

PROGRAMA INCLUIR NO ENSINO MÉDIO E COTIDIANO ESCOLAR:
POSSÍVEIS INTERVENÇÕES A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

- 1 – Prof. Paulo Celso Magalhães - (Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente - UniFOA)
- 2 – Prof. Cláudio Delunardo Severino - (Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – (UniFOA)
- 3 - Prof^a Dr^a Valeria da Silva Vieira (UniFOA)
- 4 - Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves – (UniFOA/IFRJ-VR).
- 5 - Prof. Dr. Fábio Aguiar Alves - (Programa de Patologia - Universidade Federal Fluminense).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir as possíveis intervenções do Programa Incluir no Ensino Médio. A pesquisa se desenvolveu no período de 23 de setembro de 2009 a 21 de dezembro de 2009 no Colégio Estadual Brasília, localizado no município de Volta Redonda, com um total de 24 participantes. O “Programa Incluir” consistiu em uma proposta de inclusão para jovens oriundos de comunidades situadas em áreas de vulnerabilidade social. Na intenção de captar os indícios e pistas das intervenções realizadas durante o programa, utilizamos a pesquisa-ação como opção metodológica. A razão pela qual optamos pela referida metodologia deve-se por dois aspectos complementares: Primeiro, por ser uma metodologia que nos permitiu equacionar o problema considerado central na pesquisa (processos exclusivos), com levantamento de possíveis soluções, e, em decorrência elaboração de propostas e ações correspondentes às soluções; segundo, obter dados e informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos para a elaboração das propostas supracitadas. Na intenção de apreender os dados empíricos utilizamos dois instrumentos: Primeiro, o questionário com perguntas estruturadas e semi-estruturadas aplicado no início e na fase final do estudo. E segundo, o caderno de campo que buscou produzir dados a partir das falas, diálogos, conflitos e tensões que emergiram no cotidiano da referida escola.

Palavras-chave: vulnerabilidade social; ensino médio; inclusão social.

ABSTRACT

The "Programa Incluir" consists of a proposal to bring together young people from communities located in areas of social risk. Thus, this research proposal is to contribute to a better qualification in the education of students from public schools. The methodological approach adopted here is the action research, because in the literature, this practice is the relationship of two types of goals: to solve the problem considered central in the research, a survey of proposed solutions and actions corresponding to the solutions, and obtain information that would be difficult to reach through other procedures. An incentive program for these students, with classes taught by tutors young and bright, could be a stimulus for these students, with the main justification of the possibility of acquiring the knowledge of individuals who are nearing completion of undergraduate courses. Thus, it is expected that this work is an example of a transforming agent of high school students in public schools, thus providing greater scope for inclusion of same in Higher Education Institutions.

Keywords: The contextualization of learning education; different learning in high school, to included young students in social projects.

1 - INTRODUÇÃO

A mídia televisiva, os jornais, os documentários, as revistas específicas, os eventos acadêmicos na área da educação, apresentam e discutem a falta de motivação para os estudos por parte de crianças e jovens, influenciando efetivamente a qualidade do ensino no Brasil, com coeficientes de rendimento cada vez mais preocupantes.

Fleuri (2001) aponta que a educação no Brasil apresenta caracteristicamente a formação de indivíduos na perspectiva da reprodução social, das ideias dos representantes das classes dominantes. Dito de outra forma, o objetivo desta

situação é adaptar as pessoas a uma situação social em que prevalecem as relações de opressão.

No entanto, percebemos também, que vários estudiosos (ALVES, 2005; OLIVEIRA, 2003, 2010; FERRAÇO, 2008) estão buscando compreender os processos de desenvolvimento nas/das escolas como parte integrante das redes urbanas de produção do conhecimento. Os autores partem do enredamento entre a produção cultural dos sujeitos e aquela singularizada nos espaços e tempos escolares. Essas investigações possibilitam estabelecer relações entre as culturas, os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), as formas de gestão, os processos de ensino e aprendizagem, em decorrência disto, refletir e interrogar sobre as diferenças entre o que se aprende nas escolas e o que é fabricado (CERTEAU, 1994) fora dela enquanto conhecimento.

Diante desta observação, percebemos que há na sociedade moderna, na perspectiva da escolarização, duas formas de classificação de conhecimentos: aquelas que são validadas pela escola e as que são ignoradas, desconsideradas, como formas de conhecimento. Em suma, as vivências e experiências dos discentes em relação às suas condições de sobrevivência e a ótica gnosiológica valorizada pela escola como excelência.

Perspectivando essa lógica, emerge no seio da escola, singularizada sob outro aspecto, o sistema de avaliação e desempenho escolar.

Em níveis municipal, estadual e nacional, identificamos por meio do Sistema Nacional de Avaliação um cenário preocupante, no qual um iniciante do ensino fundamental possui considerável chance de chegar somente à metade do período escolar desse mesmo nível de ensino, sem ter desenvolvido habilidades de leitura, escrita e cálculos previstos como minimamente necessárias para a continuação dos estudos.

Néri (2009) evidencia as questões apontadas diagnosticando dados pertinentes aos discentes que cursam o Ensino Médio na rede pública apresentando resultados insatisfatórios nos processos de entrada na universidade pública, pois ingressam no mercado de trabalho precocemente com o intuito de custear seus

estudos em instituições privadas, sem considerar o alto índice de evasão dos alunos no ensino superior devido a questões econômicas já mencionadas (BARBOSA; BORGES NETO, 2009).

Assim, torna-se necessário pensar outras possibilidades de ensino, que considerem as produções dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Seguindo este percurso, o “Programa Incluir” disponibilizou trinta vagas a alunos do Ensino Médio e/ou egressos que residiam no entorno do Colégio Estadual Brasília, espaços em oficinas de Matemática, Temas Emergentes e Xadrez na perspectiva da emancipação social (SANTOS, 2002).

Exemplos de questões aplicadas no programa:

Conhecimentos gerais:

3) “A avaliação dos governos militares, sob o ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento do seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos.”

Com base nas informações contidas no texto e em seus conhecimentos, analise as afirmativas abaixo referentes ao período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

Matemática:

7) Dado o conjunto $P = \{-1, 2, -8, 9, -45\}$, verificar se as alternativas abaixo são verdadeiras ou falsas.

Xadrez:

3) Qual a sua expectativa em relação ao jogo e o que você acha que o desenvolvimento do jogo pode vir a contribuir na sua vida como estudante?

No referido Programa, tivemos a participação de acadêmicos dos cursos de Educação Física, Engenharia Elétrica e Serviço Social do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, como facilitadores no desenvolvimento das atividades nos ambientes das oficinas mencionadas, além dos responsáveis pelo programa, que apresentam inserção nas atividades político-educacionais das instituições de ensino público e privado da região.

O presente estudo utilizou como pressuposto metodológico a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que se desdobrou percorrendo o seguinte percurso: aplicação de questionários com perguntas estruturadas e semi-estruturadas no início e término do Programa, na intenção de apreender possíveis dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos de Matemática, Temas Emergentes e Xadrez. A intenção foi delinear os problemas encontrados, a fim de obter os subsídios necessários para a intervenção proposta.

Acerca das trinta vagas disponibilizadas vinte e quatro foram preenchidas, sendo que onze participantes concluíram as atividades e estes, cumpriram todas as etapas do Programa, inclusive os questionários que somente foram aplicados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A primeira fase da pesquisa constituiu-se da aplicação dos questionários com os participantes. Na segunda fase realizamos o desenvolvimento das oficinas por um período aproximado de noventa dias, abrangendo os meses de setembro a dezembro de 2009, na tentativa de auxiliar os participantes em relação aos problemas de conteúdos apreendidos no questionário aplicado na fase inicial.

Na terceira fase, aplicamos novamente o questionário com a intenção de verificar as mudanças ocorridas após a participação nas oficinas.

É relevante mencionar que também utilizamos outro instrumento na produção dos dados: o caderno de campo. O referido instrumento nos permitiu apreender dados cotidianos que emergiam das ações singulares dos sujeitos (CERTEAU, 1994) na escola durante a participação no Programa. PASSOS e colaboradores (2008), usaram as 'notas de campo', denominadas *memórias*, para coleta de dados em dois exemplos de aplicações para o desenvolvimento de pesquisa com eficiência e agilidade no intuito de avaliar resultados obtidos pelo grupo em contraposição aos estudos realizados em laboratórios ou outros locais controlados pelo investigador.

2 – Lugares e Sujeitos: repensando a lógica dominante

Baseando-se na Política Nacional de Assistência Social (2004), entendemos como vulnerabilidade social a condição objetiva da situação de exclusão. O que a

identifica são processos sociais e situações que produzem fragilidade, discriminação, desvantagem e exclusão social, econômica e cultural. As vulnerabilidades são, em geral, o objeto de políticas ao nível “macro”, cujos efeitos se manifestam como “distribuição de probabilidades” para as populações afetadas. Elas constituem o contexto da ação da assistência social no sentido da prevenção, proteção básica, promoção e inserção social, cujos efeitos definem de maneira geral, o seu público. São elas: condições de vulnerabilidade própria do ciclo de vida, que ocorrem, predominantemente, em crianças, adolescentes, jovens e idosos; condições de desvantagem pessoal resultante de deficiências, que representam perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, ou de incapacidade para exercer uma atividade, dentro dos limites considerados normais para o ser humano, e aquelas outras que limitam ou impedem o indivíduo de desempenhar uma atividade considerada normal para sua idade e sexo, face ao contexto sócio-cultural no qual se insere.

Camargo e colaboradores (2010) mencionam que as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras, são atuais na vida em sociedade e que a mesma deva estar ajustada para a participação de todos. Da mesma forma, a existência de grupos excluídos é inaceitável, pois as necessidades básicas como trabalho, educação, saúde, lazer permitem ao indivíduo, o exercício de sua cidadania (OMOTE, 2004).

O Complexo da Vila Brasília, não tem a conotação de favela¹, pelo menos nos moldes daquelas que são localizadas nos grandes centros urbanos do Brasil. O fato é que o mesmo se localiza em uma região periférica da cidade de Volta Redonda, que abrange alguns bairros, tais como: Verde Vale, Vale Verde, Belo Horizonte e a própria Vila Brasília.

¹ A palavra favela significa, de acordo com o filólogo Aurélio Buarque de Hollanda (*apud* PEDROSA *et al*, 2003), “conjunto de habitações populares toscamente construídas (por via de regras em morros) e desprovidas de recursos higiênicos”. A socióloga Lúcia Valladares, referida pelos mesmos autores, no entanto descobriu que favela também é nome de uma “pequena árvore da família das leguminosas (*enterolobium ellipticum*), conhecida na região nordeste do Brasil como uma planta espinhenta, que dá madeira dura e pesada, utilizada em marcenaria”. Conta-se que no fim do século XIX, depois da Guerra de Canudos, os soldados sobreviventes vieram do estado da Bahia para a capital da República, em busca de ajuda do governo, e se instalaram em alojamentos improvisados no Morro da Providência, no Centro do Rio de Janeiro. Lá encontraram a mesma planta que conheciam no Nordeste e, assim, estabeleceram um paralelo entre os morros de Canudos e a paisagem da cidade do Rio de Janeiro.

O Programa Incluir foi pensado como estratégia de intervenção junto aos alunos do Ensino Médio e egressos na intenção de promover outros saberes na tentativa de proporcionar um espaço de reflexão a respeito do acesso ao Ensino Superior e sua inserção no mercado de trabalho.

Diante desta perspectiva, o Programa foi pensado, analisado, organizado e reorganizado a partir dos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e da formação continuada, entendida aqui como formação crítico-reflexiva sobre as práticas sócio-culturais. Além disso, o Programa apresenta como referência, o pensamento lógico-matemático e os acontecimentos do passado e do presente que interagem com a dinâmica do país e do mundo como princípio para a formação do indivíduo. A intenção é refletir sobre os aspectos contemporâneos que influenciam e interferem na sociedade ameaçando o homem a partir de um conjunto de problemas: desastres ecológicos, guerras nucleares, ataques terroristas, bem como a miséria, a violência social, uso de drogas, a superpopulação, a diminuição da qualidade de vida, o cuidado excessivo com o corpo, e, dentre outros estão inseridos também a idolatria ao trabalho (1999 e 2000).

A partir da perspectiva aqui reiterada e fundamenta no projeto emancipatório de Santos (2002), concebemos o Programa Incluir como uma ação que proponha a criação de um programa facilitador de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho partindo de uma ação articulada ao ensino em ciências oferecido a jovens matriculados em escolas da rede pública de ensino.

Para Krasilchik (1988) em âmbito internacional é constatada uma crise no ensino, de modo geral, e das ciências de modo em particular. Para a autora há a necessidade emergencial de se pensar em medidas que alterem essa situação insatisfatória. A autora ainda é enfática ao afirmar, por intermédio de pesquisas que há uma tendência para que os estudantes percam o interesse pela ciência no decorrer do tempo. "Para muitos estudantes em muitos países, ciência é um assunto que inicialmente apreciam, mas do qual passam a desgostar à medida que prosseguem sua trajetória na escola" (p. 57).

Considerando o exposto por Krasilchik (1988) e os problemas supracitados em relação aos contextos social e econômico apresentados nos parágrafos iniciais ,

entendemos que as questões explicitadas – dificuldades no processo de ensino e vulnerabilidade social - estão estreitamente ligadas e por esse motivo concordamos com a autora quando se refere à necessidade de se repensar alguns aspectos fundamentais. Os currículos devem estar articulados às relações entre a ciência, tecnologia e sociedade além disto, esta análise não deve ser desenvolvida sobstratamente, pois se vincula a valores, sistemas éticos, paradigmas e padrões que, devem ser testados e colocados em prática nas múltiplas situações que envolvem diversas esferas da vida social: a família, a comunidade, o Estado, dentre outras.

Um tratamento adequado para esses problemas na escola implica uma complexidade que transcende o da transmissão de conhecimento, pois envolve ações que devem substituir preconceitos e visões estereotipadas inculcadas por mecanismos manipuladores por uma capacidade autônoma de ver e pensar acerca de problemas que atingem direta ou indiretamente o estudante. Implica também, possibilitar ao estudante: pensar por si mesmo, obedecendo à razão e não à autoridade; ser capaz de identificar os mecanismos de controle exercidos sobre o cidadão; sistematizar o conhecimento parcial fragmentário, adquirido em contatos com a família e com os amigos no mundo do trabalho; entender o papel e o significado da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, compreendendo o que se faz em ciência, por que se faz e como se faz (KRASILCHIK, 1988, pp. 59, 60).

No entanto a autora em outro trabalho (KRASILCHIK, 2000) nos adverte para que não se cometa um equívoco: perder de vista os objetivos do ensino de Ciências (a aquisição do conhecimento científico).

Para a autora, os alunos não serão adequadamente formados se não capazes de estabelecer relações: disciplinas escolares, atividade científica e tecnológica e os problemas sociais da sociedade hodierna.

Pensando na perspectiva mencionada pela autora e buscando romper com o ensino tradicional (KRASILCHIK, 2000), concebemos as oficinas do programa apresentado na ótica exposta por Picciguelli e Ribas (2007):

O planejar do professor deve ser flexível e aberto às novas interferências, novas perguntas para sincronizar o caminhar do ensino com o da aprendizagem. Muitos são os verbos que se somam, quando se fala na palavra brincar. Pode-se pensar numa nova metodologia para o ensino da Matemática, levando em conta a importância de discutir sobre as brincadeiras para experimentar, transformar, reinventar, inverter, surpreender, renovar e desestabilizar, o que pressupõe as aulas abertas na Educação Física Escolar (PICCIGUELLI; RIBAS, 2007, p. 17).

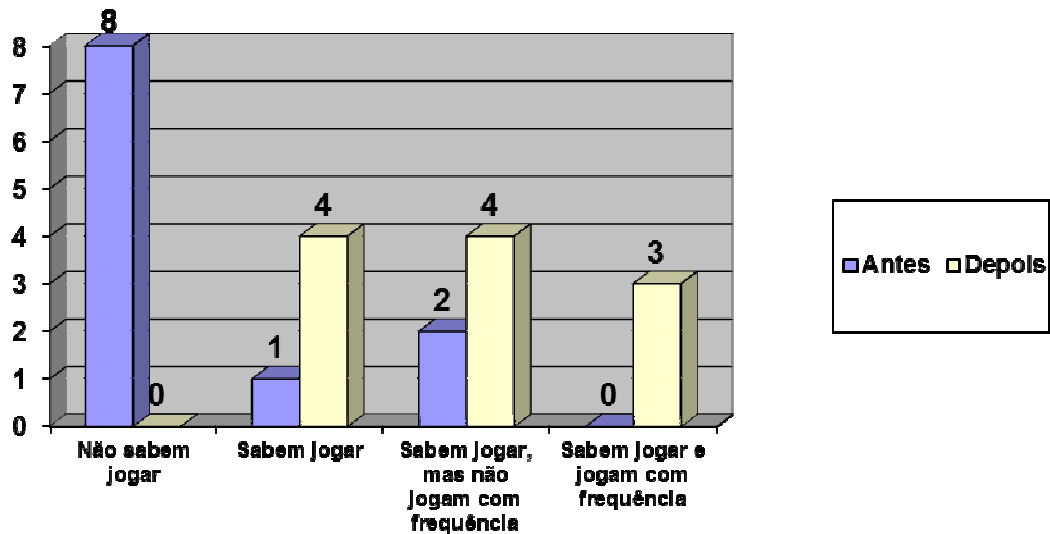
Enfim, o ensino da matemática e das respectivas oficinas mencionadas, objetivaram encorajar os sujeitos participantes do programa de modo que eles pudessem explorar a enorme variedade de idéias matemáticas, não apenas numéricas, mas também aquelas relacionadas ao pensamento lógico-matemático, de maneira que fossem adquirindo a capacidade de conservar sua curiosidade, e simultaneamente, diferentes formas de perceber e compreender o mundo em que vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados através da aplicação do questionário foram norteadores para a obtenção de um diagnóstico acerca do nível em que os alunos se encontravam antes das aulas e o rendimento alcançado pelos mesmos ao término das oficinas.

A análise referente à importância do xadrez e também no quanto o seu desenvolvimento pode vir a contribuir para a uma boa formação, aponta que todos os entrevistados consideram a atividade relevante, enfatizando-se a superação de desafios, o exercício da concentração e o pensar antes de agir. Fato este corroborado por outros autores (REZENDE, 2002, MARCELINO, 2002).

GRÁFICO 1 – Em relação ao jogo de xadrez, em qual nível você se enquadra?



Nesta perspectiva, percebemos que a prática pedagógica ao ser trabalhada a partir de atividades aproximadas ao caráter lúdico, permite aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (alunos e professores) serem conduzidos a pensar em mudanças que sejam significativas para o meio educacional, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo e provocando o amadurecimento do ser humano como parte fundamental da construção social da subjetividade, elaborando valores que a sociedade lhe apresenta como importantes e indispensáveis para seu convívio social.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar refere-se ao pensamento lógico-matemático, o jogo de xadrez e sua relação com a produção de conceitos científicos. Como destaca Howe (1996) *apud* Gaspar e Monteiro (2004) o termo conceito científico é utilizado de forma ampla, estando geralmente articulados a conhecimentos sistematicamente, formalmente e hierarquicamente, apresentados e apreendidos como parte de um sistema de relações institucional. Em sentido oposto, os conceitos coloquiais, não sistemáticos, baseados em exemplos singulares e adquiridos em contextos da experiência cotidiana.

A diferença fulcral entre essas concepções se refere principalmente a presença ou ausência de um sistema. Dito de outra maneira, Vigotsky (1999) classifica os conceitos da seguinte forma: científicos, os conceitos aprendidos na

educação formal, e como espontâneos todos conceitos originários de uma aprendizagem informal.

Estudos empíricos levaram Vigotsky a afirmar que a criança utiliza conceitos espontâneos antes de compreendê-los conscientemente, ou seja, antes de ser capaz de defini-los e de operar com eles a vontade. Ela possui o conceito, conhece o objeto ao qual o conceito se refere, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. Já o desenvolvimento de conceitos científicos, por outro lado, tem uma trajetória oposta. Ele começa com sua definição verbal, formal, com sua aplicação em operações não-espontâneas. A criança opera de início com esses conceitos a um nível de complexidade lógica que só será atingido pelos conceitos espontâneos no final de sua história de desenvolvimento. Em compensação, só muito tardiamente a criança pode ter do conceito científico o mesmo domínio e familiaridade que tem em relação aos conceitos espontâneos. Pode-se dizer que, do ponto de vista do nível de complexidade lógica, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança é ascendente, enquanto o de conceitos científicos é descendente (Gaspar e Monteiro, 2004).

Assim, partindo da idéia do referido autor, pode-se compreender que a aquisição de conceitos científicos é mais eficaz quando associados a exemplos concretos.

Simultaneamente, o sujeito atribui aos seus conceitos espontâneos, características dos conceitos científicos aprendidos na escola, seguindo do abstrato para o concreto, aprimorando a estrutura lógica desses conceitos. Então cabe pensar: Até que ponto o xadrez ao permitir a instauração do pensamento lógico matemático contribui para a aquisição de outras aprendizagens?

Para Vigotsky (1999), o ensino de um determinado conteúdo ou aprendizagem não deve ser concebido como fim, mas como o início do desenvolvimento da aquisição de um conceito e aqui gostaríamos de trabalhar com a idéia de uma prática cultural que se instala na vida cotidiana de alguns sujeitos participantes do programa.

Assim, a partir do referido autor, podemos perceber que, a incorporação da experiência real junto a uma estrutura científica conceitual são tarefas igualmente complexas, existindo sempre o risco de que o conceito apreendido na escola permaneça num nível conceitual, não sendo aplicado a situações cotidianas dos estudantes.

Nessa perspectiva, a intenção foi trabalhar na ótica do conceito de “zona de desenvolvimento proximal ou imediato”, espécie de desnível cognitivo do aprendiz dentro do qual a instrução é mais viável e produtiva, estabelecendo limites para a promoção do desenvolvimento cognitivo, pois a origem do desenvolvimento cognitivo, segundo o autor citado, reside na interação social, no caso da presente pesquisa, na relação entre tutores e alunos do ensino médio.

Para Antunes (1998), quatro elementos justificam a aplicação dos jogos no processo de ensino na matemática: a capacidade de se construir em fator de auto – estima do aluno; condições psicológicas favoráveis; condições ambientais; fundamentos técnicos.

Neste sentido, o autor destaca o reforço positivo e o encerramento das atividades, devendo ser seguido de entusiasmo e convite para outro jogo. O jogo deve ser introduzido em um ambiente com espaço e condições favoráveis e a seqüência a ser obedecida tendo começo meio e fim.

As situações didáticas realizadas cotidianamente, as situações problemas e os jogos constituem-se em propostas privilegiadas de ensino/aprendizagem com a matemática. Consideramos as pequenas alterações ocorridas nas mudanças das respostas obtidas na pesquisa como sendo parte do trabalho com matemática efetuado por meio dos jogos, pois possibilitou os seguintes aspectos: registros numéricos, operações aritméticas, argumentação entre jogadores, representações mentais, e a melhoria da concentração em sala de aula.

Para o autor, a habilidade operatória é uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que nos possibilitaria melhor compreensão e intervenção de indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Além das questões as quais os resultados foram apresentados acima, os participantes do Programa também foram questionados quanto à importância do aprendizado da matemática no cotidiano. Tal questionamento foi aplicado com o intuito de perceber a conscientização dos alunos acerca desta questão.

Ao estabelecer a discussão acerca dos resultados deste trabalho, faz-se importante ressaltar que não se pode deixar de consignar que o mesmo não deva

ser encarado como uma fórmula definitiva para a inclusão através de ações pedagógicas. A educação é alicerce para a valorização do indivíduo e da sociedade como um todo.

A população em situação de vulnerabilidade social necessita de maior atenção. A elaboração de propostas concretas para buscar soluções que visem à inclusão de indivíduos residentes em comunidades menos favorecidas deve estar vinculada a uma constante interlocução entre os diversos elementos que a compõem. Torna-se necessário repensar o ensino. Talvez seja uma posição ingênua; alterar o rótulo não implica na melhoria da qualidade do produto, no entanto, como educadores, esta ação deve ser tomada como desafio.

Ainda sobre a questão da vulnerabilidade social, Mir (2004), aponta que esta tem sido uma categoria importante e presente nas análises que buscam relacionar violência e direitos civis. Enfatiza que os excluídos dos direitos tornam-se alvos, ou autores, mais imediatos da violência. Sem negar a importância dos vínculos que, de um modo geral, permitem, associar tais fenômenos.

Após a aplicação do aprendizado do xadrez percebe-se que além do fato de todos os participantes terem contato com o jogo, muitos reconheceram a importância do mesmo, conforme os depoimentos abaixo:

[...] “estando livre no período da tarde, me ocupava com uma coisa boa e importante para o meu desenvolvimento enquanto aluna e futura profissional. Não tinha interesse em jogar xadrez e muito menos sabia jogar, mas depois de um certo tempo no Programa Incluir eu passei a ter interesse e até jogo em casa com meu irmão. Tenho uma prima que cursa fisioterapia e ela se interessou em aprender a jogar xadrez. Aí eu comecei a ensiná-la, o que vejo como uma oportunidade de continuar aprendendo, pois ensinando também se aprende” (participante 01).

Diante de depoimentos dos participantes, percebemos uma notória transformação da consciência sócio-cultural dos mesmos, concebida por intermédio da prática de atividades direcionadas para o lazer, e que nos remete ao sentido de melhoria da qualidade de vida. No momento em que fazem afirmações como “ensinando também se aprende” ou “sempre perco, mas não me importo, pois sei que em breve chegará a minha vez de ganhar”, notamos nos participantes um

aumento de satisfação em participar de uma atividade que proporciona a alegria em se fazer algo construído com o seu empenho apoiado e dinamizado por outros componentes do processo de desenvolvimento do Programa.

Acerca do processo ensino-aprendizagem da matemática, os resultados apontam para uma resignificação da importância da matemática para estes alunos. Evidenciamos com isto, que os depoimentos dos mesmos são relevantes para que se possa compreender melhor a importância da inclusão da matemática no Programa:

“O tutor de matemática Lélis sempre foi muito atencioso e agradável no desenvolvimento dos conteúdos. Aprendi muitas coisas importantes, tirei muitas dúvidas e tenho certeza que o que aprendi será muito importante para minha vida quando adulta” (Participante 01).

Ainda no questionário, adquirimos informações sobre como os participantes do Programa Incluir encaravam a importância do aprendizado da matemática no cotidiano. A pesquisa não apresentou uma diferença relevante entre os resultados obtidos antes e após a aplicação do Programa. Contudo, vale ressaltar que o número de participantes reconhecedores da importância da matemática como instrumento auxiliar na prática cotidiana compactua com a afirmação de D’Ambrósio (1990), quando afirma que o ensino da matemática se justifica por ser um grande instrumento norteador para a vida e o trabalho, auxiliando o pensamento e o raciocínio, tornando-os mais claros e eficientes. O mesmo autor (1990, p. 80) também argumenta que:

A Educação Matemática tem como fundamental objetivo desenvolver estratégias intelectuais que permitam a construção de uma Matemática com corpo de conhecimentos, de técnicas e procedimentos úteis para satisfazer as necessidades sociais.

Acerca das questões relacionadas aos temas voltados para a atualidade, a melhora do desempenho dos alunos participantes do Programa foi facilmente identificada. Percebemos também, a partir dos depoimentos da participante 2, que as atividades voltadas para a discussão de temas atuais foram de grande relevância para a formação dos mesmos:

“Gostei muito dos textos na atividade que abordou os temas da atualidade. Discutimos textos com leitura dinâmica e possibilitou um maior entendimento das coisas que estão acontecendo atualmente, como

poluição, governos totalitários e inclusão. O programa não parecia uma aula, mas um encontro de estudos muito prazeroso” (participante 02).

Segundo Proença (2004), existe a concepção de que oferecer cultura e oportunidades de debates visando à conscientização da população em países subdesenvolvidos é algo considerado secundário. Ainda segundo o mesmo autor, os defensores deste conceito argumentam que cultura e informação não dão lucro, saúde, segurança e outros benefícios, deixando, portanto, de resolver problemas emergenciais que são enfrentados diariamente pela população.

Referenciando Lopes (2001), se no passado eram os ecos das mensagens religiosas que disciplinavam e ajustavam as iniciativas humanas na direção da concórdia e do respeito ao Transcendental, já agora são as emanções radiofônicas ou televisivas que dirigem tudo nos altiplanos e nas planícies do planeta. Mesmo quando se está em repouso no lar, com todos os aparelhos eletrônicos desligados, o homem moderno continua pressionado por aquelas emanções. Sua capacidade de reflexão tem-se reduzido espantosamente.

Segundo Oliveira (1995), a verdade é que o sistema escolar repousa sobre a ilusão de que a maior parte do que se aprende é resultado do ensino. Contudo, a maioria das pessoas adquire uma grande parte de seus conhecimentos fora da escola.

Vale salientar que a cultura não se reduz apenas em entretenimento (PROENÇA, 2004). Ela pode ser também uma possibilidade de transformação de um grupo social se for encarada como educação por meio das artes e da informação. Cultura é educar o povo. É oportunizar o debate e a conscientização, ensinando assim o cidadão a se expressar com clareza para melhor ser ouvido.

Diante desta afirmação, entendemos que o processo de desenvolvimento de um grupo social em busca da dignidade pode ter na cultura e na informação importantes aliados. Para que a cidadania seja alcançada é necessário que seja conhecido por cada indivíduo o seu verdadeiro papel na comunidade, com ampla consciência dos seus direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a construção da sociedade envolve a contribuição de uma educação que motive o desenvolvimento político e participativo dos cidadãos, promovendo assim mudanças que influenciem a prática social.

O Programa Incluir, nos faz refletir a acessibilidade aos diversos níveis de estudo em nossa região. Constatamos que o modelo de aprendizagem que buscamos, todavia, requer uma mudança de paradigma para os profissionais da área da educação – gestores, educadores e professores, integrados em ações transdisciplinares. Observamos que um comprometimento maior dos gestores educacionais poderia ampliar o número de participantes no programa, o que pode ser considerado como um fator limitante para interpretações mais conclusivas sobre o referido programa.

Através do estudo, observamos a integração de universitários com a comunidade, na condição de tutores. Possibilitou-se uma maior relevância à sua formação acadêmica, perspectivando uma aprendizagem mais ampla pelos conhecimentos, significações e vivências concentradas em valores e atitudes referentes ao seu papel social enquanto futuro profissional.

Dessa forma o Programa pretende tornar-se um instrumento de apoio à formação dos jovens na medida em que os demais atores do espaço escolar interajam com a metodologia proposta, sendo perfeitamente aplicável em diversas comunidades. Esperamos assim que essa pesquisa possa contribuir para ampliar as possibilidades de inclusão, em especial para pessoas que vivam em situação de risco social.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, G. O.; BORGES NETO, H. **Raciocínio lógico e formal e aprendizagem em cálculo diferencial e integral: o caso da Universidade Federal do Paraná.** Disponível em: <<http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/artigos/artigo-raciocinio-logico-formal-e-aprendizagem-em-calculo.pdf>>. Acesso em: 11 Mai. 2009.

CAMARGO, E.P., NARDI, R. e CORREIA, J.N. **A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de Física Moderna.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 8 No 1, 2010.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** São Paulo: Ática, 1990.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?:** contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C. Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: orientações e justificativas a partir da teoria de Vigotski. I X Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física. 2004.

KRASILCHIK, M. 'Ensino de Ciências e a Formação do Cidadão'. IN **Em Aberto.** Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

_____. Reformas e Realidade: o caso do Ensino das Ciências. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000.

LOPES, G. **O superpoder: um império da ganância e da lucratividade.** São Paulo: Ibrasa, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução.** 3. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2002.

MASI, D. **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950.** 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MASI, D. **O Ocio criativo.** Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MIR, L. **Guerra Civil: estado e trauma.** São Paulo: Geração, 2004.

NERI, M. **Motivos da evasão escolar.** Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 11 Mai. 2009.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. 'Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão'. IN **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

- OMOTE, S. **O estigma no tempo da inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.10, n.3, p. 287-308, 2004
- PASSOS, M.M., ARRUDA, S.M., PRINS, S.A. e CARVALHO, M.A. **Memórias': uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos de aplicação**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 8 No 1, 2008.
- PEDROSA, F. *et al.* **A violência que oculta a favela**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PROENÇA, A. C; **Cultura e cidadania**. 2004. Disponível em: <http://www.riosvivos.org.br/canal.php?canal=167&mat_id=4319>. Acesso em: 01/Maio/2010.
- REZENDE, S. **Xadrez na escola: uma abordagem didática para principiantes**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- VIGOTSKY, L.S. (1999). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Editora Martins Fontes.