comprometida com o desenvolvimento do cidadão, integrando, numa mesma modalidade, as finalidades que apareciam dissociadas desde a Lei anterior: o preparo para o prosseguimento dos estudos e a habilitação para o exercício de uma profissão técnica. Além disso, prevê que o estudante adquira uma sólida compreensão dos conhecimentos científicos básicos para continuar aprendendo.

Os documentos oficiais explicam que “o ensino médio deve ser etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa como “sujeito em situação” – cidadão”.

Explicam, também, que essa preparação abarca os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica.

Ficou assim estabelecido, por decreto, que a dualidade estrutural seria superada com a constituição de um nível de ensino que estaria integrando, numa única modalidade, finalidades até então dissociadas. Ao referir-se à dificuldade da superação dessa dualidade Kuenzer (2000, p. 35) elucida que

essa solução fácil, porque formal e restrita ao âmbito pedagógico, não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida na qual crescem as exclusões na mesma proporção que diminuem os recursos públicos que permitiriam a formulação das políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania. Pelo contrário, é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade brasileira, com sua carga de especificidades e desigualdades regionais.

São colocados desafios para esse nível de ensino referente à formulação de uma concepção

que articule a formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (Kuenzer, 2000, p. 34).

Compreendida dessa forma, a formação humana para a vida social e produtiva não mais repousa sobre a aquisição de modos de fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar ocupado na hierarquia do trabalho, como era concebida no taylorismo/fordismo. Ao contrário, passou a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos e pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida.

O ensino médio, no Brasil, tem-se constituído, historicamente, como o nível que apresenta maior dificuldade na configuração de uma identidade, por motivo de sua própria natureza, situando-se como um nível intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Como resultado, o enfrentamento em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização tornaram-se um desafio, tanto para os administradores como para os professores que atuam nesse nível da escolarização.

O que nos parece preocupante é que a proposta aprovada para o ensino médio, além de ter trazido inovações na forma de sua concepção e organização, não foi acompanhada das mínimas condições de investimentos na formação dos protagonistas da ação educativa, tampouco estes foram considerados sujeitos no processo de implantação da reforma!

Ao fim e ao cabo, a proposta para o ensino médio solicita que se oportunize aos jovens o desenvolvimento de competências que os possibilitem a inclusão como cidadãos, no mercado de trabalho,

preparados para enfrentar as constantes mudanças que se apresentam na sociedade atual.

Entretanto, quando se analisam propostas como esta não podemos esquecer que o movimento feito, na maioria das vezes, por o Estado brasileiro é no sentido das transposições de modelos implantados em países desenvolvidos, sem levar em consideração alguma forma de criticismo. Analisado por essa ótica, percebe-se que as fundamentações teóricas que atravessam os diversos documentos publicados pelo MEC tornaram-se argumentos ideológicos contrários a uma verdadeira mudança na identidade do ensino médio brasileiro. Verifica-se, pois, que pensar numa preparação básica para o trabalho no nível médio exige considerar os determinantes sociohistóricos e culturais da sociedade brasileira, especialmente aqueles relativos à desvalorização social do trabalho que caracterizou, historicamente, a sociedade escravocata brasileira.

Parece-nos que se fazem necessárias iniciativas, por parte do MEC, de coordenar ações inovadoras sobre as propostas importadas, de forma que seja conferida identidade nacional aos sistemas educativos brasileiros.

O que se observa é que as novas formas de produção trazem para o cenário, a valorização de competências, introduzindo, no modo de produzir, um humanismo que possibilitaria integrar, num mesmo projeto, a formação para o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana. Essa condição aparece evidenciada na proposta para o ensino médio na medida em que os textos oficiais referem-se à formação do “sujeito em situação-cidadão”⁵.

Esta discussão é elucidada por Tedesco (1998, p. 50), registrando que os industriais modernos, apropriando-se do discurso educacional classicamente humanista, dizem que têm necessidades de

indivíduos autônomos, capazes de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente novos desafios (...). Uma educação fundamental equilibrada deve produzir, mais que especialistas, homens completos. É com esse espírito que preconizamos uma formação polivalente. A missão fundamental da educação é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo e não um instrumento para a economia. A aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social.

Assim, a escola é convocada a contribuir para a aquisição de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas “a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças” (Ramos, 2001, p. 135).

O que vimos observamos é que a reforma do ensino médio tem instigado muitos pesquisadores a um aprofundamento das concepções filosóficas, organizacionais e políticas que embasaram a proposta aprovada. Em geral, esses estudos têm como objeto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais que compõem o conjunto de medidas que orientam a implantação da proposta para o ensino médio. Certamente, esses esforços têm contribuído para a compreensão do arcabouço teórico, político e ideológico que fundamentaram os novos dispositivos legais para a escola média.

Entretanto, reformas como essa, geradas em órgãos da administração governamental, encontram na escola estruturas e práticas pedagógicas historicamente estabelecidas, criando uma teia institucional que filtra, interpreta e absorve, muitas vezes de forma fragmentária, as mudanças pretendidas.

Espera-se que o professor compreenda as teorias que embasam a reforma e suas relações com a prática de sala de aula, sendo capaz de absorver e pôr em prática, de forma reflexiva, as inovações trazidas pelos novos referenciais. Para isso, o docente, na maioria das vezes, precisa abandonar ou redirecionar práticas há muito tempo sedimentadas e saberes profissionais historicamente acumulados. Na verdade, a escola e o professor estão no último estágio da trajetória das reformas que, à medida que transitam entre os diferentes setores e atores do sistema educativo, vão-se recontextualizando.

⁵ “O ensino médio deve ser a etapa final de uma educação de caráter geral (...) que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação-cidadão”(BERGER FILHO, 1999, p. 142).

Revisitando a questão docente no cenário atual

Junto com as propostas aprovadas, fortalece-se o discurso da qualidade da educação brasileira associado à “modernização” dos meios de ensino e aos padrões de desempenho dos alunos em avaliações nacionais. O discurso oficial anuncia que a grande preocupação dos sistemas de produção de informações educacionais relaciona-se ao desenvolvimento de indicadores que informem sobre a eficiência dos sistemas e sobre seu grau de efetividade social. Ou seja, a informação precisa mostrar as características do percurso escolar dos alunos, o que eles são capazes de fazer, quais os padrões desejáveis que deveriam ser atingidos para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas exigidas para o exercício da cidadania.

Constatamos, também, que as várias transformações pelas quais passou a sociedade nos últimos vinte anos, já fossem suficientes para justificar as tentativas de reforma do ensino que vêm sendo implementadas no Brasil. Todavia, é preciso considerar que essas transformações ocorrem num momento em que a sociedade parece ter deixado de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, e os professores se mostram desiludidos com sua profissão. Nesse quadro pode ser importante salientar alguns aspectos relacionados com a questão docente e o trabalho que se desenvolve na escola que tem como contexto a complexidade socioeconômico e cultural em que aconteceram as reformas.

Não obstante, a reforma educativa só se efetiva, sobretudo no âmbito pedagógico e curricular, se o professor, objetivamente, tentar implementá-la em sala de aula, e a escola interpretá-la para dar sentido às suas ações e ao trabalho cotidiano. O professor figura como protagonista principal das ações educativas que acontecem no interior das escolas, extrapolando a mera execução de propostas educativas veiculadas pelas reformas.

Atualmente, docentes e escolas encontram-se imersos em uma situação paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se enfatizam um outro papel para ambos, no sentido de dar conta de uma formação que acompanhe a rapidez das mudanças da sociedade, o sistema escolar mantém presentes, as tarefas que, historicamente, lhe foram atribuídas.

Por um lado, é exigido que a escola invista na instalação de equipamentos e aulas de computação, e, ao mesmo tempo, suas salas de aula encontram-se em precárias condições físicas, não havendo recursos para consertá-las. Paralelamente, novas propostas de trabalho e de projetos educativos “invadem” seu interior, enquanto a escola ainda tenta encaixar as peças do quebra-cabeça da reforma para dar sentido às suas ações futuras, sobrando pouco tempo para que ela possa dedicar-se a pensar o processo de ensino e de aprendizagem que se realiza em seu interior.

Por sua vez, os professores são atingidos por novos desafios no sentido de adequarem suas práticas pedagógicas a uma outra proposta de formação para seus alunos, enquanto eles ainda procuram articular as identidades – de instrutor, de facilitador de aprendizagens, de mediador do processo ensino/aprendizagem, de técnico, de guia, de profissional da educação – que historicamente dão suporte às suas ações. Aumentam as exigências que se fazem sobre os professores para que assumam um número cada vez maior de responsabilidades. Além da sua tarefa ligada ao domínio cognitivo, pede-se aos professores que cuidem do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, aliando, também, a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Ainda assim, há juízos apressados que fazem referência ao fato de que os professores não estão ensinando como “deve ser”, nem estão agindo com suficiente eficácia na preparação de seus alunos para enfrentarem o mercado de trabalho.

A situação torna-se mais complexa quando verificamos que as escolas passaram a receber uma população diferente daquela que, historicamente, constituía seu público. Os jovens que dela faziam parte formavam uma população homogênea e pouco numerosa. Atualmente, além de um maior número de alunos, a escola recebe um público oriundo de diferentes ambientes culturais e distintos níveis socioeconômicos.

O caráter recorrente desse movimento é expresso por Canário (1999) como a “crise da escola”. Sob essa ótica, o autor pontua que a “crise” é interpretada como a conseqüência da sua rápida expansão quantitativa, sem que, em paralelo, tivessem sido registradas mudanças de caráter qualitativo. Nessa perspectiva, os problemas da escola decorreriam, cumulativamente, do seu caráter obsoleto e

das suas disfuncionalidades internas, caracterizando-se como problemas de natureza técnica, que poderiam ser respondidos a partir de tecnologias de mudanças fundamentadas num paradigma de racionalidade técnica.

Sob outro ponto de vista, o autor explica essa crise mostrando que o fenômeno da "corrida à escola", desencadeado a partir dos anos 60, teve como suporte uma atitude de otimismo em relação à instituição escolar, mas evoluiu, em nossos dias, para uma atitude de desencanto e de não-concretização de um conjunto de promessas que acompanharam o processo de escolarização de massas que caracterizou a segunda metade do século XX. Esse sentimento de frustração acentua-se na medida em que a relação com a escola, em particular por parte das classes populares, é vivida "numa perspectiva predominantemente *utilitária*, o que tende a relegar para um plano secundário o *valor de uso* dos saberes escolares" (Canário, 1999, p. 272). Explica então que, se as pessoas, ao freqüentarem a escola, valorizam essencialmente o *valor de troca* dos diplomas escolares, elas são confrontadas com a rápida e crescente desvalorização em termos reais e com a crescente falta das oportunidades de emprego. Nesse sentido, a escola está passando por uma crise de legitimidade decorrente da defasagem entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado. Esse "divórcio" traduz a dificuldade intrínseca à escola para lidar com a diversidade e com as expectativas dos alunos que nela ingressaram.

No Brasil, essa "crise" aparece mais notadamente no ensino médio, pois, progressivamente, ele expandiu suas matrículas, incluindo uma população que, há pouco tempo atrás, não conseguia freqüentá-lo. Nesse nível de ensino percebe-se que a crise já não consiste no fato de que ele não cumpre adequadamente seus objetivos, mas reside no fato de que esses objetivos não são claros.

Sob a denominação de reforma, inserem-se programas e medidas de toda ordem, desde propostas de descentralização da gestão e do financiamento, até as questões do currículo e da formação docente, da gestão do sistema, entre outras. As propostas reformadoras tendem a estruturar seus programas sob uma linguagem instrumental que classifica os problemas como administrativos e técnicos, ocultando, muitas vezes, os aspectos moral, ético e político.

As políticas educacionais não se instalam, efetivamente, sem negociação com os atores envolvidos e sem estarem afinadas com o contexto onde operam. No Brasil, há uma obsessão em anunciar as metas dos programas propostos ao invés de buscar atender aos anseios dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Essa situação levou, de alguma maneira, à exclusão dos docentes do debate político sobre as reformas educativas, tornando-os meros agentes executores das propostas. Como a implementação depende de seu trabalho cotidiano, infere-se que o sucesso ou fracasso do sistema escolar são de sua responsabilidade. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores precisa ser acompanhada e controlada pois, na lógica administrativa, essas são as estratégias eficazes para reforçar sua responsabilização pelos resultados dos sistemas escolares.

O discurso oficial propõe a necessidade de uma redefinição do trabalho docente para atender as propostas educacionais, principalmente no nível médio da escolarização. Para esse nível, é enfatizada a necessidade de mudar o ensino acadêmico, na direção de uma proposta que desenvolva nos jovens habilidades que os ajudem a desenvolver seu potencial de futuros cidadãos, incluindo espírito crítico, iniciativa, a habilidade de organizar projetos e de se comunicar. Reforça-se a necessidade de mudar a cultura dos professores no sentido de que eles "precisam compreender que a idéia não é mais ensinar uma matéria, e sim educar por meio dela" (UNESCO, 2003, p. 6).

Todavia, as prioridades e as propostas apontadas pela reforma educacional, em qualquer um dos níveis do sistema educacional brasileiro, não foram propostas nem discutidas pelos docentes, quer em nível administrativo, quer curricular. De forma sintética, é possível inferir que a reforma educacional brasileira pautou-se pela preocupação com a transposição para a educação escolarizada dos discursos que orbitam ao redor da esfera econômica de uma sociedade globalizada. Esta transposição foi responsável por importantes transformações na estrutura curricular, na definição do papel dos professores, bem como nos mecanismos de gestão dos sistemas educativos. Nota-se, de forma bastante clara, nos documentos oficiais a incorporação da terminologia empresarial ao mundo da educação. No âmbito da escola, foi dado destaque ao papel do diretor, numa linha gerencial, enquanto que pouca atenção

foi dispensada ao setor pedagógico no sentido de restabelecer-lhe o vigor como parceiro nas decisões acadêmicas. Os professores parecem estar no centro da necessidade da mudança, como os sujeitos a serem transformados, esquecendo-se de que sua função consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e econômico. Assim, não se trata de pensar apenas numa mudança no papel docente, mas é preciso pensar em como alterar o próprio modelo escolar. Parece difícil pedir flexibilidade, autonomia e diversificação no contexto de um sistema estruturado nos moldes de centralização e de homogeneidade como é o caso do sistema escolar brasileiro.

Há um discurso “centrado em um único ponto de vista: o de quem desenha, decide e financia a política e a reforma em educação” como explica Torres (2002, p. 385), chamando a atenção para o fato de que, “se acrescentarmos um indicador referente ao grau de aceitação e envolvimento dos docentes em relação à reforma e, portanto, às condições reais de implementação dela nas escolas, provavelmente chegaríamos a índices muito baixos na maioria dos países”.

A questão docente, sempre presente no âmbito das reformas, evoca discussões entre posições diversas: por um lado, *a retórica idealista* (o messiânico, a volta ao passado, as listas do perfil do docente e da escola ideais); por outro lado, *a pragmática economicista* (orçamentos insuficientes para melhorar a situação docente, ênfase na relação custo/benefício, incentivos associados ao mérito). Nesse contexto, como bem explica Torres (2002, p.388),

é indispensável mostrar o *possível*, construindo a partir dessa plataforma o desejável e o provável. A tarefa não é simples e é urgente: não se trata de melhorar a remuneração e a formação para melhorar o desempenho dos docentes no atual sistema escolar, mas de repensar integralmente as bases do profissionalismo docente para o novo sistema escolar que já está em gestação. Não basta só imaginar o ponto de chegada e começar a montar a lista de objetivos, metas, perfis e competências desejadas; é preciso definir uma estratégia alinhada, que estabeleça com clareza o que e como se vai perseguir esse objetivo, e para que se assegurem os recursos financeiros e humanos necessários.

Os desafios que estão colocados para a educação, no atual contexto, demandam aos professores que “re-aprendam”, para poder ensinar. A lógica linear da formação de professores, embasada em esquemas multiplicadores, foi quebrada e, em seu lugar, está posto

o desafio aos professores para estarem preparados para ensinar o que não sabem, o que não lhes foi ensinado. Além de ensinarem de uma forma diferente do que lhes foi ensinado, é preciso que os professores aprendam juntos e simultaneamente com seus alunos. Como qualquer profissional, o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões, os quais decorrem da interação entre o sujeito e as relações que ele estabelece com a sociedade, com o saber disciplinar, com a prática profissional e com o saber pedagógico. Reconhecer os professores como sujeitos da mudança educacional implica valorizar seus saberes, criar e estimular espaços e mecanismos para o diálogo e para sua participação, tanto no âmbito da instituição escolar como no da política educacional.

Não houve consenso quanto à participação dos professores na elaboração das propostas para o ensino médio. Entretanto, ao professor é atribuída a responsabilidade de fazer acontecer a reforma.

O discurso apropriado e consistente utilizado pelo Governo Federal para a implantação da reforma do ensino médio, não foi acompanhado de políticas que reconhecessem o professor como protagonista de novas propostas. Incluiu-se a autonomia como um valor a ser desenvolvido pelos alunos, enquanto o professor se alijava dessa dimensão. Sua tarefa resumia-se a seguir as políticas traçadas por outros atores.

Para o nível médio da escolarização, as medidas sugeridas pelas reformas exigiam mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática pedagógica escolar. Na sala de aula, explicitam que o compromisso do professor é trabalhar para o desenvolvimento de competências, as quais, se bem desenvolvidas, poderão proporcionar aos alunos melhores perspectivas de acesso ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos.

A expectativa do MEC foi de que a reforma aconteceria na medida em que os professores mudassem as práticas pedagógicas que desenvolviam com seus alunos. Entretanto, cabe salientar que mudar as práticas pedagógicas pressupõe transformar acontecimentos complexos que implicam um conjunto de elementos e relações que envolvem o conhecimento, a afetividade, a linguagem, a cultura e a ética, por exemplo. Mudar as práticas pedagógicas não implica em apenas mudar a metodologia de ensino, como, muitas

vezes, propõem as políticas públicas. É um processo mais complexo e envolve muitas outras dimensões. Sem assumir a complexidade desse processo, o MEC apostou no poder de regulação da avaliação externa como elemento indutor principal a qual iria induzir às mudanças que propunha para os diferentes níveis de ensino.

O que se percebe nesse cenário é que para os alunos, parece tratar-se de uma escola que não foi concebida para eles, permanecendo imutável em sua seletividade, especialmente por pressão do sistema econômico, que está interessado em quão eficiente e competitiva ela se apresenta.

Os professores também estão desconfortáveis e interrogam-se sobre seu papel em uma escola onde os alunos parecem não gostar de estar em uma sala de aula que não consegue competir com meios mais atrativos de informação. Essa situação gera comentários dos professores, que afirmam que *os alunos tornaram-se menos passivos e mais desinteressados em sala de aula*, pois não encontram motivos fortes para lá estarem recebendo as informações que mais facilmente encontram fora dela.

A complexa tarefa do professor e da escola parece ser a de superar essa situação desconfortável através do desenvolvimento de formas de ensino/aprendizagem que apontam para a produção conjunta de saberes, assumindo práticas pedagógicas dinâmicas baseadas nas vivências sociais e culturais dos atores.

Nesse sentido o desafio colocado para os professores, portanto, consiste em enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e cujos resultados sejam relevantes e significativos tanto para os alunos como para os docentes.

O professor e os desafios para sua prática

A discussão sobre a formação inicial de professores é uma temática que vem ocupando os diversos espaços do cenário brasileiro frente à avalanche de reformas propostas nas últimas décadas do século passado. A proposta trazida pelo discurso oficial apontou para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiassem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início dos cursos de licenciaturas. Entretanto,

essas últimas questões parecem ser de difícil compreensão por parte dos professores formadores responsáveis pela especificidade do conhecimento que está presente nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas.

Percebe-se com facilidade que na sociedade contemporânea precisamos outra posição para trabalhar os conteúdos escolares, sob o risco de tornar os professores reprodutores de um conhecimento que não faz parte da vivência de alunos. Não estamos pensando que o importante seja trabalhar, apenas, o conteúdo em seu aspecto pragmático. É importante que se trabalhe o conteúdo no sentido de perceber e produzir rupturas que possibilitem a emancipação, ou seja, na perspectiva de "um conhecimento prudente para uma vida decente" como é explicitado por Santos (1998, p.37).

Torna-se importante que se empreendam ações no sentido do aprofundamento dos aspectos epistemológicos dos conhecimentos e da prática pedagógica.

A complexa tarefa do professor e da escola parece ser a de assumir práticas pedagógicas dinâmicas baseadas nas vivências sociais e culturais dos atores. Na medida em que houver respeito pelos saberes que os alunos trazem, poderemos, com maior probabilidade, tornar a escola menos enfadonha para os alunos. Será preciso conseguir "a compreensão da necessidade de encontrar respostas mais adequadas a aspectos socioculturais e aos problemas sentidos por cada um desses grupos" que, mesmo apresentando características divergentes, convivem no mesmo espaço escolar, como explica Cortesão (2002, p. 69). Essa condição implica que os professores produzam conhecimentos sobre seus alunos na perspectiva de repensar formas de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, dos valores, dos saberes e da cultura dos alunos, aproveitando as competências que estes possuem, independentemente de sua origem cultural, social e étnica.

Como sugere Freire (1996, p. 33), é importante discutir com os alunos a razão de ser de alguns dos saberes socialmente construídos por eles em relação com o ensino dos conteúdos. Uma das características necessárias para que o conteúdo se torne significativo para o aluno é que ele se relacione ou esteja associado com algo conhecido pelo aluno ou compreendido por ele. Para isso, é preciso que o professor se informe sobre a realidade dos seus alunos, a forma como compreendem o mundo e os conhecimentos

que já possuem. Assim como nos ensina Freire (1997, p. 132), “antes de mais nada estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica deste”.

O diálogo, para Freire, não é apenas um espaço para o estudante fazer suas denúncias ou uma técnica para conquistar os alunos. O diálogo faz parte da natureza humana, pois o sujeito não pensa sozinho e, além disso, tem uma necessidade existencial de perguntar. É a partir da pergunta que se pode estabelecer o diálogo em busca do saber, mas “o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!” (Freire, 1985, p. 46).

Na verdade, o professor precisaria criar um momento para discutir, com o aluno, situações referentes à realidade ou ao objeto de estudo, percebendo, na fala deste, quais os níveis de conhecimento desta realidade e que conhecimentos eles trazem. Nessa relação interpessoal estabelecida pelo diálogo, o professor pode aproveitar o conhecimento que o aluno possui como fonte de informação para ancorar seu trabalho pedagógico. Essa atitude observadora do professor permite perceber a diversidade de vivências, interesses, universos culturais, experiências e saberes que existem entre os seus alunos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de tentar incorporar esses conhecimentos em seu trabalho.

Essa capacidade de perceber e utilizar a diversidade de saberes que existe entre os alunos permite ao professor uma flexibilidade entre o esquema de trabalho previsto *a priori* e as situações de improvisação, de maneira que possa promover uma aprendizagem que tenha significado para os estudantes.

O desafio colocado para os professores, portanto, consiste em enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e cujos resultados sejam relevantes e significativos tanto para os alunos como para os docentes.

A sala de aula é o lugar privilegiado onde atua o professor. Ela é o lugar para onde afluem as contradições sociais, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas tanto dos professores como dos alunos. Uma visão mais simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada. É provável que

muitos dos cursos de formação de professores limitem-se a essa perspectiva. Entretanto, o professor não ensina no vazio ou para alunos idealizados. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas e, nessa definição, interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam um momento histórico-político. Com isso, estamos nos referindo ao ensino como um ato socialmente localizado.

Acreditamos que no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. Trazer a experiência cotidiana dos professores como sendo carregada de sentidos e não sendo menos importante do que os saberes tradicionalmente considerados como formadores do professor traduz-se em uma significativa ruptura com o paradigma da racionalidade técnica (Cunha, Zanchet, Neumann, et al, 2002; p. 239).

Na mesma direção, pensamos que a sala de aula e a escola em geral, devem integrar, criar um sentido em si mesmo como lugar de convivência entre jovens e, assim, formá-los para viver melhor. Também entendemos que é nelas que se materializam os conflitos entre as expectativas sociais, os sonhos individuais e os compromissos coletivos, bem como a transmissão e/ou a produção de conhecimento.

Torna-se importante enfatizar a necessidade da construção de uma escola que incorpore a cultura própria dos jovens que a compõe. Nesse sentido, ela deve ser vista como um espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, além de lugar para a vivência de processos de aprendizagem e de afetividade.

Cunha (2001, p. 43) explica que *entender a sala de aula como espaço de reprodução e também de inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos*, o que estaria encaminhando para uma resignificação com perspectiva emancipatória para as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio.

Essa perspectiva foi determinante para aguçar o interesse no sentido de compreender as razões, os contextos, as motivações que sustentam as iniciativas dos professores em desenvolver uma prática pedagógica “diferente”.

O convívio com professores do ensino médio indica que muitos são os desafios e os impasses colocados para desenvolver uma prática que ultrapasse a transmissão do conhecimento.

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas disciplinas, embora reconheçam nele uma condição fundamental para o seu trabalho. Os desafios atuais da docência parecem estar requerendo saberes que até então não representam alto prestígio no cenário da educação escolarizada. Perguntas tais como: em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibiliza-las com as exigências legais? Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o aspecto pragmático do conteúdo? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que competências são necessárias para articular os fatos cotidianos com o conteúdo que trabalho? Devo continuar preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem aptidão/prontidão para o mesmo? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras? precisam estar presentes no cotidiano do professor como forma de balizar outras possibilidades para sua prática pedagógica.

LOCALIZANDO AS PRÁTICAS INOVADORAS: o trajeto da pesquisa

No empenho de compreender como acontecem práticas pedagógicas no ensino médio, e, ao mesmo tempo, perceber se elas apresentam indícios de inovação na direção da emancipação dos sujeitos, foi desenvolvida uma pesquisa em seis escolas de ensino médio da cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

Ao objetivo da pesquisa foi incluída, também, a possibilidade de dar visibilidade e valorização para as práticas dos professores, pois acreditamos que investigações que se dedicam a compreender os fazeres dos professores e suas práticas podem, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos, favorecerem a formação. Indicamos a possibilidade dessa perspectiva quando percebemos que o professor ao ser provocado a falar sobre sua prática, sobre suas concepções de ensino, sobre processos inovadores de ensino, sobre as expectativas dos alunos e suas motivações, organiza seu pensamento utilizando-se da narrativa como processo de reflexão.

A metodologia e instrumentos de coleta dos dados

A metodologia utilizada na pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa que recorreu à técnica da análise de conteúdo, usando como instrumento para coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas.

Os professores foram contatados pela pesquisadora para agendar as entrevistas que foram realizadas nos espaços de atuação dos professores para favorecer um clima favorável, tentando perceber os relatos no ambiente natural em que os professores realizam suas práticas.

Conforme característica da entrevista semi-estruturada, as questões procuraram ser provocadoras das reflexões e narrativas e permitiram a espontaneidade nas respostas. Foi significativo compreender os depoimentos dos docentes sobre suas experiências não como uma descrição objetiva de um processo, mas percebendo que o professor, ao falar sobre seu trabalho, reflete sobre o mesmo e interpreta sua trajetória.

Como afirma Bosi (2004), “ouvindo narrativas orais compreendemos que o sujeito mnemônico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com intensidade nova a sua experiência” (p. 44). Nesse sentido, os docentes explicavam a origem de seu trabalho, os fatos que propiciaram sua experiência e, demonstraram até mesmo certa surpresa em saber que haviam sido citados. Estranhavam, principalmente, o fato de terem sido citados na condição de que sua aula fosse “diferente” para os alunos.

As entrevistas são distintas de uma conversa comum por seus objetivos específicos, ou seja, ela é parte de uma pesquisa científica e, por isso, deve conter informações válidas e voltadas ao objeto de estudo. Além disso, acreditamos que os atores são produtores de um saber importante que compõem o seu sistema de valores. Considera-se, também, que o trabalho de análise do conteúdo implica em explicar e interpretar a palavra dos entrevistados por meio dos dados recolhidos pela entrevista. Vale ressaltar que a entrevista semi-estruturada permite ao sujeito que responde descrever o que considera significativo usando seus próprios critérios e palavras, não ficando restrito a categorias previamente definidas. Permite, também, que o entrevistador esclareça sobre o significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais afinadas com os objetivos da entrevista e as respostas, conseqüentemente, mais fidedigna.

Com essa técnica, é possibilitado que as respostas revelem a representação sobre a realidade, as experiências e percepções básicas dos entrevistados, além de permitir flexibilidade ao entrevistador para explorar informações inesperadas apontadas pelos informantes.

A definição da amostra: a identificação dos professores através do olhar dos alunos.

Sabendo que as escolas possuem peculiaridades diferentes e sofrem influência do meio onde estão inseridas, foi necessário definirmos critérios para as escolhas. Optou-se, assim, pelos critérios:

1) *dependência administrativa*, pois entendemos que seria uma forma de contemplar, na amostra, escolas vinculadas à rede estadual/federal e, também, escolas particulares.

2) *localização geográfica na cidade*, como alternativa para conhecer e analisar práticas pedagógicas que acontecem na zona rural e na zona urbana, salientando que essa última foi subdividida em escolas da periferia/bairro e escolas da zona central da cidade.

3) *número de alunos*, considerado como um indicador possível do raio de abrangência da escola, ou seja, sua representatividade na cidade em termos do número de alunos matriculados.

A amostra contou com seis escolas que foram nomeadas de acordo com sua localização:

1 escola urbana, 1 urbana-periférica, 1 escola rural, 1 escola particular central, 1 escola particular de bairro e 1 escola da rede federal.

A primeira aproximação com o campo de pesquisa foi realizada com os alunos do ensino médio através de 300 questionários auto-aplicáveis, distribuídos entre as 3 séries do ensino médio das 6 escolas da amostra. Quer pela importância da escola no imaginário dos jovens, quer pelas suas possibilidades de formação existencial e profissional ou por ser idealizada como lócus de transmissão de conhecimento é importante conhecer os jovens que dela fazem parte e saber o que pensam. Essa foi das razões que também nos encaminhou aos estudantes, além de entender que eles teriam uma visão mais ampla das atuações dos professores.

O questionário foi composto por dois blocos de questões. O primeiro foi constituído por questões que envolviam aspectos referentes às atividades e expectativas dos jovens, e o segundo, envolveu questões relativas aos seus professores. As questões que buscavam informações sobre os alunos foram balizadas pelos tópicos: atividades extra-classe; aspectos ligados a sua formação pessoal; nível de interesse por assuntos gerais e cotidianos; valores que consideram importantes para a vida; expectativa sobre o futuro em relação ao nível médio.

As informações sobre seus professores abordaram os tópicos: interesse na formação e nos aspectos da vida dos alunos; valorização dada pelo professor aos saberes experienciais dos alunos; percepção sobre a relação professor e conteúdo com o qual trabalha; percepção sobre a preocupação do professor em relação à formação oferecida na escola; identificação das disciplinas e respectivos professores que davam aulas “diferentes”, explicando porque elas eram assim consideradas por eles. Ou seja, os motivos alegados pelos estudantes para dizer que a aula era “diferente”.

Nas perguntas sobre professores que davam aulas “diferentes” não fizemos nenhuma menção prévia ao termo inovação, apenas perguntamos se elas motivavam e melhoravam o aprendizado, além de indagar porque eles consideravam-na diferente. Através da tabulação dos dados do questionário localizamos os professores que, na visão dos alunos, vinham protagonizando aulas “diferentes”.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os professores mais citados em cada escola constituindo, assim, uma amostra de 13 docentes. O grupo de professores contemplou campos distintos do conhecimento, ou seja, tivemos professores de História, de Sociologia, de Física, de Química, de Biologia, de Filosofia e de Ensino Religioso.

Procedimentos para a análise dos dados e os agrupamentos temáticos

Os professores foram contatados pela pesquisadora para agendamento das entrevistas. Posteriormente, todas as entrevistas foram gravadas para mapeamento e sistematização dos dados. A partir dos textos originados pela gravação das fitas, realizou-se a

sistematização das respostas dos entrevistados, identificando e agrupando os temas e classificando-os em categorias. O resultado dessa etapa resultou em um quadro analítico dos depoimentos de cada um dos sujeitos da pesquisa.

Os dados foram analisados usando os princípios da análise de conteúdo. Esse enfoque, “refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Bardin (1979, p. 42).

As análises foram realizadas usando as mesmas dimensões que articularam as questões de pesquisa e que orientaram as entrevistas. Contudo, foi possível, ainda, identificarmos agrupamentos temáticos importantes quando analisamos os relatos dos professores. Cabe salientar que as entrevistas proporcionaram-nos recolher outros depoimentos importantes e significativos para continuar a estudar. Com esses depoimentos constituímos uma importante fonte de dados que posteriormente precisariam ser analisadas. No entanto, foi necessário centrar o estudo a análise e a escrita dos resultados nas categorias que visavam atender ao objetivo da pesquisa aqui proposta.

A título de exemplo nomeamos alguns agrupamentos que pudemos anotar a partir dos relatos, evidenciando que a intenção não é de torná-los os únicos pontos possíveis para futuras análises e, além disso, salientando que esses não se constituíram em focos de análises para essa pesquisa dado que seu objetivo principal era analisar *as possibilidades de práticas inovadoras no ensino médio que avançam na direção da emancipação*.

Tivemos, então, os seguintes agrupamentos temáticos: *práticas que motivam os alunos a prestarem mais atenção; fatos que impulsionam o professor a trabalhar em uma perspectiva “diferente”; como os professores caracterizam os jovens do ensino médio; expectativas dos alunos em relação ao ensino médio na visão do professor; reação dos alunos frente às práticas “diferentes”; impasses e desafios que vivenciam os professores quando tentam romper com o instituído; reflexão sobre suas práticas*.

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS: breves referências sobre aqueles que responderam o questionário

Conforme anunciado anteriormente, o questionário aplicado buscou algumas informações sobre os alunos no sentido de identificar e conhecer um pouco o que os jovens do ensino médio expressam sobre aspectos ligados a sua formação pessoal, as atividades que desenvolvem fora da escola. Incluiu também, questões que procuraram evidenciar o nível de interesse que eles têm por assuntos gerais como política, economia, violência, pobreza, os valores que consideram importantes para a vida e as suas expectativas para o futuro. Essas respostas eram de marcar e foram contadas e tabuladas para que pudéssemos visualizar, de forma ampla, o que pensam os alunos respondentes, os quais nos indicaram/conduziram aos sujeitos da pesquisa. Entendemos que seria importante identificar algumas expectativas e valores dos nossos respondentes, mesmo que fosse de forma ampla e geral.

Através de suas respostas pudemos identificar que, independentemente de sua condição socioeconômica, os jovens possuem características que os assemelham.

Foi surpreendente a maneira como evidenciaram alguns valores e a visão que têm da escola, do ensino médio e dos professores em geral.

Percebemos que a família é importante para eles. Em todas as escolas pesquisadas a família foi destacada como o primeiro valor, e o mais importante, dentre os seguintes: profissão; trabalho; família; diversão; estudos; dinheiro; cultura; namoro; segurança material; amigos. Na segunda posição, uma significativa maioria dos estudantes considerou os amigos como fator importante nas suas vidas.

A tabela 1 foi a forma encontrada para mostrar, de maneira geral, como os estudantes expressaram alguns valores quando os classificaram, hierarquicamente, do 1º ao 10º.

Tabela 1

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	ESCOLA F
1º	família	família	Família	família	Família	família
2º	Estudos	Amigos	Estudos	Amigos	Amigos	Amigos
3º	Amigos	Amigos diversão	Estudos dinheiro	Estudos	Namoro	Namoro
4º	Trabalho	Amigos	Namoro	Profissão	Estudos	Estudos
5º	Trabalho	Cultura	Trabalho	Trabalho; diversão namoro	Profissão	profissão
6º	Amigos	Trabalho	Amigos	Trabalho	Trabalho; namoro	Namoro
7º	Dinheiro	Trabalho; diversão	Cultura; Segurança material; namoro	cultura	Segurança material	Segurança matéria; dinheiro
8º	Dinheiro	cultura	Trabalho Diversão	Cultura	diversão	Diversão
9º	Segurança material	Trabalho	Segurança material	Segurança material	Cultura	Namoro
10º	Segurança material	Segurança material	Segurança material	Segurança material	Segurança material	Diversão

Questionados sobre com quem passam o tempo livre, quando não estão na escola, responderam, majoritariamente, que é com a família, seguindo-se da companhia dos amigos como é mostrado na tabela 2.

Tabela 2

Com quem passa o tempo livre	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	ESCOLA F
Irmão/família	1º	1º	1º	1º	1º	1º
Amigos da escola	2º	2º	4º	4º	3º	2º
Amigos de fora da escola	3º	3º	2º	3º	2º	3º
Ninguém	3º	2º	5º	4º	5º	3º
Namorado (a)	4º	4º	3º	2º	4º	3º

Observou-se que, coerentemente com as respostas anteriores, os alunos também expressaram suas expectativas sobre os valores que mais sentem falta em sua formação pessoal para enfrentar a vida. Ao responderem os itens sobre o grau de importância dos aspectos: autoconfiança, clareza de objetivos, capacidade para solucionar problemas, liderança, saber relacionar-se e trabalhar em grupo, apontaram a autoconfiança como sendo o valor de maior importância seguido da clareza de objetivos e da capacidade de solucionar problemas, conforme dados da tabela 3.

Tabela 3

VALORES IMPORTANTES PARA FORMAÇÃO PESSOAL	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	ESCOLA F
Autoconfiança	1º	1º	1º	1º	2º	1º
Clareza de objetivos	2º	1º	1º	2º	1º	2º
Capacidade para solucionar problemas	1º	2º	2º	1º	3º	3º
Liderança	3º	3º	4º	4º	4º	5º
Saber relacionar-se; Trabalhar em grupo	4º	5º	3º	3º	5º	4º

Ao que nos parece, os jovens encontram-se numa situação muito complexa frente às tendências contraditórias vigentes na sociedade. Por um lado, eles assistem imagens que lhe apresentam um futuro incerto, com carência de possibilidades, riscos de exclusão, ausência de utopias e de projetos nos quais vale a pena investir energias. Por outro, os jovens são concebidos como o símbolo da criatividade e das possibilidades de ruptura com o passado. Nesse jogo de contradições é que aparecem contextualizadas a autoconfiança e a clareza de objetivos apontados por os alunos.

Expressaram, conforme a tabela 4, que a amizade, a sinceridade, a lealdade são condições importantes para esse tempo de suas vidas.

Percebemos que, se por um lado, os alunos traduzem a amizade, a sinceridade, a lealdade, a busca de solidariedade, acrescentam que esse tempo simboliza também, a rebeldia, a diferença, a mudança. É um tempo em que trazem consigo a potencialidade da mudança. Mudança que traz consigo a descrença, a incerteza, a instabilidade e a indeterminação o que é indicado quando apontam a religião como a última dimensão necessária para a vida.

Tabela 4

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA D
1 ^o	Honestidade	Amizade	Amizade	Amizade	Amizade	Honestidade
2 ^o	Sinceridade	Amizade	Honestidade	Honestidade	honestidade	Sinceridade
3 ^o	Honestidade respeito	Sinceridade	Sinceridade	Respeito	Lealdade	Honestidade Sinceridade lealdade
4 ^o	Amizade	Lealdade sinceridade	Igualdade	Sinceridade	respeito	Igualdade
5 ^o	Sinceridade	Justiça	Lealdade	Justiça	Lealdade	Igualdade Lealdade
6 ^o	Lealdade	honestidade	Justiça	Igualdade	Amizade Liberdade Respeito	Justiça
7 ^o	Igualdade	Igualdade justiça	Solidariedade	Solidariedade Igualdade Liberdade	Solidariedade	Liberdade
8 ^o	Justiça	Igualdade solidariedade	Solidariedade	Solidariedade	Respeito	Solidariedade
9 ^o	Sinceridade	religião	Igualdade	liberdade	Igualdade	Religião
10 ^o	Religião	religião	religião	Religião	religião	Religião liberdade

Os alunos com a “palavra”: os aspectos que revelaram sobre aulas “diferentes”

Agrupamos as respostas dos alunos em quatro (4) núcleos procurando apontar, nesse momento, apenas os aspectos que eles evidenciaram em suas escritas como sendo as características das aulas “diferentes” e dos respectivos professores citados.

1- *Relação com a natureza da disciplina*: Aulas práticas; utilização de laboratórios ou materiais desse (microscópio); exemplos oriundos do cotidiano; aplicação da teoria em situações da realidade.

2- *O aluno como sujeito na sala de aula*: Ouvem e respeitam opiniões; Aceitam comentários; deixam que variados pontos de vistas sejam considerados na discussão em sala de aula.

3- *Material e metodologia utilizada pelo professor*: Retro projetor; Trabalhos em grupo; Palestras; Vídeos.

4- *Trabalho pedagógico/construção de vínculos com o professor*: Sonhos e expectativas; vida pessoal; a realidade do aluno.

Nas expressões dos estudantes percebemos que estiveram presentes variados motivos, sendo que muitos deles estavam ligados à natureza da disciplina que apontavam. Ou seja, quando indicavam as disciplinas de Física e de Química havia incidência de respostas que se referiam as aulas práticas, as aulas em laboratório e, em menor proporção, as relações que o professor fazia entre o conteúdo e as situações cotidianas. Nessa direção, os alunos explicaram/ escreveram que havia interesse do professor em exemplificar a aplicação do conteúdo com problemas do seu cotidiano.

Algumas expressões mostraram a importância que os alunos dão aos professores que estão atentos e valorizam as suas opiniões e seus saberes, pois muitas respostas destacaram que os professores que dão aulas “diferentes” são aqueles que *ouvem e respeitam a opinião dos alunos*. Salientaram como sendo fundamental e relevante o fato de que em algumas aulas *os alunos comentam e participam dando seu ponto de vista sobre diversos assuntos não prevalecendo, apenas, a visão do professor*.

Pontuaram, ainda, a importância da dinâmica de algumas aulas em que o professor *passa filmes e mostra material por ele pesquisado sobre o assunto*.

Houve, ainda, expressões que indicaram uma perspectiva interessante de análise ao fazer referência aos professores que trabalham com *nossos sonhos e expectativas, conversando sobre aspectos ligados a nossas vidas*. Essa expressão pode indicar certo grau de deficiência nas relações dos jovens com seus familiares pois, percebe-se que em alguns casos, os adolescentes não encontram espaço em suas casas para falarem sobre o que sentem, o que sonham e sobre as coisas que dão prazer ou lhes causam mal-estar. Nessa perspectiva, a sala de aula pode tornar-se um espaço favorável para os alunos falarem sobre si, evidenciando os ensinamentos de Freire (1997, p. 132) ao referir-se a importância do diálogo entre professores e alunos não só como espaço de denúncia, mas como espaço para aprenderem juntos.

Interessante ressaltar a expressão de alguns estudantes que disseram que o professor *nos mostra conhecimentos diferentes dos que conhecíamos*. Complementaram, ainda dizendo que *a cada aula ele nos dá uma lição de vida, desperta nosso interesse e, assim, estudamos para aprender e não por estudar, ... , faz exercícios de relaxamento com música para refletirmos sobre a vida de cada um,*

..., apresenta crenças religiosas diferentes, relaciona a matéria com atividades diferentes, ensina na prática e não só na teoria. Evidenciaram, também, que as aulas tornam-se *menos chatas e cansativas* quando o professor faz com que eles se movimentem em aula.

Entendemos que a escola é um dos espaços em que se efetivam relações sociais importantes para os jovens, tornando-se um local onde pessoas estranhas ou já conhecidas entre si encontram-se em busca de objetivos que deveriam ser comuns, como o conhecimento, a conquista de novas amizades, o exercício de coleguismo entre outros. Esses processos exigem que o professor tenha uma formação que lhe ofereça condições técnicas para que saiba, minimamente, como proceder no sentido de contribuir para que os alunos possam se desenvolver em aspectos que ficam além do "saber o conteúdo explicado".

Outras expressões dos estudantes revelaram o interesse despertado nas aulas em que *assistimos a palestras e vídeos; ou que o professor utiliza o retro projetor, ou quando fazemos trabalhos em grupos*. Nesse sentido, os alunos mostraram que a aula foge dos moldes tradicionais em que o professor explica utilizando, apenas, o quadro e o giz. Explicaram que essa é uma forma de *sairmos da rotina de aulas entediadas e teóricas*. Na mesma direção, algumas declarações disseram ser importante fazer *passeios em diferentes lugares*, mostrando que essa também pode ser uma alternativa que proporciona aos alunos conhecerem outras realidades para poder ter subsídios para a discussão na sala de aula.

Entendemos que as aulas tradicionais, denominadas pelos alunos de *aulas teóricas* muitas vezes podem ajustar e regular a mente do aluno para responder questões específicas do conteúdo, através da realização de inúmeros exercícios repetitivos, utilizados como forma de fixação da teoria.

Algumas respostas apontaram para a importância de ser trabalhado em sala de aula assuntos que permitam outras possibilidades para pensar o conhecimento, expressando a idéia de que as aulas tornam-se diferente quando o professor *nos mostra a realidade das ruas, ..., faz pesquisas e debates sobre temas atuais, ..., daí os grupos do contra e dos favoráveis debatem em um círculo de debates*.

Também observamos que os alunos valorizam as aulas quando existe preocupação do professor em fazer relações entre o passado e presente, apresentando os acontecimentos passados re-contextualizados para o presente. Conforme expressaram os estudantes é interessante que *o professor procura mostrar como os fatos do passado seriam atualmente ... explica a matéria de modo que o fato parece estar acontecendo agora, ..., fala do nosso cotidiano, relaciona com o mundo que nos rodeia com os fatos sociais fazendo comparações*. Demonstraram a importância que assume as aulas em que o professor *fala de tudo um pouco, fala de fatos da atualidade, desperta a curiosidade*.

Os estudantes referiram-se às práticas pedagógicas dos professores enfatizando, também, os aspectos metodológicos, ou seja, o método de trabalho do professor, dizendo que *o modo de ensinar é diferente, a aula não é só copiar, copiar, as aulas são divertidas porque o professor faz nós rirmos contando "piadinhas"... a maneira dele de explicar os conteúdos nos empolga a assistir a aula*. Destacaram que algumas aulas são "diferentes" por serem *aulas descontraídas* e, nesse sentido, *leva os alunos se interessam mais; aulas dinâmicas com atividades diferentes, com a interpretação de personagens*.

Expressaram que é importante a forma como o professor *conduz o aluno a se interessar pela aula*, comentando que, em alguns casos, por exemplo, o professor utiliza-se de relatos da sua vida tanto pessoal quanto profissional e *a turma presta mais atenção e pergunta mais, e isso melhorou nosso aprendizado*.

A utilização de materiais concretos também foi citada pelos alunos como importante para que as aulas sejam "diferentes", pois disseram que *os exemplos dados com material concreto facilitam a aprendizagem*.

Os estudantes salientaram que é importante que a aula tenha certa organização e disciplina. Em uma das escolas da amostra os estudantes revelaram que só um professor *acabou com a conversa em aula, nos faz prestar atenção, exige respeito com os alunos para com ele e entre os alunos, faz com que os jovens se respeitem e fiquem organizados em aula*.

Alguns estudantes explicitaram que a *motivação* do professor é muito importante, e, nesse sentido, buscaram explicar que a motivação decorre do fato de que o professor tem *psicologia e experiência* para trabalhar com eles. Para alguns respondentes é importante e, assim torna-se diferente, as aulas em que o professor *fala com eles sobre qualquer assunto*.

Uma escrita que nos chamou a atenção expressou que o professor *me fez encara a vida de outra maneira, ele está preocupado em preparar o aluno para o que há de vir pela frente*.

É interessante ressaltar que é no espaço da sala de aula que o professor tem a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento de competências que poderão proporcionar aos alunos melhores perspectivas de acesso ao mundo de trabalho, conforme apregoam os documentos oficiais que tratam do ensino médio. No entanto, percebe-se que as práticas dos professores citados ultrapassam essa condição indo ao encontro da formação humana dos alunos.

As práticas citadas pelos estudantes são marcadas por um relacionamento entre alunos e professores que enfatizam a afetividade, o saber ouvir e falar, o saber analisar e refletir e, essas condições eleva-os a condição de sujeito. Os aspectos apontados pelos jovens não foram centrados, apenas, em metodologias, mas abordaram aspectos mais complexos que implicam um conjunto de elementos e relações que envolvem as pessoas.

Assumir a complexidade desse processo, e desvelar o que dizem e pensam os professores citados foi nossa direção nessa pesquisa.

EXPLICITANDO O SIGNIFICADO DA INOVAÇÃO

Inovação é um termo que se ouve com frequência quando se faz referência à novidade, a ruptura e ao dinamismo. Atualmente, parece estar, também, em relação direta quando falamos em tecnologias computacionais e de informação.

Para melhor compreender os diversos significados que assume o termo inovação, convém analisar, inicialmente, sua etimologia a partir da origem no latim: *innovatio*, que significa 'renovação'. O prefixo *in* assume o valor de ingresso, movimento de introduzir algo, que, no termo *innovatio* significa *introduzir novidade, fazer algo novo, fazer algo como não era feito antes*¹.

Portanto, associando o significado anterior às inovações educativas podemos considerá-las como propostas pedagógicas que introduzirão novidades no processo educativo, terão um período de intensidade e, conseqüentemente, com o passar do tempo haverão de apagar-se. Nesse sentido, as inovações educativas são compreendidas como processos caracterizados, principalmente, por estarem em um movimento dinâmico.

É importante salientar que as inovações educativas não têm a mesma expressão para quem as promove, para quem as põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Elas se materializam pelo

¹ Informação retirada do Dicionário Houaiss (CD-ROM).

reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas, caracterizando-se como um processo em movimento.

Quando começamos a abordar questões relativas ao campo da inovação no sistema educativo emerge a pergunta: O que é, e o que não é inovação? Assim sendo, essa condição requer que se explicita o conceito tomado como referencial, visto que essa temática é bastante ampla e complexa. É o que se propõe a seguir.

A compreensão de inovação que balizou a análise das práticas pedagógicas

Concebendo a inovação como algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social.

Construir o entendimento de inovação sobre esses pressupostos leva-nos a perceber que ela não acontece no vazio, contrariando algumas concepções que querem nos fazer crer que a inovação é a introdução do “novo” dentro de um sistema para produzir mudanças e reformas, não importando a interpretação que esse processo assume no contexto que o alberga, e nos sujeitos que os interpreta.

As práticas pedagógicas entendidas como processos de inovação procuram explorar novas alternativas que podem, em alguma medida, tornarem-se importantes marcos para a construção de outras possibilidades. Nesse sentido, é possível afirmar que a inovação, como processo que contempla a construção de novas alternativas: é uma experiência pessoal que adquire um significado particular na prática; permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes; provoca inquietações nos sujeitos; facilita e provoca a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento; é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.

As inovações também podem ser entendidas como *ruptura paradigmática*, e, nesse sentido, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da

necessidade de trabalhar na direção de transformar, “a inquietude em energia emancipatória”. Santos (2000, p. 346). Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, não negando a história, mas sim partir desta para fazer avançar o processo de mudança.

Explica Cunha (2001, p. 37) que “a inovação na educação é um conceito de caráter histórico-social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade”. Para essa autora, a inovação é caracterizada por experiências que são marcadas por: *ruptura* com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; *gestão participativa*, onde os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; *reconfiguração dos saberes*, onde se anulam ou diminuem as clássicas dualidades entre saber científico/saber popular; *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria vem antes da prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; *perspectiva orgânica* no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (Cunha, 2001, p. 38).

Na perspectiva do conceito de inovação, não o isolamos em um padrão, estamos atentas à idéia de que o *grau de dissidência mede o grau de inovação* (Santos, 1998), mas também não consideramos que uma mudança seja por meios tecnológicos ou de metodologias, se constitua em inovação. Entretanto, há uma sinalização de que certo grau de insatisfação está gerando uma necessidade de mudança no cotidiano da sala de aula, que vem impulsionando dentre alguns professores uma primeira tentativa de sair de um lugar já demarcado pela prescrição de práticas para um novo patamar.

Entender a *inovação como ruptura* (Lucarelli, 2003) requer que se olhe para o cenário da sala de aula, lugar onde professores e alunos se vinculam e se movem em função do conteúdo escolar. Diz a autora que “reconhece-se a inovação quando se altera o sistema relacional intersubjetivo da classe e se modifica o sistema de vinculações na tríade docente-aluno-conteúdo”. Nessa direção, destaca a importância de verificarem-se quais as estratégias que são postas em ação para que o estudante, nas circunstâncias atuais

de diversidade cultural e educativa, de fragmentação do sistema educativo, possa ser um sujeito de sua própria aprendizagem. Explica, também, que

entender esta situação de *ruptura* implica ver a inovação como *interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo*. Por sua vez se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar esta nova prática com as já existentes através de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (Lucarelli, 2004, p.3)

Creemos que as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas pelos professores, seguindo um movimento de baixo para cima na direção de uma educação integral que articule as experiências dos alunos e os problemas sociais com a cultura escolar. Esse é o pressuposto que nos leva a eleger a sala de aula como um espaço concreto do ensino que possibilita práticas pedagógicas inovadoras.

Assumindo a inovação no sentido explicitado pela autora, a investigação realizada tentou garimpar, junto aos alunos do ensino médio, quais as aulas diferentes que vêm sendo desenvolvidas por seus professores, e, a partir da identificação desses docentes, a expectativa foi estudar e melhor compreender se as práticas pedagógicas por eles relatadas podem se constituir numa alternativa significativa na construção de processos inovadores para a sala de aula do ensino médio.

Os dados coletados foram analisados usando as mesmas dimensões que articularam as questões de pesquisa e orientaram as entrevistas. São eles: a) compreensão dos sujeitos sobre práticas inovadoras e sobre as práticas que motivam os alunos; b) Fato (s) que impulsiona a realização de uma prática diferente; c) Descrição de sua prática enquanto prática inovadora; d) Caracterização dos alunos e de suas expectativas para o nível médio; e) Reação dos alunos em relação à experiência pedagógica relatada; f) Impasses e desafios para a experiência inovadora; g) As reflexões sobre a prática na perspectiva da construção de saberes.

Procuramos, nesse texto, discutir a questão da inovação a partir da concepção que os professores têm da temática, e tentamos entender aonde se alicerça essa concepção.

É preciso compreender as respostas no contexto em que se produzem e perceber como revelam as condições culturais dos sujeitos. A narrativa revela uma condição do indivíduo, suas

percepções seletivas e representações, mas também dá indícios da condição coletiva, estabelecida pelo grupo de pertença do narrador, tal como a profissão, a geração de que faz parte, a visão ideológica, os valores do campo de conhecimento e tantas outras.

Os processos de construção da inovação: o que explicitaram os professores.

O conceito de inovação que têm os professores nem sempre é explicitado mas, quando o fazem apresentam-no em um espectro bastante amplo. Partem de uma perspectiva de algo novo, como uma completa mudança de paradigma, ou, como *algo que foge do tradicional*. Alguns professores referiram-se às práticas inovadoras na direção de que inovar *é fugir da aula comum*, tem que ser diferente, *tem que chamar atenção*.

Na análise de alguns depoimentos foi possível perceber que a visão que possuem sobre práticas inovadoras está, também, associada à introdução de tecnologias de informação ou tecnologias computacionais. Como nos disse um docente, *tem gente que está trazendo a informática para a sala de aula e, como a gente nunca faz isso, ..., então eu estou considerando isso como inovação, isso é diferente, foge do rotineiro*. Essa forma de entender inovação pode conter indícios da compreensão do processo de inovar se reconhecer que as formas alternativas de trabalho em sala de aula rompem, em alguma medida, com a estrutura tradicional da aula.

Cabe ressaltar que o uso das tecnologias pode modificar o sistema de relações que acontecem entre o professor e o aluno, pois, em algumas situações, os alunos obtêm a informação por meio da tecnologia e o professor precisa ser o articulador entre a informação, o conteúdo disciplinar e o conhecimento.

Todavia, tanto pelo que temos observado como pelos dados analisados, entendemos que o uso de computadores em sala de aula está inserido na compreensão de mudanças metodológicas, pois não encaminham para outra perspectiva de compreender o conhecimento. Os meios computacionais, na maioria das vezes, servem para que o aluno possa aplicar o conteúdo ensinado para resolver problemas propostos pelo professor. Um dos professores afina com a posição de que nem sempre o uso de tecnologias resulta em processos inovadores, eles são, apenas, fontes de informação e

complementa explicando que *todo o adolescente, que atualmente tem acesso a tantas informações, quando consegue receber uma informação na sala de aula e essa informação se torne significativa e interessante para ele, então isso para mim é inovador.*

Alguns professores referiram-se às práticas inovadoras no sentido de não ficar preso, somente, aos conceitos científicos, mas ter o cuidado de observar outros aspectos dos alunos e explica que é importante que *o professor passe a ver os procedimentos e as atitudes dos alunos.* Admitimos que é importante o domínio dos conceitos científicos na medida em que eles podem ser usados como sustentação para as soluções alternativas apontadas pelos estudantes ao deparar-se com problemas cotidianos. No entanto, difícil é ver mudanças de atitudes e procedimentos nos jovens se não investirmos na direção de uma mudança na forma como trabalhar com os conceitos. Um dos nossos interlocutores ajuda-nos a melhor explicar essa condição dizendo que para desenvolver uma prática inovadora o professor não precisa *querer mudar muito, mas sim, olhar sempre com outros olhos (o mesmo conceito), ... precisa fazer as coisas acontecer...* Nesta direção, ser inovador traz mudança em alguns aspectos do que já existe, conserva referências do existente, mas implica ir mais adiante uma vez que dá relevância ao que já é feito.

Um dos entrevistados, ao falar sobre práticas inovadoras, enfatizou a importância e o compromisso que algumas disciplinas escolares assumem na formação do cidadão. Chamou a atenção para o fato de que os professores precisam desenvolver os conteúdos vinculando-os ao mundo cultural e vivencial de seus alunos, bem como precisam contextualizá-los dentro dos acontecimentos da sociedade atual. Ressaltou que é preciso que os professores pensem a escola como o lugar que oportuniza aos alunos uma melhor compreensão de sua condição de cidadão. Argumentou, também, que os alunos precisam entender que algumas disciplinas têm um compromisso mais explícito com a formação humana e com a prática social dos indivíduos e, nesse sentido, explica que *o social, no interior, se prende à escola e a igreja,..., eu quero que eles entendam que não podem ser meros reprodutores dessa história, que precisam questionar a história e entender a cultura onde estão inseridos,..., se as coisas na sociedade vão mudar?depende da nossa função aqui dentro.* Continua seu depoimento dizendo que: *digo para eles que nós temos que voltar a história e ver se nós estamos repetindo,*

repetindo,..., enquanto nós não tivermos consciência que somos reprodutores da mesmice nós vamos continuar como estamos.

As afirmações acima corroboram com a noção de ruptura paradigmática anunciada e afinam-se, também, com a perspectiva apontada por Lucarelli (2004, p.3) quando mostra que as práticas inovadoras, entendidas como práticas alternativas nos processos de ensino e de aprendizagem, significam uma ruptura com o estilo didático habitual em nossas escolas.

Há outros entrevistados que remeteram a condição de prática inovadora à forma do professor assumir o *papel de educador, buscando caminho próprio em cada escola.* A aula passa a ser um espaço de novidade e desafio, que provoca e envolve os alunos, levando a um novo espaço de ação dos sujeitos em relação. Nesse depoimento percebemos a compreensão de prática inovadora na dimensão do protagonismo do professor, explicitada por Lucarelli (2004, p.2) ao dizer que o protagonismo dos professores é que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da nova prática.

Alguns docentes destacaram aspectos da inovação remetendo a idéia de uma ação compartilhada e fundamentada teoricamente, tornando o conteúdo significativo para o aluno. Outros, expressaram a compreensão de uma prática pedagógica que oportuniza que *os alunos consigam trazer as suas experiências pessoais para fazer um gancho entre teoria e prática.* Também foi destacada por alguns docentes a importância de descobrir novos caminhos para o processo de ensino e de aprendizagem, *uma aula na qual o aluno não seja só aluno ... onde ele tenha participação efetiva na construção do conhecimento.* A inovação exige que se mudem *as formas de trabalhar o conteúdo para ter oportunidade de ver as atitudes dos alunos.*

A prática pedagógica inovadora constitui-se em uma experiência pessoal que adquire um significado particular para o docente e permite estabelecer relações significativas entre os saberes culturais e experienciais de seus alunos e os conhecimentos científicos.

Entendemos que as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas pelos professores, seguindo um movimento de baixo para cima na direção de uma educação integral que articule as

experiências dos alunos e os problemas sociais com a cultura escolar.

As narrativas dos professores sobre suas compreensões de práticas inovadoras indicam que suas concepções incorporam dimensões distintas, dependendo do contexto e da experiência dos docentes, de sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e do grau de sistematização de suas práticas, incluindo depoimentos que refletem comprometimento profissional e pessoal. Embora alguns entrevistados tenham explicitado concepções conservadoras, identificando a inovação com o uso de tecnologias para *dar uma aula diferente*, há outros que procuram ir além da troca de métodos. Há respondentes que se aproximam de uma visão de rompimento com a concepção tecnicista para estabelecer uma discussão na direção do novo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, nos casos em estudo, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida em Lucarelli (2003, p. 130), defendendo que “em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades, e em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras”.

Outros sujeitos apontam sua compreensão dizendo que a inovação, muitas vezes, não exige que se mude tudo ou que inovar é fazer melhor, apresentar a mesma coisa de outra forma, facilitando a compreensão e possibilitando a formação integral do aluno. Um dos entrevistados considera inovador algo que foge do convencional, que se contrapõe ao estabelecido, não precisando, necessariamente, ser inventado ou original. Outros afirmam que é fazer algo diferente, *quando eu crio, assumo uma forma de fazer que é melhor do que a anterior, é inovar para melhor*. Neste caso remete o inovar, o fazer diferente, a compreensão de agregar melhoria ao processo anterior. Decorre de motivação em busca de melhoria de qualidade. Nesta compreensão, ser inovador traz mudança apenas em alguns aspectos do que já existe, conserva referências do existente, mas implica ir mais adiante uma vez que dá relevância ao que já é feito. Envolve ação e comprometimento com o sujeito da aprendizagem.

É também apresentada a idéia de que inovar se refere à forma de apresentar os conteúdos e repassar informações, afirmando que é preciso transmitir o máximo de dados, conhecimentos ou caminhos para que ele [aluno] possa trilhar, ou seja, mudar a forma de trabalhar para qualificar os processos de acúmulo de conhecimento.

Em contraposição a essa acepção, há outros entrevistados que remetem à inovação um espaço de novidade e desafio, referindo a qualidade de algo que provoque e que envolva os alunos e leve a um novo espaço de ação dos sujeitos em relação.

Em contrapartida outros entrevistados destacam o trabalho do aluno como espaço de vivência de inovação e protagonismo. Enfatizam que *aquilo que ele [aluno] sabe fazer e nunca que lhe foi dada à oportunidade é importante, assim como a compreensão de que atividades fazem com que o aluno aprenda e não esqueça mais*.

Dessa forma os entrevistados destacam a importância do protagonismo, da oportunidade de avançar, descobrir novos caminhos, na procura de um novo processo de ensino e de aprendizagem. A inovação passa a ser comparada à mudança das formas metodológicas no trabalho docente, complementação de métodos e processos. Percebe-se um movimento para além de mero fazer diferente, introduzindo um pensamento sobre outras formas de trabalhar, mas procurando, especialmente, trazer uma compreensão do avançar para adiante da mesmice e *que fazer sem sentido*.

Necessariamente, dizem os entrevistados, aquele que inova tem que *fazer algo diferente, uma nova forma de fazer o que já existia antes, mas com um sentido*. Pode-se entender essa idéia como sendo *a de inovar a partir do que já existe*.

Na acepção de Cardoso (1997, p.), inovação não é uma mudança qualquer. Mas, implica ruptura com a situação vigente, sendo uma ação deliberada e conscientemente assumida, algo que muda o instituído no seu essencial.

Embora haja por parte de alguns entrevistados concepções conservadoras, inspiradas no modelo econômico vigente, identificando a inovação como alteração ou criação de tecnologias que possibilitam, essencialmente, a sustentabilidade econômica de seus projetos, outros procuram ir além de uma mera troca de modos

de operar. Há respondentes que se aproximam de uma visão de rompimento com acepções ingênuas na maioria das vezes, para estabelecer uma discussão e abertura para o novo, num claro movimento de procura de mudança didática e epistemológica. Vemos uma mudança de técnicas e transmissão de conteúdos em direção à transgressão do instituído e rupturas de paradigmas tradicionais de ensino e visões de mundo. Claramente se estabelece uma visão para além de um mero tecnicismo, onde a inquietude, a interrogação e o desejo de inovar vai se encaminhando para uma busca de sentido e negação da regulação como única forma de ensinar e de aprender.

Foram identificadas definições que remetem ao entendimento de inovação a uma posição de busca do novo para *encaminhar propostas, mesmo sem antes ter a idéia definitiva, é se propor a experimentar*. Percebe-se que o processo vai se construindo à medida que a experiência é vivida, trazendo um germe importante da perspectiva emancipatória, que procura apostar e transgredir os processos regulatórios.

Mesmo que para parte significativa dos sujeitos a inovação esteja hoje muito mais atrelada à tecnologia, pois com a farta disponibilização e utilização de recursos tecnológicos, por si só esse sujeito é rotulado de inovador, para outros, essa é uma percepção limitada e equivocada, pois a inovação exige a implementação de uma revisão cultural, uma mudança epistemológica, filosófica. A descrição detalhada das experiências favoreceu a compreensão de suas formas de produção, verificado a incidência das categorias teóricas nas práticas em estudo.

É preciso que sejam reforçadas as reflexões que estimulem as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender que, acima de tudo, devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Compreender as práticas pedagógicas na perspectiva de inovação e como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática.

As narrativas dos professores indicam que a concepção de inovação incorpora dimensões distintas, dependendo do contexto e da experiência dos docentes, sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e o grau de sistematização de suas práticas. Percebe-se, entretanto, que embora frágeis e minoritárias alguns depoimentos se aproximam da condição de rompimento com acepções ingênuas e caminham no sentido de uma reflexão mais fundamentada, num claro movimento de procura de mudança pedagógica e, em menor grau, de mudança epistemológica.

De outro lado, percebem-se também depoimentos que refletem comprometimento profissional e pessoal. Nesse sentido, o conhecimento da realidade, como escreve Freire (1983, p. 21), se dá “na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela”.

Os professores como parceiros na leitura: dialogando com os docentes sobre as práticas relatadas.

A descrição das experiências desenvolvidas por os professores favoreceu a compreensão das formas de sua produção. Possibilitou-nos, também, perceber como os professores se reafirmaram diante da sua condição de autoria e como encaram os processos de ensino e de aprendizagem.

O exercício de análise das práticas pedagógicas constituiu-se em um exercício interessante no sentido da compreensão dos valores e das culturas que fazem parte da natureza de cada um dos sujeitos entrevistados.

Percebeu-se que há experiências que se referem às metodologias e outras que buscam um trabalho mais contextualizado; há aquelas que procuram articular a teoria e a prática e há aquelas que tentam inserir o conhecimento científico em situações do cotidiano e nos marcos culturais dos alunos; há aquelas que ultrapassam o espaço da sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há práticas que estimulam o protagonismo dos alunos e há aquelas que lançam mão de outra perspectiva possível para desenvolver o conhecimento.

Através das narrativas dos professores foi possível fazer a caracterização das experiências estudadas. Houve um esforço de síntese para melhor informarmos sobre elas. Certamente essas práticas envolvem múltiplos saberes e descrevê-las na sua complexidade seria uma tarefa muito difícil.

Além disso, a tentativa de descrever as práticas protagonizadas por nossos entrevistados quer ser uma oportunidade de tornar públicas as atividades escolares que se realizam dentro das escolas e dentro das salas de aula. Ao tornarem-se públicas, as experiências educativas se transformam em material importante para ser estudado e reinterpretado, ou, talvez, se tornem possibilidades para que outros docentes possam aplicar ou motivar-se a desenvolver experiências pedagógicas.

As experiências inovadoras narradas não são projetos que devam ser aplicados no futuro, nem são planejamentos que tenham que ser imitados. Tampouco se constituem em idéias que precisam ser provadas. Pelo contrário, a idéia de narrá-las tem a intenção de mostrar que elas são reconstruções de experiências de ensino, validadas e protagonizadas por nossos interlocutores. São experiências representativas de idéias didáticas e que guardam consistência entre as expressões dos alunos e a explicitação dos protagonistas.

Não foi nossa intenção uma separação analítica do universo pesquisado. No entanto, decidimos reunir para análise e apresentação das práticas os professores, aqueles que pertencem a mesma escola, na perspectiva de compreender a possibilidade de existirem lógicas diferentes convivendo no mesmo espaço de ação.

Na seleção escolhida temos: a) escolas da rede estadual: Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter, Escola Estadual de Ensino Médio Felix da Cunha; Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Rondon, essa situada na zona rural; b) escola da rede Federal: Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-RS, c) escolas da rede particular: Colégio Gonzaga (escola confessional vinculada a Congregação La Salle) e Colégio Sinodal Alfredo Simon (escola vinculada à rede Sinodal da Educação).

As descrições das práticas pedagógicas a seguir foram discutidas e analisadas pelos seus protagonistas quando os convidamos para participarem de uma reunião em que apresentamos

a síntese da pesquisa realizada. O encontro foi realizado na Faculdade de Educação da UFPel, e contou com a presença de 10 dos 13 professores entrevistados. Cabe ressaltar que os três sujeitos que não puderam comparecer avisaram-nos, e, assim como os demais, reiteraram a grata satisfação de receberem o retorno das suas entrevistas bem como de conhecerem da pesquisa que estava sendo desenvolvida.

Até então, os docentes não sabiam quais os motivos apontados pelos alunos sobre as suas aulas e por quais razões elas foram citadas como “diferentes”. Foi nesse encontro que socializamos alguns resultados e mostramos-lhes as razões que nos levou até eles, ou seja, o que os alunos haviam pontuado sobre suas aulas.

Nesse momento, os professores tiveram suas práticas analisadas e também exerceram o papel de analisadores criando-se uma dinâmica que enriqueceu o trabalho pedagógico.

Iniciamos, aqui, as caracterizações e respectivas análises das práticas agrupando-as por escola. Cabe salientar que optamos por não divulgar o nome dos professores citados pelos alunos e entrevistados, logo o tratamento será feito pelas disciplinas que ministram e a caracterização da Escola onde trabalham.

1) Escola Estadual de Ensino Médio Félix da Cunha

O Colégio Felix da Cunha, como é conhecido em Pelotas, está localizado no Bairro Várzea do Porto, próximo ao Porto da cidade. A Escola oferece o ensino médio nos três turnos e a maioria dos seus alunos são oriundos de regiões menos favorecidas economicamente, que ficam no entorno da mesma. Os sessenta questionários foram aplicados para uma amostra de, pelo menos, cinco alunos por turma, nos três turnos e nas três séries, para que contemplássemos maior diversidade de opiniões bem como alunos de distintas realidades sócio-cultural.

A seguir, fizemos um exercício acadêmico, escrevendo novamente os motivos apresentados pelos estudantes e, na continuação, apresentamos as descrições das práticas procurando dar uma visão geral sobre elas.

No caso dessa Escola, os alunos disseram, então:

... que as aulas tornam-se "diferentes" porque a professora utiliza-se de aulas práticas, fica mais fácil de entender o conteúdo,..., usamos o microscópio; ... tanto os métodos de ensino utilizados como a avaliação eram "diferentes"; ... a turma presta mais atenção e pergunta mais, e conseqüentemente, afirmaram os alunos que melhorou muito o aprendizado; ... a professora faz trabalhos em grupos, ..., ela dá várias aulas diferentes no sentido de variar a metodologia ... procura mostrar como os fatos do passado seriam atualmente, o que torna as aulas interessantes e "diferentes".

A) Professora de História

Centralmente, a prática pedagógica desenvolvida procura mostrar e explicar aos alunos que existem outras "leituras" tanto da sociedade como da história, salientando que existem histórias que não estão presentes nos livros didáticos. A professora explica os "como" e os "porquês" dos fatos e situações através da reconstrução histórica dos mesmos. Mostra que existem diferentes explicações para o mesmo acontecimento histórico, e que isso depende de quem o está narrando. Nesse aspecto chama a atenção sobre a necessidade dos alunos estarem atentos para a *história ausente* – aquela contada pelos dominados – e a *história "oficial"* contada pela classe dominante. Fundamenta seu trabalho nessa direção por considerar importante que os estudantes entendam sua condição social a partir da história, valorizando-os e mostrando que *igualdade e dignidade* são valores fundamentais para a vida em sociedade. Explica e trabalha na perspectiva de mostrar o *sentido assumido* pelos acontecimentos históricos a partir da contextualização de sua origem social e política.

B) Professora de Biologia

O foco do trabalho pedagógico é despertar no aluno o espírito de busca e de pesquisa para as situações em estudo. Nesse sentido, a prática pedagógica é desenvolvida a partir do retorno dado pelos estudantes das informações que levam para a sala de aula sobre o conteúdo a ser estudado e a professora incentiva-os a discutir os diferentes enfoques que aparecem na pesquisa. Evita explicar o assunto sem que exista algum posicionamento dos alunos, pois acredita que essa metodologia proporciona a interação e o diálogo entre professor e aluno na mediação e construção de conhecimentos. Além disso, utiliza a sala de aula como uma possibilidade para o jovem falar sobre o que sabe, sobre o que conhece e sobre a realidade

em que vive, aproveitando esses relatos para dar significação ao conteúdo que está sendo estudado.

C) Professora de Química

Por trabalhar com uma disciplina cujos conteúdos estão ligados diretamente a vida cotidiana dos estudantes, a professora procura ir construindo o conhecimento/contéudo específico da disciplina através de analogias, associações e hábitos diários vividos pelos jovens. Nessa perspectiva, procura que os alunos levem para a sala de aula o "mundo deles" para tornar mais real os exemplos que utiliza. Recorre a materiais alternativos para realizar aulas práticas, seja em laboratório ou na própria sala de aula.

Análise das práticas

Nas práticas analisadas podemos observar a preocupação dos professores em trazer para a sala de aula o mundo dos alunos, as realidades vividas por eles para ancorar o conhecimento com o qual trabalham. Enquanto práticas inovadoras, envolvem a aproximação dos alunos com o conteúdo científico através de exemplos de seu cotidiano e reconfiguram os saberes do senso comum presentes nas ações diárias. Essa condição nos leva a perceber que a sala de aula passa a ser o espaço onde professores e alunos interagem tendo no conhecimento o meio para tal.

A valorização dada aos fatos cotidianos como relevantes e significativos para serem estudados no contexto da sala de aula é uma forma de ajudar aos alunos a falarem sobre o que sabem e o que vivem e a valorizar seus saberes. Essa condição permite que o aluno aprenda que é importante a capacidade de interpretar a sua realidade e que a teoria pode ser um instrumental que ajuda nesse processo.

Outro aspecto importante é que a metodologia de trabalhos em grupo, na realidade estudada, pode possibilitar a incorporação dos princípios de participação e de trabalho em equipe, desenvolvendo aspectos ligados a complexidade das relações humanas. Trazer a condição de vida de cada aluno como fator importante para ancorar o conhecimento remete-nos a possibilidade de pensar que são colocados em evidência, no mundo da sala de aula, múltiplos saberes e distintos olhares sobre a realidade e esses precisam ser entendidos a partir da cultura de cada estudante.

2) Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter

A Escola Adolfo Fetter está localizada no Bairro Fragata que é considerado um dos maiores bairros da cidade tanto em área como em número de habitantes. Existem, nesse bairro, muitas escolas que possuem ensino médio, no entanto, a Escola em questão é uma das mais procuradas pelos habitantes dessa região. Da mesma forma que na Escola anterior, seguimos o mesmo critério para a aplicação dos sessenta questionários.

Na tabulação dos dados encontramos um número expressivo de referências ao mesmo professor que trabalha com a disciplina de História. Como esse docente teve seu nome citado em mais de 50% das respostas e tínhamos flexibilidade no número de professores para a amostra decidimos que ele seria o único entrevistado nessa Escola.

Os alunos dessa Escola destacaram que as aulas “diferentes” acontecem por que

... jeito de trabalhar a matéria, torna a aula satisfatória, pois o professor fala do nosso cotidiano, relaciona com o mundo que nos rodeia, fatos sociais, comparações, mostra as realidades da vida; ... a forma como o professor conduz o aluno a se interessar pelas aulas, tornando-as divertidas, animadas; O professor faz os alunos respeitarem e ficarem organizados, sendo o único que acabou com a conversa em aula; ... as aulas são abertas a opiniões; ... professor faz as palavras voarem até nossas cabeças; ... nos faz prestar atenção e exige respeito com os alunos; ... nas suas aulas ele nos empolga, fazemos trabalhos diferentes, fala sobre qualquer assunto, fala de tudo um pouco e de fatos da atualidade; ... o professor explica a matéria de modo que o fato parece estar acontecendo agora; ... ele é motivado e tem psicologia e experiência.

Professor de História

A sala de aula é caracterizada por um trabalho didático-metodológico em que o professor problematiza o conteúdo através das notícias veiculadas diariamente pelos meios de comunicação. Nesse sentido, além de assinar e ler vários jornais e revistas, e utilizar-se da internet para estar “atualizado”, o professor procura fazer que sua aula seja um momento de discussão e trocas de informações, enfatizando que ele “precisa” estar atualizado e ser fonte de informações e de conhecimentos para os alunos. Por ter

sua vida pessoal e profissional fortemente marcada por fatos históricos e políticos, considera importante que eles sejam relatados aos alunos como forma de mostrar as ligações entre fatos históricos relacionando-os com os conteúdos escolares.

Análise da prática

A forma com a qual o professor trabalha favorece a reflexão teórica a partir de problemas veiculados pela mídia e, de alguma maneira, estão presentes no dia-a-dia dos alunos, motivando-os e estimulando-os a criarem alternativas para a solução dos problemas propostos. Aproveita o momento de reflexão para contextualizar os fatos históricos e situá-los em relação à sociedade atual. O professor não abdica de seu papel de profissional da educação na condução do processo em sala de aula só que de forma diferente da prática tradicional porque compartilha com os seus alunos a sua história pessoal, colocando-se também na condição de aprendente durante o processo. A condição de ruptura aparece quando o professor admite a importância de considerar a cultura dos alunos com os quais trabalha para poder dar sentido ao conhecimento histórico alertando que esse conhecimento é, também, sócio-cultural. Nessa direção contextualiza o mundo existencial dos alunos e suas condições econômicas como fatores relevantes para serem discutidos em sala de aula. Foi possível perceber, na entrevista desse professor, que existe uma espécie de pacto entre professor e alunos no que se refere às regras do jogo em relação à sala de aula e ao trabalho pedagógico. Essa condição que é rupturante com a aula tradicional pois possibilita o compartilhamento da responsabilidade dos sujeitos e não resulta no afrouxamento do conteúdo estudado, pois as relações sócio-afetivas que se estabelecem e o respeito entre o professor e os alunos fazem com que aumente o compromisso de ambos com o desenvolvimento da aula.

3) Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Rondon

A Escola Marechal Rondon está localizada em Monte Bonito, no 9º Distrito da zona rural de Pelotas, distante, aproximadamente, 30 km da cidade. Atende em torno de 500 alunos no ensino médio nos turnos da manhã e da noite. Por ser a única Escola de ensino médio localizada na zona rural de Pelotas, muitos alunos da região procuram-na para cursar esse nível de ensino. Cabe salientar que

essa Escola também é procurada por um razoável número de alunos que moram na zona urbana. Essa condição, mesmo que não seja tão significativa, dá à comunidade da Escola uma característica diferente, pois mescla alunos de culturas e de condições socioeconômicas diversas.

Nessa Escola, os alunos salientaram que as aulas “diferentes” são aquelas nas quais

... eles têm a oportunidade de assistir a palestras e vídeos; conversamos sobre assuntos importantes, nossas expectativas e nossas realidades, nossas vidas; ... a professora relaciona a matéria com atividades diferentes; ensina na prática e não só na teoria; faz exercício de relaxamento. A professora apresenta crenças religiosas diferentes nos mostra conhecimentos diferentes dos que conhecemos; desperta o nosso interesse, estudamos para aprender e não por estudar; ... usam músicas para refletir sobre a vida de cada um; ... a professora a cada aula nos dá uma lição de vida; discutem com os alunos questões que despertam a atenção; ... ele/ela nos mostra a realidade das ruas; ... nos ajuda a refletir sobre o entorno e dar significado aos conteúdos estudados.

A) Professora de Ensino Religioso

A prática da professora é direcionada no sentido da fundamentação teórica e histórico-social dos problemas sociais e culturais enfrentados pelos alunos no meio onde vivem. A partir de ampla discussão de temas que permeiam os sonhos e expectativas dos estudantes vai construindo sua proposta de trabalho, dando significação e sentido aos fatos cotidianos. Por acreditar que a escola e a igreja são os espaços de socialização na região onde trabalha investe em discussões em que os alunos sintam-se e façam-se sujeitos capazes de construir *outra* história, não sendo apenas reprodutores das situações com as quais convivem ou observam. Salienta em suas aulas, que para os estudantes poderem construir alternativas possíveis que rompam com a situação que vivem (considerando aquelas que não são *confortáveis como a violência*) precisam entender e se apropriar dos acontecimentos a partir da contextualização histórica e social dos mesmos. Aponta alternativas/ hipóteses como motivação para as discussões em sala de aula e discute possibilidades de mudança tendo o cuidado de situar passado/ presente para projetar o futuro.

B) Professor de Filosofia

Trata-se de uma experiência pedagógica em que o professor trabalha no sentido de incentivar os alunos a formularem conceitos e, a partir da discussão das idéias por eles elaboradas, questionam os conceitos prontos e pensamentos preestabelecidos. Sua prática é desenvolvida sob o pressuposto que é importante estimular nos alunos o *gosto* pelo conhecimento e, nesse sentido, acrescenta aos conteúdos específicos, “curiosidades” que os despertem a olhar o conteúdo de forma mais abrangente. Essa perspectiva é incentivada através de uma prática pedagógica que transforma a sala de aula em um espaço onde os alunos possam exercitar a leitura e a criação de textos próprios.

Análise das práticas

As experiências anteriores se revelaram como inovadoras por seu caráter reflexivo, construtivo e desafiador. Nelas, os pré-conceitos são colocados em questão e, conseqüentemente, os estudantes são provocados a se envolverem em discussões sobre o que vivem e acreditam por meio da participação ativa, refletindo sobre seus cotidianos de cidadãos em contraponto com as situações conflitivas e, até mesmo, de violência, que é muito presente na região onde vivem. Nesse processo, os alunos aprendem que a condição atual requer a capacidade de interpretar a realidade a partir da história tornando a teoria estudada um instrumental importante nessa perspectiva. Esse é um exercício humano e cognitivo que requer que os alunos pensem diante das condições atuais da sociedade em que vivem e da cultura na qual estão inseridos.

A prática desses professores chamou-nos a atenção porque de imediato, dada a especificidade da zona rural com a forte presença da comunidade e da igreja na Escola, elas pressupõem uma ruptura, na medida em que procura dar visibilidade as condições sociais que caracterizam a região onde está inserida a Escola. Os elementos rupturantes se manifestam através da condição de colocar as diferentes realidades cultural e social dos próprios alunos como referente para eles compreenderem as diferentes possibilidades de análises da realidade e tornaram-se protagonistas de suas aprendizagens. A sala de aula torna-se um espaço para elaborações autônomas e os alunos aprendem que fazer perguntas pode ser mais difícil do saber dar respostas prontas e elaboradas por outros. Nas práticas relatadas pudemos perceber que os professores

consideram os alunos como partícipes na construção do conhecimento, desenvolvendo neles a capacidade de questionar e de formular hipóteses justificadas a partir de sua bagagem experiencial e cultural.

4) Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-RS

O Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RS) está localizado no limite do centro da cidade com o Bairro Fragata. É oriundo da transformação, em 1999, da Escola Técnica Federal de Pelotas em Centro Federal de Educação Tecnológica. Atualmente, além dos cursos técnicos, possui o ensino médio nos moldes tradicionais nos turnos da manhã e da tarde e, à noite, funciona o ensino médio para adultos (EMA), que é uma modalidade de ensino que atende pessoas com mais de 25 anos e concentra os três anos do ensino médio em um ano e meio.

Os questionários foram aplicados, apenas, para alunos do ensino médio diurno, conforme os objetivos da pesquisa.

No CEFET, os alunos citaram como “diferentes” as aulas nas quais

... existe a oportunidade de debater temas atuais e, nessa dinâmica, é proporcionado o debate entre grupos que se posicionam a “favor” e “contra” a idéia em discussão; ... fazem círculos de debate e isso torna a aula interessante; ... o professor oportuniza a realização de pesquisas; ... são utilizados filmes; ... o modo de ensinar que a professora utiliza é diferente e por tratar-se de uma matéria cansativa e difícil ela consegue uma forma que todos possam aprender; ... a forma com que a professora dá exemplos com materiais concretos, facilita a aprendizagem; ... existe a preocupação em mostrar onde e como podemos aplicar o conteúdo no dia-a-dia.

A) Professora de Química

Trata-se de uma experiência na qual a professora desenvolve sua prática a partir da motivação que procura incentivar nos alunos através da discussão das relações existentes entre os conhecimentos da disciplina e os fatos do cotidiano.

Entende ser importante que os estudantes sejam atraídos pelo conhecimento e tornem-se interessados no aprendizado do conteúdo. Considera relevante que a prática pedagógica consiga

aliar o interesse e a percepção dos alunos para a importância que assume os conteúdos científicos para ajudar nas escolhas que precisam fazer no seu dia-a-dia. Utiliza-se de textos, que tratam dos conhecimentos que vai abordar, como alternativa metodológica para a sala de aula e como estímulo para os alunos interagirem com o conteúdo científico. Inclui, também, na sua metodologia, aulas práticas em laboratórios para dar significado a teoria e proporcionar melhor aprendizagem dos alunos. (Cabe ressaltar que embora sendo uma Escola que possui muitos laboratórios de química, estes são destinados, preferencialmente, para o uso exclusivo dos alunos e professores do Curso Técnico de Química).

B) Professor de Sociologia

Trata-se de uma prática em que o professor procura relacionar o conteúdo, os conceitos e teorias de sua disciplina com fatos que estão presentes no cotidiano dos alunos. Sua preocupação inicial, quando assume uma nova turma, é conhecer as coisas que seus alunos apreciam, gostam e que se interessam, para desenvolver o conteúdo levando em conta o mundo dos alunos.

Utiliza textos, vídeos e outras alternativas para promover a discussão em sala de aula e, a partir das opiniões e experiências dos alunos sobre o assunto em questão, vai *construindo* a aula através da mediação entre as idéias que surgem, na direção de mostrar que são possíveis diferentes análises e diferentes construções e percepções para os mesmos fatos. Nesse sentido, procura problematizar a aula, inicialmente, através dos assuntos e acontecimentos que são divulgados pela mídia.

Análise das práticas

Existe a preocupação dos professores entrevistados em aproximar os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos que devem ser trabalhados em sala de aula. Nessa direção, as situações cotidianas são o ponto de partida da significação e apropriação da teoria. Ao analisarem o mundo vivido, os estudantes significam suas reflexões acadêmicas dando novo sentido a teoria. A sala de aula torna-se um espaço em que os alunos podem fazer suas elaborações sobre o assunto em estudo dando oportunidade para o professor explorar outras possibilidades de explicações para o mesmo conteúdo. Nessa direção, percebeu-se nas entrevistas dos professores que se faz presente, em suas práticas, o desafio aos

alunos como condição de desenvolverem hipóteses para serem discutidas coletivamente. A discussão coletiva exige sensibilidade para tratar com o não previsto, sendo possível até mesmo mudança de rumo, condição importante para rupturar com o estilo de aulas que possuem esquemas prontos e ordem estabelecida a priori para desenvolver o conteúdo de ensino.

A utilização de filmes ou de mídias nas salas de aula do ensino médio, podem proporcionar aos alunos um ambiente propício para falar sobre o que pensam e refletir sobre outras possibilidades de análise para os pontos em questão.

É importante registrar o estímulo que os professores dão aos alunos no sentido de exporem suas idéias, representações e conceitos, através de experiências de narrativas individuais. As narrativas são importantes para o professor melhor conhecer os alunos nas dimensões social e cultural e poder ancorar o conhecimento nas experiências que narram. O eixo da prática desenvolvida quebra com a lógica tradicional de ensinar e aprender na medida em que são explorados os referentes contextuais onde o conhecimento é produzido. Alunos e professores interagem em sala de aula de forma singular tanto para quem orienta a aprendizagem como para quem se apropria dos conhecimentos em pauta. É a mediação do professor presente como um processo que articula saberes e as dimensões cognitivas e afetivas implicadas na aprendizagem.

5) Colégio Gonzaga: Escola de Ensino Médio da Rede La Salle

O Colégio Gonzaga era uma Escola da Congregação La Salle até o ano de 2005, mas atualmente, foi agregada como escola pertencente a uma rede de ensino, que mantém, vários cursos de pré-vestibular. No entanto, foi conservado o nome de Colégio Gonzaga devido a grande tradição que essa Escola teve por mais de cem anos, na sociedade pelotense.

Os alunos do Colégio Gonzaga referiram-se as aulas "diferentes" indicando que

... é possível comentar e participar expressando o seu ponto de vista sobre diversos assuntos não ficando apenas a visão do professor; ... o professor respeita as opiniões dos alunos, ouve e considera o que expressam; ... o professor passa filmes e mostra

materiais que ele pesquisou sobre o assunto; ... o professor está preocupado em preparar o aluno para o que há de vir pela frente; ... ele me fez encara a vida de outra maneira; ... o professor desperta a curiosidade, com aulas dinâmicas e com atividades diferentes; aulas descontraídas e aprendemos brincando e se divertindo; ... a abordagem da física ajuda a sairmos da rotina de aulas entediadas e teóricas;... o professor faz interpretação de personagens, faz a turma rir.

A) Professor de Física

Trata-se de uma prática pedagógica pautada no pressuposto que o conteúdo a ser estudado precisa estar diante dos alunos, ou seja, *ser visualizado e ser palpável*, no exato momento em que o professor fala sobre ele. Nessa direção, procura trabalhar a teoria a partir da prática, ao mesmo tempo em que a prática pode ser propulsora para a formulação da teoria. Esse movimento é proporcionado pelo professor através da criação de instrumentos, da utilização de "brinquedos" na sala de aula. Na perspectiva de problematizar e criar um ambiente propício e atrativo para os alunos, inclui em sua metodologia, o uso de uma vestimenta característica dos personagens históricos relacionados ao conteúdo que será estudado. A vestimenta e a caracterização de personagens visam motivar os estudantes a compreender o conhecimento em estudo historicamente situado, relacionando época e fatos, fantasia e brinquedo, na perspectiva de dar sentido a relação teoria/prática, que considera fundamental para facilitar a aprendizagem.

B) Professor de História – Ensino Religioso

Trata-se de uma prática em que o professor trabalha a partir dos temas que os alunos citam como importante conhecer/aprender para dar sentido ao seu projeto individual de vida. Incluem, também, os assuntos que permeiam suas expectativas e preferências de adolescentes. A partir dessas exposições, o professor esboça o programa de conteúdos a ser desenvolvido.

Nas aulas, é solicitado aos alunos que escrevam no quadro palavras que traduzem o que eles sabem ou discutem sobre o tema proposto no dia e, a partir dessas expressões o professor vai articulando, e fazendo relações entre o conteúdo específico as opiniões dos alunos que são valorizadas, sejam ou não "certas". Oportuniza, em sua prática que a sala de aula seja um espaço de

socialização das angústias e expectativas, sonhos e crenças, respeitando as diferenças e construindo valores importantes para a vida dos estudantes.

Direciona sua prática na perspectiva dos jovens saberem “localizar” as informações que necessitarem em estudos posteriores, pois as discute sob os diversos pontos de vista, aceitando explicações diferentes das “legitimadas” pelo conteúdo escolar, desde que tenham fundamentação teórica e sejam argumentadas.

Análise das práticas

Nas práticas analisadas, os professores procuram proporcionar que a sala de aula torne-se um ambiente no qual os alunos possam refletir sobre a forma como os conteúdos fazem sentido para a sociedade contemporânea, e para suas vidas, procurando romper com a perspectiva que existe uma única forma de conceber o conteúdo. A reconfiguração dos saberes prévios e sua fundamentação teórica a partir das experiências dos estudantes faz com que os alunos entendam a sala de aula como uma possibilidade de produção de significados para o conteúdo estudado bem como os anima para produzirem novos saberes. As experiências anteriores indicaram que espaços da sala de aula de disciplinas aparentemente teóricas podem se transformar em lugares de autoria e criação para os alunos.

Os estudantes são estimulados para o convívio e participação coletiva a partir de cada perspectiva individual de conceber o conhecimento. Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental de mediação. Essa mediação acontece entre a objetividade do conhecimento técnico e a subjetividade do olhar de cada aluno, entre saberes teóricos e o mundo real, entre emoção e prazer, responsabilidade e condição cognitiva, capacidade interpretativa e proposição teórica.

A metodologia articula-se com a percepção do professor em tornar mais visível a relação entre a teoria e a prática, situando e relacionando épocas e fatos, fantasia e brinquedos condição que considera fundamental para facilitar a aprendizagem. Essas práticas tornam o ambiente de sala de aula menos estruturado e contemplam as intervenções dos alunos como complemento a aprendizagem. Também permitem estabelecer um outro tipo de relacionamento entre o professor e o aluno, em que a aproximação torna-se inevitável, gerando “gosto e prazer” em estudar. Entendemos que a

ruptura ocorre no afastamento da forma tradicional de ensinar e aprender, pela participação do aluno nas atividades lúdicas permitindo-lhes a possibilidade de serem partícipes na construção dos conhecimentos.

Outro afastamento da forma tradicional de ensinar é possível perceber nas práticas analisadas no momento que o professor salienta a importância de vincular seu trabalho pedagógico a possibilidade de atender as expectativas que os alunos têm em relação aos temas abordados. Essa condição permite uma aproximação maior entre os alunos e professor e faz da sala de aula um espaço onde é possível socializar os sonhos e esperanças dos jovens. Evidencia, também, a compreensão dos docentes que para ensinar é preciso alicerçar os conhecimentos a serem aprendidos nas concepções de mundo dos alunos.

6) Colégio Sinodal Alfredo Simon (Escola de Ensino Médio da Rede Sinodal)

O Colégio Alfredo Simon como é conhecido em Pelotas, está localizado no Bairro Lindóia que fica na região norte da cidade. O Bairro Lindóia apresenta população numerosa e uma área bastante grande. O Colégio atende alunos provenientes de famílias em diferentes condições financeiras, culturais e sociais.

Em relação às aulas “diferentes” os alunos explicitaram os seguintes aspectos:

... nos é oportunizado passeios em lugares diferentes e no caso de ser na universidade esse lugar conhecemos outras tecnologias e a própria universidade; ... a forma como o professor ensina chama a atenção e desperta o interesse dos alunos; ... faz práticas em laboratórios; ... o professor usa metodologias que as tornam interessante como a apresentação de filmes e oportuniza um debate que emerge sobre o tema em foco.

A) Professor de Física

O professor procura fazer da sala de aula um espaço dinâmico, onde os alunos entendam a teoria baseada em termos práticos do seu cotidiano. Como trabalha com adolescentes procura interagir com eles e, para isso, procura conhecer e utilizar as expressões e linguagens que fazem parte do mundo dos jovens, discutindo com

eles os ambientes de entretenimento como forma de atrair a atenção. Ao mesmo tempo, alerta-os para a exigência que faz no sentido do estudo da disciplina e a conseqüente avaliação dos conteúdos ensinados. Trata a sala de aula como um ambiente de interação entre professor e alunos, porém enfatiza que faz muitas cobranças em relação aos conteúdos ensinados, evidenciando para os alunos que o trabalho do professor pode acontecer numa relação dinâmica e interativa em sala de aula, mas precisa ser balizada pelo respeito, valor fundamental para um bom relacionamento.

B) Professor de Filosofia

Trata-se de uma experiência onde o professor trabalha os conteúdos a partir das idéias e criações de seus alunos sobre o assunto/temática em questão, pois acredita que eles precisam tornar-se *construtores e enriquecedores* do conhecimento já construído. Relaciona os conceitos das disciplinas com as quais trabalha com exemplos e acontecimentos atuais para tornar a aprendizagem significativa para os alunos.

Considera importante que a sala de aula seja um espaço que acolha as sugestões dos alunos, para proporcionar um trabalho em que os jovens sintam-se *bem* e, conseqüentemente sejam participativos.

C) Professora de Biologia

Sua prática pedagógica assume a direção proposta na LDB no sentido da valorização das atitudes e procedimentos dos alunos frente aos temas estudados. Por tratar-se de uma disciplina que tem relação direta com a vida e com situações cotidianas dos alunos procura trabalhar a partir da relação teoria-prática, prática-teoria. Nesse sentido, oportuniza aos alunos visitas a laboratórios onde possam "*ver*" aspectos dos conteúdos estudados em aula, e, no retorno problematiza, em sala de aula, as situações que vivenciaram e observaram. Essa perspectiva possibilita aos estudantes contato com estudantes da universidade os quais ajudam nas visitas e explicam, na prática, os aspectos teóricos estudados em sala de aula.

Procura atender as ansiedades dos estudantes em relação aos estudos para o vestibular, pois acredita que isso seria uma forma de deixá-los tranquilos para poder desenvolver, também, os conteúdos previstos. Procura discutir coletivamente com os

professores questões pedagógicas para avançar na construção do projeto pedagógico da escola.

Análise das práticas

Na caracterização das experiências acima foi possível perceber a forte presença do discurso da LDB no que se refere ao desenvolvimento de competências ao mesmo tempo em que se observa a preocupação com o processo de adaptação ao novo discurso nela enfatizado. Nesse sentido, os professores procuram coerência entre os objetivos propostos pela Escola e a perspectiva apontada pela Lei.

A intenção é tornar a sala de aula em um espaço de convívio e de participação dos alunos sem deixar de cumprir a exigência dos conteúdos disciplinares. Estar em contato com a prática ou evidenciar os aspectos da vida diária como repleto de valores significa assumir outras perspectivas de aprendizagem, diferentes da sala de aula tradicional. Os alunos vão aos laboratórios, ou assistem filmes, e as discussões que provocam significam que suas reflexões teóricas vão tornando o conteúdo científico mais significativo para eles.

As práticas desenvolvidas indicaram que os espaços da sala de aula de disciplinas teóricas podem se transformar em espaços dinâmicos de criação para os alunos. Reafirma-se a idéia de que a prática, quando se apresenta como referência da teoria, assume uma condição diferenciada, assumindo maior significado para o estudante.

Tornar os alunos construtores e enriquecedores do conhecimento já construído caracteriza a condição de protagonismo do aluno, portanto, pode romper com a racionalidade predominante da ciência moderna, onde existe uma única alternativa para explicar os acontecimentos.

O uso de filmes ou laboratórios não substitui a condição cognitiva e afetiva dos alunos no processo de produzir conhecimentos. Para alcançar esse objetivo torna-se importante estimular a participação dos alunos, destacando a sua condição de sujeito das aprendizagens que sempre será única em sua condição. Nesse percurso valorizam as opiniões dos alunos e as tornam fonte de discussão para a construção de outras possibilidades para pensar o conhecimento. Valorizam a cultura dos estudantes e do contexto social como interferente nos processos de representação e criação.

A análise e descrição das práticas acima mencionadas e o processo de coleta de dados que nos colocou em contato com os docentes protagonistas das experiências permitiu-nos construir uma aprendizagem significativa.

Tomar as práticas dos professores como foco de análise no contexto das inovações implicou em adentrar em um universo de esforços e energias carregadas de significados e expressões nos colocando em contato com o "chão da escola". Permitiu-nos melhor compreender em que medida essas práticas transformam o padrão de relacionamento entre os professores e os alunos e, até mesmo, influenciam em alguma medida nas escolas, nas falas e nos fazeres dos professores.

Procuramos olhar para o cotidiano da escola e da sala de aula de cada um dos entrevistados buscando apreender o movimento que dá vida e forma as suas ações, bem como foi necessário reconhecer o professor como sujeito que edifica e dá sentido as relações que estabelece no espaço institucional no qual atua. Nessa direção, foi necessário apreender a prática docente como uma prática cultural na medida em que se reconhece que toda prática pedagógica é social e se movimenta dentro de contextos espaços-temporais manifestando-se como uma prática impregnada de significados.

O esforço de refletir sobre as experiências pedagógicas, na amplitude permitida pelo termo inovação, foi interessante para re-significar as práticas realizadas e percebe-las como abordagens que permitem compreender a mudança a partir da concretude do contexto da sala de aula.

UMA ETAPA QUE SE CONCLUI: o que construímos e apreendemos nessa caminhada

Consolidar os dados decorrentes de uma pesquisa e analisar o que eles possibilitam apreender foi um exercício exigente. Tratou-se de, não apenas descrevê-los, mas apreender o que eles revelaram e aprender com eles, em um diálogo que incluiu objetividades e subjetividades.

Foram diferentes histórias, distintas subjetividades, estilos, percepções e crenças. À essa diversidade se acrescenta a condição do perfil da equipe de pesquisa. Nessa dimensão, o espaço da pesquisa foi também um espaço de formação, talvez dos mais significativos pois todas aprendemos.

Ao tomar o tema das inovações fomos percebendo que a própria forma de pesquisa foi inovadora, pois ao mesmo tempo em que nos debruçamos sobre nosso objeto de estudo, também analisávamos o processo que estávamos vivenciando. Nessa caminhada algumas categorias extraídas da obra de Santos (1998, 2000), de Freire (1986), de Lucarelli (2002, 2004), de Cunha (1998, 2003, 2004), têm nos acompanhado desde o início.

A dificuldade maior em analisar as práticas dos professores reside no conhecimento precário que temos da realidade concreta em que se situa o trabalho de docência com o qual estamos interagindo. Não raro, a tradição pedagógica privilegia o discurso

bem elaborado proveniente de *outros lugares*, em detrimento do conhecimento dos problemas e do processo de conceituação da realidade mais local. Ao iniciar a pesquisa, então, percebemos essa contingência.

Assim, embora os ensaios de análise que acima esboçamos, colocamos-nos diante dos sujeitos históricos que vivem a realidade da escola, para auscultar, densamente, seus dizeres sobre suas práticas, procurando evitar, assim, que nossos carecimentos atropelam suas falas, impondo posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição.

A superação de tais limites não se dá no plano meramente teórico, mas em projeto e atitudes permanentes que dêem conta da dialogicidade que reflete Paulo Freire, quando, no caso, o diálogo entre o conhecimento que as pessoas carregam consigo, tanto professores como os estudantes, e conhecimentos científico é imperativo que seja fecundo.

Estamos advogando na investigação aqui relatada, para a compreensão das falas, escritos e propostas que estão sendo avaliados nas práticas pedagógicas analisadas, o respeito e a produção de práticas coletivas críticas em relação aos dogmatismos que limitam ações em educações, sem abrir mão da diretividade tensionada e tensionadora para educar a sensibilidade, para perceber e poder melhor escutar as pessoas com as quais estamos refletindo.

Outra dimensão foi o diálogo. Partimos do princípio que o diálogo precisa acontecer em sua radicalidade freiriana, ou seja, procurando realizar o diálogo para além das prováveis banalizações que podem estar ocorrendo com a prática do *diálogo freiriano*. A investigação, então, foi pautada pelo diálogo em sua dimensão ontológica, tomada como referência para pensar a formação humana. Ou seja, no encontro que acima registramos, ocorreram, auscultando Freire, encontro só realizável pelo diálogo, quando, não apenas pela palavra, mas o saber das pessoas foi valorizado, tornando a atividade investigativa um processo que tem sentido. Por isso Freire afirma que *“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”* (Freire, 1997).

O diálogo institui-se como opção central para evitar a intolerância (em relação à fala do outro e a seu saber, assim como em relação ao qualificado diálogo que deve ocorrer entre o saber

que cada um porta consigo para o encontro e o conhecimento do outro e do conhecimento científico) e o relativismo. Tomamos o diálogo na pesquisa aqui exposta como a capacidade humana de dirigir-se ao outro para estabelecer relações tanto para a decifração e compreensão do mundo quanto para a fundamentação das práticas que, entre si, convergem ou divergem, inovam ou não inovam, tornando-se não apenas objeto de estudo, mas imperativo de justificação e/ou fundamentação dos atos humanos praticados.

Em Freire, encontramos referências para pensar o diálogo a partir do acolhimento, da reciprocidade e do livre debate, processualmente regrado, como companheiros nas reflexões e nos processos educativos. Assim, foi a partir das entrevistas com os professores, de suas expressões e de suas falas, em que explicitaram suas ações a partir do mundo que vivem na escola que pudemos aprender, em alguma medida, os dramas e tramas da vida em que estão envolvidos seus alunos.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Foi possível perceber que existem experiências mais rupturantes e outras que, aparentemente, são mais micro. Foram relatadas aquelas que se referem as forma de trabalho coletivo, enquanto outras referiram-se a novas metodologias. Houve aquelas que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula e houve aquelas que tentam articular diretamente a teoria e a prática. Houve aquelas que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes e aquelas que extrapolam o espaço da sala de aula para alcançar aprendizagens significativas. Houve experiências que estimulam o aluno a ser partícipe na construção do conhecimento e houve aquelas que lançam mão de processos práticos para encaminhamento de seus objetos de estudo.

O depoimento dos docentes encaminhou, ainda, para a compreensão de práticas que rupturam com a lógica e os espaços tradicionais de ensinar e de aprender e incluem elementos constitutivos de racionalidades estético-expressivas e morais-éticas, como explica Santos (2000). Complementa o autor, que *“é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”* (Santos, 1998, p. 53).

Com essa pesquisa, animamo-nos a pensar e a identificar que, apesar da condição dos professores do ensino médio terem pouca visibilidade em relação às suas práticas, há espaços de resistência e de inovação. Para alguns professores há necessidade de dar sentido às suas práticas para além da perspectiva pragmática do conteúdo.

Essa pesquisa quis ser, também, uma forma de resistência. Resistência que insiste em crer que é possível uma educação emancipatória e solidária que reconheça a diferença para chegar à igualdade. Entendemos que, se há uma educação de qualidade, entendida na dimensão emancipatória, o empenho deve ser coletivo e a responsabilidade partilhada. Através do caminho da pesquisa e da formação temos tentado fazer a nossa parte. Esse foi o nosso esforço!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J.(1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga/Portugal. Editora da Universidade do Minho.

____ *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. (2000).São Paulo, Cortez.

AFONSO, Almerindo Janela e ANTUNES, Fátima (2001). *Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política*. Cadernos de Ciências Sociais, n. 21-22, p. 5-31.

ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (2001). Campinas, Papirus..

ANDRÉ, Marli A (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.45.

BARDIN, Louis. (1979). *Análise do Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

BERNSTEIN, Basil. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, Ed. Vozes.

BOSI, Ecléa. (2004). *O tempo vivo da memória*. São Paulo, Ateliê Editorial.

CANARIO, Rui. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. e SILVA JUNIOR, C. (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional*. v.3 São Paulo, Editora UNESP. Seminários e Debates.

CONTRERAS, José. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.

CORTESÃO, Luisa.(2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Editora Cortez.

CUNHA, Maria Isabel da. (1997). Conta-Me Agora! As Narrativas Como Alternativa Pedagógica Na Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 23, n. 1/2.

CUNHA, Maria Isabel da (1998). *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara/SP: JM Editora.

Cunha, Maria Isabel da. (2003) *Avaliação e Poder na Docência Universitária: Campos Legitimados e Saberes Silenciados*. Relatório da Pesquisa Formatos Avaliativos e Concepção de Docência. PPG Educação/UNISINOS/Fapergs/Cnpq.

____. (2004). *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin;

MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.).

Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat.

CUNHA, Maria Isabel da. LEITE, Denise.(1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus.

CUNHA, Maria Isabel da et alii (2001). "Inovações pedagógicas na formação inicial de professores". In: FERNANDES, Cleoni, GRILLO, Marlene (orgs). *Educação Superior. Travessias e atravessamentos*. Ed. ULBRA. Canoas, RS, p. 43.

CUNHA, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz, NEUMANN, Laurício, FISCHER Maria Cecilia, PINTO, Maria das Graças G, MALMANN, Marly. (2002). "Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif.". In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da, GUE MARTINI, Jussara (orgs).*Os rumos da educação superior*. São Leopoldo. Ed. Unisinos, p. 239.

CUNHA, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz, NEUMANN, Laurício, FISCHER Maria Cecilia PINTO, Maria das Graças G, MALMANN, Marly. "Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. Goiânia, XI ENDIPE, 2002, CD-ROM.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). (2005). *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

CUNHA, Maria Isabel da. LEITE, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus.

CUNHA, Maria Isabel da. *Trabalho docente e ensino superior (1999)*. IN: RAYS, Oswaldo. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre, Sulina.

ESTEVE, José M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org). *Profissão professor*. 2 ed. Porto Editora.

FERNANDES, Margarida Ramires. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto, Portugal: Porto Editora.

FERNANDES, Cleoni Maria B. (1999). "Sala de Aula Universitária – Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica". *Tese de doutorado*. PPGEDU/UFRGS.

FREIRE, Paulo. SHOR, I. (1996). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo.(1997) *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIMENO SACRISTÁN, José. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, ICE/Universitat de Barcelona – Horsori.

KUENZER, Acácia. (1997). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.

KUENZER, Acácia. (2000). *Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

KUENZER, Acácia. (2000) O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e sociedade. n. 70, Campinas: Cedes.

LARROSA, Jorge. (1990) *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona. PPU.

LEITE, Denise (org.). (1999) *Pedagogia universitária. Conhecimento, ética, poder e política no ensino superior*. Porto Alegre. Editora da Universidade. UFRGS.

LUCARELLI, Elisa. (1994). Teoría y Práctica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

_____. (2000). *El asesor pedagógico em la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires, Piados.

_____. (2002). "Las jornadas sobre innovaciones: em búsqueda de uma didáctica emergente". In: *ANAIS de Las II Jornadas de Innovaciones Pedagógica. Universidad Del Sur*. Bahía Blanca, Argentina.

_____. (2003). "El eje teoría-práctica em cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora em la estructura didáctico-curricular". *Tesis de doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

_____. (2004). "Una investigación em proceso: la formación de aprendizagens complejos em la universidad" In: *Anais do IV Congresso Internacional de Educação*. Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo/RS. CD Rom.

MATOS, Manuel Santos (1999) *Teorias e práticas da formação. Contribuições para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto/Portugal, ASA Editores.

MARQUES, Mario Osório. (1995). *Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência*. IJUI/RS, Editora da Unijuí..

MINAYO, Maria Cecília de Souza (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 269 p.

NÓVOA, António. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote.

PIMENTEL, Maria da Glória. 7 ed. (2001). *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus.

RAMOS, Marise Nogueira. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1978). *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1998). *Um discurso sobre as ciências*. 10 ed. Porto, Ed. Afrontamento.

_____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* (2000) São Paulo, Cortez.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHYE, Louise (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, 215-233.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. (2000) .Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73.

TARDIF, Maurice. (2002a). "Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino". In GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da, GUE MARTINI, Jussara (orgs). *Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo, Ed. Unisinos.

TEDESCO, Juan Carlos. (1998). *O novo pacto educativo, educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo, Editora Ática.

TORRES, Rosa Maria.(2000). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S., DE TOMMASI, WARDE, (org) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

____. (2002). A profissão docente na era da informática e a luta contra a pobreza. In: UNESCO, OREALC. *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. (2003). "A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar". São Leopoldo, 301 p, *Tese de Doutorado*, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS.

Anexos

Questionário para alunos

1) IDENTIFICAÇÃO

Escola:

série:

turno:

entrevistador:

data:

Objetivo do questionário: conhecer algumas opiniões dos alunos do ensino médio sobre assuntos gerais, sobre seus interesses, sobre suas expectativas em relação ao nível médio da escolarização e identificar quais são as experiências "diferentes" que vivenciaram em sala de aula.

2) Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental?

() menos de 8 anos

() 8 anos

() 9 anos

() mais de 10 anos

3) Em tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

() somente em escola pública

() parte em escola pública e parte em escola particular

() somente em escola particular

4) Em que ano você pretende concluir o ensino médio:

() 2005

() 2006

() 2007

() não tenho previsão

5) Assinale no quadro abaixo as atividades ou cursos que realiza fora da sua escola:

- língua estrangeira
- computação
- pré-vestibular
- atividades artísticas
- esportes ou atividades físicas

6) Além dos livros didáticos, o que você lê?

- jornais
- revistas de informação
- revistas em quadrinhos
- romances
- livros de ficção

7) Dos itens abaixo, qual (is) você pensa que mais faz falta em sua formação pessoal para enfrentar a vida: (marque os 2 mais importantes para você)?

- autoconfiança
- clareza de objetivos
- capacidade para solucionar problemas
- liderança
- saber relaciona-se com pessoas e trabalhar em grupo

8) Com quem você mais passa o tempo livre depois da escola?

- ninguém (sozinho)
- amigos da escola
- amigos de fora da escola
- irmão/família
- namorado (a)

9) O que você faz com mais freqüência no seu tempo livre, ou depois da escola? (marque apenas 1 item)

- assisto TV
- leio livros/jornais/revistas
- saio com amigos
- escuto música em casa
- trabalho ou procuro trabalho
- trabalho em serviços de casa

10) O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo? M = muito; N = não me interessa, P = pouco

- política nacional, papel dos deputados e senadores
- política de outros países
- economia nacional (inflação, etc...)
- política da sua cidade (prefeito, vereadores)
- esportes
- questões sobre o ambiente, poluição
- questões sobre arte, música, cinema
- questão das drogas e suas conseqüências; AIDs,
- assuntos sobre programas de TV
- reportagens sobre artistas e atores da TV
- questões policiais/de violência/racismo
- pobreza, favelas e crianças de rua

Ponha em ordem de valorização para sua vida os aspectos das questões 11 - 12 (1 0 ao 100)

11)

- amizade
- sinceridade
- honestidade
- igualdade
- lealdade
- justiça
- liberdade
- religião
- respeito aos outros
- solidariedade

12)

- profissão
- trabalho
- família
- diversão
- estudos
- dinheiro
- cultura
- namoro
- segurança material
- amigos

13) Pensando nos conteúdos que estão sendo desenvolvidos no ensino médio, você considera que está sendo preparado para:

- ingressar no mercado de trabalho
- para prestar vestibular
- para melhorar sua qualidade de vida

14) Você espera que o Ensino Médio ajude-o a: (marque apenas as 3 principais alternativas escolhidas)

- prestar vestibular
- atuar no mercado de trabalho
- enfrentar e resolver os problemas do dia-a-dia com mais conhecimento
- entender os problemas da vida e do contexto social onde está inserido
- não tenho expectativas em relação ao ensino médio
- melhorar minha posição no emprego que tenho
- ter melhor formação básica para continuar os estudos em uma universidade

15) As afirmações abaixo completam a frase: Meus professores do ensino médio.....

Dê sua opinião em relação à quantidade de professores que se enquadram em cada uma das situações marcando com M se forem muitos professores, P se poucos professores, N se nenhum professor

- procuram trabalhar com os conhecimentos que os alunos possuem.
- não levam em consideração as opiniões dos alunos.
- conseguem relacionar o conteúdo com fatos da realidade, facilitando a aprendizagem.
- procuram mostrar a importância e a aplicação do conteúdo escolar para além da sala de aula.
- motivam os alunos a participarem de outras atividades fora da sala de aula e/ou da escola.
- levam em conta os problemas pessoais dos alunos.
- discutem problemas do cotidiano e da atualidade.
- valorizam muito o conteúdo e a disciplina com a qual trabalham.
- tentam dar aulas diferentes para motivar os alunos.
- usam o vestibular para chamar a atenção para o aprendizado dos conteúdos.
- preocupam-se com a formação pessoal dos alunos para enfrentarem a vida e o trabalho.
- fazem avaliações (provas) difíceis.
- favorecem o aprendizado através de aulas "diferentes".

16) Você participou ou assistiu algumas aulas no ensino médio que considerou "diferente"?

Em que disciplina foi essa aula e qual o nome do professor?

Melhorou o aprendizado ou a motivação da turma em decorrência dessa aula?

O que foi diferente nessas aulas (em que elas foram diferentes?)

Tabelas

Hierarquia de valores por escola

	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
1º	Honestidade	Amizade	Amizade	Amizade	Amizade	Honestidade
2º	Sinceridade	Amizade	Honestidade	Honestidade	honestidade	Sinceridade
3º	Honestidade respeito	Sinceridade	Sinceridade	Respeito	Lealdade	Honestidade Sinceridade lealdade
4º	Amizade	Lealdade sinceridade	Igualdade	Sinceridade	respeito	Igualdade
5º	Sinceridade	Justiça	Lealdade	Justiça	Lealdade	Igualdade Lealdade
6º	Lealdade	honestidade	Justiça	Igualdade	Amizade Liberdade Respeito	Justiça
7º	Igualdade	Igualdade justiça	Solidariedade	Solidariedade Igualdade Liberdade	Solidariedade	Liberdade
8º	Justiça	Igualdade solidariedade	Solidariedade	Solidariedade	Respeito	Solidariedade
9º	Sinceridade	religião	Igualdade	liberdade	Igualdade	Religião
10º	Religião	religião	religião	Religião	religião	Religião liberdade

	CEFET			MAL RONDON			FELIX CUNHA			ADOLFO FETTER			GONZAGA			ALFREDO SIMON		
	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N
Procuram trabalhar com os conhecimentos que os alunos possuem.	8	26	3	9	14	3	9	32	4	13	37	8	14	14	5	15	12	1
Não levam em consideração as opiniões dos alunos	6	19	12	3	14	9	11	19	15	8	41	9	3	18	13	1	15	12
Conseguem relacionar o conteúdo com fatos da realidade, facilitando o aprendizado.	21	15	1	13	13	0	17	26	2	25	30	3	22	12	0	15	12	1
Procuram mostrar a importância e a aplicação do conteúdo escolar para além da sala de aula.	19	15	3	14	11	1	26	15	4	30	5	3	20	12	2	17	9	2
Motivam os alunos a participarem de outras atividades fora da sala de aula e/ou da escola.	2	21	14	6	14	6	11	23	11	12	31	15	11	18	5	4	19	5
Levam em conta os problemas pessoais dos alunos	0	12	25	4	15	7	2	15	28	7	16	35	9	20	5	2	12	12
Discutem os problemas pessoais dos alunos	20	17	0	11	13	2	18	20	7	21	33	4	25	9	0	8	17	1
Valorizam muito o conteúdo e a disciplina com a qual trabalham.	34	3	0	22	4	0	34	11	0	31	26	1	28	6	0	24	3	0
Tentam dar aulas diferentes para motivar os alunos	6	25	6	5	17	4	9	29	7	12	39	7	5	27	2	5	19	4
Usam o vestíbulo para chamar a atenção para o aprendizado dos conteúdos.	25	11	1	7	15	4	18	21	6	28	23	7	29	5	0	19	8	1
Preocupam-se com a formação pessoal dos alunos para enfrentar a vida e o trabalho.	14	20	3	8	12	5	17	24	4	20	3	6	12	22	0	14	12	2
Fazem avaliações (provas) difíceis.	13	23	1	13	13	0	25	18	2	32	22	4	14	15	5	13	15	0
Favorecem o aprendizado através de aulas "diferentes".	6	24	7	3	20	3	9	29	7	9	37	12	5	26	3	2	23	1

Como os alunos hierarquizam os valores apresentados

1º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	9	11	13	15	10	4
Sinceridade	10	3	7	2	4	1
Honestidade	17	6	7	4	3	11
Igualdade	2	1	1	0	0	0
Lealdade	0	1	0	1	0	0
Justiça	3	1	4	3	4	4
Liberdade	3	2	0	2	2	0
Religião	4	0	1	3	3	1
Respeito	4	9	7	3	3	1
Solidariedade	1	0	2	0	0	1

2º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	4	9	6	6	1	2
Sinceridade	11	7	7	5	4	10
Honestidade	10	8	9	11	9	3
Igualdade	6	0	4	2	2	1
Lealdade	3	2	2	2	1	3
Justiça	2	4	2	2	7	1
Liberdade	5	3	6	2	0	0
Religião	1	1	0	0	1	0
Respeito	7	0	4	3	1	4
Solidariedade	4	0	1	1	1	1

3º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	8	4	4	4	5	4
Sinceridade	5	7	10	6	4	5
Honestidade	9	3	7	7	4	5
Igualdade	2	4	3	1	0	1
Lealdade	5	3	3	5	6	5
Justiça	7	3	1	2	3	0
Liberdade	6	3	2	0	1	1
Religião	1	3	3	1	0	0
Respeito	9	1	6	8	4	3
Solidariedade	2	3	0	3	1	2

4º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	11	1	2	4	4	4
Sinceridade	6	7	5	8	4	2
Honestidade	3	2	4	2	4	1
Igualdade	4	4	12	4	1	5
Lealdade	5	7	4	7	3	1
Justiça	7	1	4	6	4	3
Liberdade	6	6	1	1	1	4
Religião	1	1	1	1	1	1
Respeito	7	1	2	4	5	2
Solidariedade	3	4	3	1	1	0

5º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	5	2	6	3	1	4
Sinceridade	9	4	3	3	2	3
Honestidade	2	3	7	4	1	1
Igualdade	7	5	2	3	4	5
Lealdade	6	6	8	2	6	5
Justiça	7	8	5	8	3	1
Liberdade	3	1	6	2	4	1
Religião	4	0	1	0	3	2
Respeito	8	2	1	2	1	0
Solidariedade	2	2	2	2	2	1

6º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	5	0	3	1	5	2
Sinceridade	1	1	4	3	2	2
Honestidade	7	6	2	4	3	2
Igualdade	8	4	3	6	1	3
Lealdade	10	5	6	3	0	4
Justiça	6	4	8	3	2	5
Liberdade	3	5	6	3	5	1
Religião	1	0	1	2	2	1
Respeito	4	5	3	3	5	4
Solidariedade	8	5	4	5	2	2

7º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	2	0	7	0	0	2
Sinceridade	4	0	4	3	2	1
Honestidade	2	4	5	2	3	0
Igualdade	14	6	1	6	3	2
Lealdade	7	4	4	4	3	0
Justiça	2	6	1	3	0	3
Liberdade	10	2	8	6	3	5
Religião	2	3	4	0	2	0
Respeito	5	5	3	4	4	4
Solidariedade	5	4	10	6	7	5

8º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	5	0	0	1	0	2
Sinceridade	4	1	3	1	4	0
Honestidade	2	2	0	0	1	0
Igualdade	5	7	7	6	6	1
Lealdade	6	3	6	7	3	2
Justiça	9	6	6	3	1	3
Liberdade	7	4	4	6	4	3
Religião	6	0	3	0	3	3
Respeito	3	5	5	4	8	2
Solidariedade	6	7	11	8	5	4

9º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	2	0	4	0	0	0
Sinceridade	10	2	0	3	1	0
Honestidade	1	0	2	0	0	1
Igualdade	4	3	7	5	9	4
Lealdade	9	3	5	2	2	1
Justiça	7	2	4	4	2	1
Liberdade	5	5	4	9	4	3
Religião	3	9	5	1	5	7
Respeito	4	7	6	2	2	3
Solidariedade	14	8	5	6	3	3

10º LUGAR	ADOLFO FETTER	CEFET	FELIX CUNHA	GONZAGA	ALFREDO SIMON	MAL RONDON
Amizade	2	0	4	0	2	0
Sinceridade	0	3	2	0	1	0
Honestidade	0	1	2	0	0	0
Igualdade	1	3	3	1	1	2
Lealdade	2	3	6	1	4	3
Justiça	3	1	9	0	2	1
Liberdade	5	5	7	3	3	6
Religião	30	19	24	26	8	6
Respeito	2	2	7	1	1	2
Solidariedade	8	4	6	2	6	4

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)