

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

**PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS:
A EXPERIÊNCIA DA EMEF CAMPOS SALLES FRENTE AOS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**ALFENAS/MG
2019**

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

**PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS:
A EXPERIÊNCIA DA EMEF CAMPOS SALLES FRENTE AOS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.

Linha de pesquisa: Estudos em educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

**ALFENAS/MG
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca campus Poços de Caldas

A447p Almeida, Ana Cláudia de Oliveira.

Processos dialógicos inovadores e democráticos: a experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea / Ana Cláudia de Oliveira Almeida. -- Alfenas/MG, 2019.

169 f. –

Orientador(a): Sílvia Ester Orrú.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

Bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação democrática. 3. Metodologias ativas. 4. Educação de crianças. 5. Práticas pedagógicas. I. Orrú, Sílvia Ester. II. Título.

CDD – 371.04

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

**“PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS: A
EXPERIÊNCIA DA EMEF CAMPOS SALLES FRENTE AOS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 26/09/2019

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Sílvia Ester Orrú

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

Instituição: Centro Universitário Fundação de
Ensino Octávio Bastos – UNIFEQB-SP

Assinatura: Sônia Aparecida Siquelli

Profa. Dra. Cláudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Cláudia Gomes

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me iluminar e fortalecer em cada desafio encontrado.

Aos meus filhos João Paulo e Luís Miguel, pela compreensão e paciência em minha ausência em diferentes situações, principalmente durante os finais de semana.

Ao meu companheiro Paulo César, pelo apoio.

À minha mãe, pela ajuda com meus filhos.

À Professora Doutora e minha orientadora Sílvia Ester Orrú, por ter acreditado em meu potencial de aprendizado. Por toda a sua paciência com as minhas dificuldades e por abrir os meus olhos para tantas realidades transformadoras e democráticas que já acontecem em várias escolas do Brasil, despertando em mim uma prática docente repleta de esperança.

Às professoras Doutoras Juliana Filgueiras e Cláudia Gomes, que sempre me orientaram em diferentes situações com imensa disponibilidade e carinho! E a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alfenas, que contribuíram imensamente com meu processo de aprendizagem.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 pelo apoio a este trabalho.

Aos membros da banca de qualificação Cláudia Gomes e Sônia Aparecida Siquelli, pelas contribuições valiosas para a consecução deste trabalho.

À Escola Criativa Idade, de maneira especial à Maria Teresa Mesquita de Paula, por despertar em mim tantos questionamentos que me conduziram à procura por respostas através dos estudos, chegando ao mestrado.

À minha querida colega de programa Carla, que se tornou uma grande amiga para toda a vida.

Ao Eduardo Santos, por revisar meu trabalho.

Por último, aos meus alunos, que diariamente despertam em mim o sentimento de estar inconclusa e inacabada, assim como o desejo contínuo pela busca de mais conhecimentos que me constituam para ser uma educadora que busque fazer o seu melhor a cada dia, que afete positivamente aqueles que por mim passam, e que em pequenas ações permaneça acreditando que é possível transformar esse mundo em um lugar melhor para se viver.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 1996, p.53)

ALMEIDA, A. C. O. **Processos dialógicos inovadores e democráticos: a experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea.** 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Alfenas, 2019.

RESUMO

Muitas escolas têm buscado caminhos para superar os desafios contemporâneos que são enfrentados na atualidade, porém as práticas educacionais pautadas em uma visão de ensino tradicional têm se mostrado ineficazes na superação desses desafios. Assim, esta dissertação analisa uma escola que reinventou seu modo de ser, pensar e fazer a educação formal diante dos desafios contemporâneos, através do processo de transformação que passou desde seu surgimento. Essa escola vive a busca por outros caminhos a serem construídos nos processos interdependentes de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de seus alunos, diferenciando-se do modelo tradicional de ensino pautado em uma visão bancária, por se tratar de uma visão educacional emancipatória, democrática e libertária. Conseqüentemente, essa escola teve que buscar outros processos metodológicos que fundamentassem sua prática pedagógica, nos quais as relações dialógicas e democráticas pudessem se efetivar no dia a dia de seus sujeitos. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é compreender a origem histórica, teórica e filosófica, assim como os princípios dos processos dialógicos inovadores e democráticos emergidos das escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea. Como aporte teórico para realizar esta investigação, apoiamo-nos em Paulo Freire como referencial teórico para fundamentar a prática educativa humanizadora e dialógica, assim como as relações entre professor e aluno trazidas pelo autor como crítica à escola de ensino tradicional, por esta produzir e perpetuar a exclusão social. Assumimos a concepção de emancipação, que destaca o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem como protagonista de seu desenvolvimento. A metodologia utilizada foi o estudo de caso segundo a Epistemologia Qualitativa. A pesquisa empírica foi realizada na EMEF Campos Salles em Heliópolis, na grande São Paulo, por meio dos seguintes instrumentos para produção das informações: sistemas conversacionais, rodas de conversa, entrevistas como processo, completamento de frases, observação, análise documental e diário de campo. As análises das informações foram organizadas em três núcleos de significação que foram constituídos a partir dos indicadores. Percebemos com esta pesquisa que muitas práticas consideradas inovadoras e democráticas tiveram seu início no século XIX; que a base de sustentação de uma escola democrática são os processos dialógicos e que o aluno é considerado protagonista de seu processo de aprendizagem; e também que a participação da comunidade é determinante para a conquista de um novo modo de ser, pensar e fazer o processo educativo de seus sujeitos.

Palavras-chave: Processos dialógicos. Educação democrática. EMEF Campos Salles.

ALMEIDA, A. C. O. **Innovative and democratic dialogical processes: the experience of EMEF Campos Salles facing the challenges of contemporary education.** 2019. 169f. Dissertation (Master in Education). Federal University of Alfenas - UNIFAL, Alfenas, 2019.

ABSTRACT

Many schools have been looking for ways to overcome the contemporary challenges of nowadays, but educational practices based on a traditional view have been ineffective in overcoming these challenges. Thus, this dissertation analyzed a school that reinvented its way of being, thinking and doing a formal education in the face of contemporary challenges, through the process of transformation that it has passed since its emergence. This school searches for other ways to construct the interdependent processes of teaching and learning for the development of its students, differing from the traditional model based on a bank vision, as it is an emancipatory, democratic and libertarian vision. Consequently, this school had to look for other methodological processes that substantiate its pedagogical practice, where dialogical and democratic relations can actualize in the daily lives of its subjects. From this perspective, the objective of this study is to understand the historical, theoretical and philosophical origin, as well as the principles of innovative and democratic dialogical processes emerging from schools that have reinvented themselves in the face of the challenges of contemporary education. As a theoretical contribution of this research, we rely on Paulo Freire as a theoretical framework to support the humanizing and dialogical educational practice, as well as the relations between teacher and student brought by the author as criticism of the traditional school education because it produces and perpetuates social exclusion. We assume the conception of emancipation, which highlights the student as protagonist of his learning process. The methodology used was the case study according to the Qualitative Epistemology. An empirical research was carried out at EMEF Campos Salles in Heliópolis, metropolitan region of São Paulo, using the following tools to produce information: conversational systems, conversation wheels, interviews, sentence completion, observation, document analysis and field diary. The information analysis were organized in three cores of meaning that were constituted from the indicators. We realize from this research that many innovative and democratic use practices began in the nineteenth century. The basis of support of a democratic school are the dialogical processes and the student is considered protagonist of its learning process. Also that community participation is crucial for the achievement of a new way of being, thinking and doing the educational process of its subjects.

Keywords: Dialogical processes. Democratic education. EMEF Campos Salles.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVE – Auxiliar de Vida Escolar

CA – Comunidade de Aprendizagem

CEFAI – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

CEMES – Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo

CEU - Centro Educacional Unificado

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

EM – Escola Municipal

EMEF -Escola Municipal de Ensino Fundamental

ETEC – Escola Técnica Estadual

HI – Hora Individual

IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica

LC – Linguagens e Códigos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização

NASA – National Aeronautics and Space Administration

ONG – Organização Não Governamental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

PUC- SP – Pontifícia Universidade de São Paulo

SAI – Sala de Apoio à Inclusão

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNAS – União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma do Projeto Político Pedagógico da CIEJA Campo Limpo	51
Figura 2 – Imagem aérea do CEU Profa. Arlete Persoli, na comunidade de Heliópolis em São Paulo	70
Figura 3 – Salão de estudos	92
Figura 4 – Lousa com a agenda do dia	94
Figura 5 – Cartaz com os princípios norteadores da escola	95
Figura 6 – Estação de tecnologia no fundo do salão de aprendizagem	96
Figura 7 – Roteiro de estudo do 5º ano	104
Figura 8 – Atividade explicativa sobre o roteiro de estudos	122
Quadro 1 - Informações sobre as crianças participantes da pesquisa.....	72
Quadro 2 - Informação sobre os participantes da pesquisa: Cargos e funções.....	73
Quadro 3 - Espaços observados e objetivos da observação.....	73
Quadro 4 – Núcleos de significação	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Escola e sociedade: o movimento de renovação pedagógica	16
1.2 A escola como instituição formal de ensino	16
1.3 Principais características da educação progressista e da Escola Nova	19
1.3.1 A escola	22
1.3.2 O currículo	23
1.3.3 Metodologias	25
1.4 A Escola Nova no Brasil	30
1.5 A repercussão da Escola Nova no Brasil após o período de Ditadura Militar	34
1.6 Escolas que se reinventaram diante dos desafios contemporâneos	38
1.6.1. Amorim Lima: Experiência de transformação	42
1.6.2. CIEJA Campo Limpo: Transformando a educação de jovens e adultos	47
1.6.3 A Escola Projeto Âncora – Uma ONG com estrutura de escola formal.....	52
1.6.4. Escola Municipal Professor Paulo Freire – Reinventando a educação diante dos desafios	56
1.7 Paulo Freire – Uma proposta de educação humanizadora	60
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	65
2.1 Delineamento da pesquisa	65
2.2 O local da pesquisa	69
2.3 Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa	71
2.4 Os recursos	74
2.5 Procedimentos	75
2.6 Considerações éticas	77
3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES	78
3.1 O processo de reinvenção da EMEF Campos Salles	80
3.1.1 Docência Compartilhada	82
3.1.2 Autonomia e emancipação.....	96
3.1.3 Conhecimento e Informação.....	101
3.1.4 Resistência e entraves – desafios de uma proposta dialógica.....	105
3.2 Comunidades de Aprendizagem: o compromisso educacional que transborda o espaço Escola	111

3.2.1 O diálogo igualitário.....	113
3.2.2 Inteligência Cultural	114
3.2.3 Dimensão instrumental da aprendizagem.....	115
3.3.4 Solidariedade	116
3.2.5 Criação de sentido	118
3.3 As relações dialógicas: quando o aluno é protagonista de seu processo de aprendizagem	119
3.3.1. Assembleia	120
3.3.2 República de Estudantes (RE)	124
3.3.3 Comissão Mediadora (CM)	125
3.3.4 Avaliação	129
3.3.5 O professor dos processos dialógicos, inovadores e democráticos	132
3.3.6 Práticas inclusivas	137
3.3.7 Educação que extrapola os muros da escola.....	140
3.3.8 Afetos	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista I	156
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista II.....	157
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista III.....	158
APÊNDICE D – História da EMEF Campos Salles.....	159
ANEXO A – Declaração de Originalidade.....	160
ANEXO B – Comprovante de aprovação do projeto na Plataforma Brasil	161
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	162
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de uso de imagem	165
ANEXO E – Termo de Assentimento Esclarecido (TAE).....	166
ANEXO F – Termo de Anuência Institucional.....	169

INTRODUÇÃO

A construção da escola, tal como a conhecemos hoje, é resultado de inúmeras transformações ocorridas ao longo de sua história e de sua constituição como ambiente formal de educação. Souza (1997) apresenta como ao longo dos tempos, o método individual de trabalho cedeu lugar ao ensino simultâneo – este que ainda prevalece nas escolas brasileiras, através da classificação uniforme por meio da idade, nível de conhecimento que cada etapa deve alcançar, um plano de estudo padronizado e o estabelecimento do tempo para o cumprimento de cada fase, fixando a fragmentação diária das lições e dos exercícios.

Segundo Souza (1997), o ensino tradicional foi algo inovador para o século passado, pois organizou o funcionamento das escolas de maneira sistêmica: com métodos de ensino, início e término das aulas, intervalos, descanso de professores e alunos durante as aulas. Apresentou o que era específico de cada disciplina a ser ensinada, evidenciando o que cada uma possuía de maneira particular, em uma abordagem de distanciamento, ao invés da aproximação pelas semelhanças que cada conteúdo trazia, passando a dividir as aulas por disciplinas cada vez mais específicas em suas áreas de atuação.

Essa escola graduada, com um sistema de classificação homogênea, fez surgir o que hoje conhecemos por classe escolar. Esse modelo educacional permanece atuante em nossa realidade, mesmo diante de tantas mudanças históricas já ocorridas na sociedade e na escola como espaço formal de educação, pois compreende-se que a escola é o fruto da sociedade na qual está inserida (SOUZA, 1997).

Chamaremos esse ensino – pautado na figura do professor como único detentor do saber – como ensino tradicional, em que a classificação homogênea permanece, prevalecendo a transmissão de conteúdos desvinculados das relações sociais, em uma aprendizagem pautada na memória e na repetição, no qual o saber é abordado do simples para o complexo, ou do geral para o particular.

Porém, nas últimas décadas do século XIX (VALDEMARIN, 2010) as preocupações sobre “como ensinar” se configuraram e se articularam em orientações para a prática docente, em resposta às manifestações e descontentamento com o ensino que naquele tempo era considerado ineficiente, com alunos sendo formados sem domínio da leitura e da escrita e com noções de cálculo rudimentares.

Rancière, ao afirmar que “quem ensina sem emancipar, embrutece” (RANCIÈRE, 2002, p.16), deixa claro que a postura do professor que se coloca em sala de aula como aquele

que sabe tudo e não aceita o conhecimento que parte dos significados de seus alunos é uma ação embrutecedora, pois não permite ao aluno que descubra os próprios meios para sua aprendizagem. Por sua vez, Freire (2002) relaciona o processo de ensino e aprendizagem distante dos significados como uma prática que busca domesticar os alunos.

Freire (1979) critica o modelo tradicional de ensino e o chama de educação “bancária”, pois é depositada no aluno uma quantidade de conteúdos fragmentados, desvinculados da realidade social na qual está inserido, aniquilando o protagonismo de seu processo de aprendizagem.

Desse modo, esta dissertação tem por objetivo geral compreender a origem histórica, teórica e filosófica dos princípios dos processos dialógicos inovadores e democráticos emergidos das escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea. Os objetivos específicos buscam detalhar o objetivo geral, aproximando-nos da complexidade do tema pesquisado. Assim, buscamos identificar os elementos constitutivos dos processos dialógicos e inovadores em escolas reconhecidas por sua proposta inovadora; de maneira específica, no objeto de caso escolhido para nosso estudo; pesquisar quais são os princípios em comum que fundamentam as propostas pedagógicas inovadoras da escola participante da pesquisa com outras escolas que são consideradas inovadoras e se destacam nesse sentido; e compreender como a escola participante da pesquisa articula suas ações inovadoras na perspectiva da educação democrática, inovadora e dialógica.

Portanto, apresentamos uma escola que reinventou seu modo de ser, pensar e fazer a educação formal diante dos desafios contemporâneos, através do processo de transformação que passou durante sua constituição como a escola sem muros, pois é assim que é conhecida. Essa escola desenvolve um modelo diferenciado do tradicional – pois se distancia da visão bancária de educação, uma vez que sua prática pedagógica se dá em uma vertente educacional emancipatória, democrática e libertária (FREIRE, 1987).

A pesquisa empírica foi realizada na EMEF Campos Salles em Heliópolis, na grande São Paulo, por meio dos seguintes instrumentos para produção das informações: sistemas conversacionais, rodas de conversa, entrevistas como processo, completamento de frases, observação, análise documental e diário de campo. Para isso, analisaremos os aspectos da constituição da escola pesquisada em seu processo de transformação, e como os processos dialógicos e democráticos são vivenciados em sua prática pedagógica.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica, na qual são apontados alguns processos de transformação da escola

tradicional, a partir da influência de teóricos que fomentaram um novo modo de pensar a educação, extrapolando o viés de uma proposta pedagógica conteudista, despertando o movimento de renovação da escola conhecido como Escola Nova. Também apresentamos algumas escolas que transformaram suas práticas pedagógicas, partindo desse desejo de reinventar o modo de pensar, ser e agir seus processos educacionais a partir da visão de escola democrática que cada uma delas construiu em sua história. Nesse mesmo capítulo, destacamos a importância de Paulo Freire como sustentação tanto das práticas pedagógicas, quanto da fundamentação teórica desta pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos as considerações metodológicas, tal como proposta por González Rey (2005). Aqui, faz-se o delineamento da pesquisa e apresentamos o local, os critérios para seleção dos participantes, os recursos e os procedimentos da pesquisa.

Por sua vez, o terceiro capítulo é o momento no qual apresentamos as análises das informações obtidas na pesquisa. Para isso, discutimos três núcleos de significação. Nos dois primeiros núcleos, contemplamos o objetivo de compreender as origens históricas, filosóficas frente os desafios da educação contemporânea, de modo especial da escola que é objeto de estudo desta pesquisa. Assim, apresentamos no primeiro núcleo de significação o processo de reinvenção da EMEF Campos Salles, todas as transformações que ocorreram desde sua fundação. Os indicadores apontados compõem esse processo de inúmeras mudanças, apresentando como a docência compartilhada acontece, como se dá a constituição da autonomia e emancipação dos sujeitos que ali estão, a maneira que o acesso a informação é transformado em conhecimento e quais são os instrumentos utilizados para alcançar esse objetivo, assim como os desafios que uma proposta inovadora e democrática traz.

No segundo núcleo, justificamos o porquê de a escola ser conhecida como “a escola sem muros”, pois a presença dos indicadores diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental da aprendizagem, solidariedade e criação de sentido apresentam como uma escola se constitui em um bairro educador e como o seu papel extrapola a função de conduzir os alunos ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado, pois entende que estar em uma comunidade de aprendizagem vai além dessa proposta educativa.

Por fim, no terceiro núcleo, compreendemos os elementos teóricos que instrumentalizaram a transformação da EMEF Campos Salles, através das relações dialógicas que tecem toda a constituição da escola como espaço formal de educação, mas que vai além dessa função, pois se embasa em uma relação democrática e por isso faz uso de práticas coerentes com tal proposta, através das assembleias, da atuação da República dos Estudantes,

da Comissão Mediadora, da avaliação dialógica, do agir do professor dessa proposta inovadora e democrática, de práticas inclusivas, de como essa educação extrapola os muros da escola e os afetos que costuram todos os processos dialógicos.

Por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo, com as quais apontamos qual a base em comum que sustenta as escolas apresentadas durante a pesquisa com a EMEF Campos Salles em seus processos de transformação e atuação nos dias atuais. Destacamos que tais propostas educacionais se baseiam nas transformações históricas que vêm sendo constituídas ao longo das mudanças que a sociedade traz pela relação recursiva que escola e comunidade possuem. Fomentamos a reflexão do poder transformador da escola através da experiência da escola pesquisada, podendo inspirar novas ações inovadoras e democráticas nas escolas brasileiras.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Escola e sociedade: o movimento de renovação pedagógica

Este capítulo tem por objetivo pontuar como a escola, ao longo de sua história, foi sendo constituída como espaço formal de educação e quais foram os diferentes recursos metodológicos utilizados ao longo desse percurso, assim como os principais atores do processo de transformação da escola tradicional para uma escola voltada para o aluno e seus processos de aprendizagem.

Não traçaremos aqui um detalhamento da história da educação, mas apresentaremos contextos históricos e alguns educadores que fomentaram o pensar de uma escola que almeja a preparação do sujeito para além de provas e exames; escolas que passaram a conceber o aluno como centro do processo de aprendizagem. De fato, apresentaremos uma linha de pensamento sobre diferentes momentos históricos que foram determinantes para transformação de práticas inovadoras para cada período apresentado e que permanecem nas escolas, mesmo depois de muitas décadas.

1.2 A escola como instituição formal de ensino

A construção da escola, tal como a conhecemos hoje, é resultado de inúmeras transformações ocorridas ao longo de sua história e de sua constituição como ambiente formal de educação. Souza (1997) situa no tempo essa organização escolar que conhecemos atualmente:

A escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, é uma invenção recente na história da educação brasileira. Essa modalidade de escola primária, denominada “grupo escolar”, foi implantada pela primeira vez no país em 1893, no estado de São Paulo, e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado. Tratava-se de um modelo de organização de ensino elementar mais racionalizado e padronizado, com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Ao implantá-la, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos (SOUZA, 1997, p. 35).

Ou seja, a escola é fruto da sociedade na qual está inserida, e ao longo de sua construção passou por diferentes momentos, ora como espaço exclusivo de uma elite (que era instruída), ora como espaço de propagação de uma ideologia na qual as pessoas deveriam ser formadas para servir ao capital por meio do trabalho e consumo. Diante dessa demanda, a escola se tornou obrigatória e gratuita, passando a atender um número de alunos muito maior, forçada pelos avanços econômicos e sociais, impostos pelo advento do capitalismo. Essa escola sempre esteve vinculada, ao longo da sua história e formação, aos interesses “ora como objetivo almejado, ora como princípio organizativo, ora como valor social” (VALDEMARIN, 2010, p. 13).

É necessário compreender que a forma escolar citada por Souza (1997) também estava acontecendo no contexto mundial, pois a universalização do ensino primário era um acontecimento forte nos países europeus e nos Estados Unidos da América (EUA), movimento este que buscava alcançar o maior número de crianças frequentando a escola. Nesse ensejo, a escola primária foi reorganizada a partir de novas modalidades de ensino, pautadas em novas concepções educacionais de organização desse modelo educacional que surgia. Para dar conta da nova proposta, o método individual de trabalho cedeu lugar ao ensino simultâneo – que ainda prevalece nas escolas brasileiras –, através da classificação uniforme por meio da idade, nível de conhecimento que cada etapa deve alcançar, um plano de estudo padronizado e o estabelecimento do tempo para o cumprimento de cada etapa, fixando a fragmentação diária das lições e dos exercícios.

Essa escola graduada e com um sistema de classificação homogênea fez surgir o que hoje conhecemos por “classes”. Esse modelo educacional permanece atuante em nossa realidade, mesmo diante de tantas mudanças históricas que já ocorreram na sociedade e na escola como espaço formal de educação. Chamaremos esse ensino – pautado na figura do professor como único “detentor” do saber – de “ensino tradicional”, em que a classificação homogênea permanece, prevalecendo a transmissão de conteúdos desvinculados das relações sociais, em uma aprendizagem pautada na memória e na repetição, no qual o saber é abordado do simples para o complexo, ou do geral para o particular.

Segundo Souza (1997), esse ensino foi algo inovador para o século passado, pois estruturou o funcionamento das escolas como não havia ocorrido antes: início e término das aulas, ritmos, intervalos, descanso de professores e alunos nos diferentes momentos de aula; assim como a divisão do que era específico de cada disciplina a ser ensinada, reforçando o

que cada uma possuía de maneira particular, em uma abordagem de distanciamento, ao invés da aproximação pelas semelhanças que cada conteúdo trazia.

Toda essa organização estruturante da escola para a massa, o plano pedagógico que era traçado e as divisões que foram sendo estabelecidas facilitaram a proposta dessa universalização da educação. Entretanto, a seleção e os critérios para que as turmas se tornassem cada vez mais homogêneas fizeram com que essa abordagem educacional se tornasse excludente, pois supunha o benefício dos “melhores” e perda para os mais “fracos”, uma vez que ensinar a muitos como se fosse um só não abria espaço para aqueles que não se enquadravam na proposta homogeneizante. Ao inserir as séries como graduação para os próximos anos, mais um fator excludente foi posto, pois surge a repetência, a consagração ao mérito, o reforço do fracasso e do sucesso escolar; surge a “escola para poucos”, que contraditoriamente ao propósito de universalização do ensino, em suas práticas, revela-se seletiva e excludente.

Souza (1997) aponta que em toda essa discussão de como a escola estava sendo estruturada e as formas de ensino que eram aclamadas, ao longo da história, há o almejo por uma educação que atingisse os objetivos de cada momento histórico em que a sociedade estava inserida. Porém, nas últimas décadas do século XIX as preocupações sobre “como ensinar” se configuraram e se articularam em orientações para a prática docente, em resposta às manifestações e descontentamento com o ensino que naquele tempo era considerado ineficiente, com alunos sendo formados sem domínio da leitura e da escrita e com noções de cálculo rudimentares (SOUZA, 1997).

Acreditava-se que o problema estava no fato de a aprendizagem ser fundamentada exclusivamente na memória, priorizando a abstração, valorizando a repetição ao invés da compreensão, impondo o conteúdo sem a participação efetiva do aluno; ou seja, o ensino tradicional e sua organização não estavam cumprindo o seu papel para a educação almejada. “Não é por acaso que a aprendizagem foi convertida em objeto de ciência pedagógica no final do século XIX” (SOUZA, 1997, p.46), buscando novos caminhos para que a escola cumprisse seu papel de espaço de ensino e também de aprendizagem, pois de nada estava adiantando uma prática pautada somente no processo de ensino, sem compreender como a aprendizagem efetivamente se consolidava.

Partindo dessa premissa, iniciou-se um movimento para repensar a educação formal e suas maneiras de atuação nos países europeus, nos Estados Unidos da América (EUA) e, por consequência, no Brasil. Assim, faziam-se discussões das formas de aprendizagem e de

ensino, compreendendo que esses dois são processos distintos; discussões que apontavam para a necessidade de se compreender meios mais eficazes para a efetivação de um projeto educativo, no movimento de renovação conhecido como “Escola Nova”. Nagle (2009) divide esse período em três fases:

Com efeito, de 1889 a 1900 – primeira fase –, foram criadas as primeiras escolas novas, o que mostra que o movimento não apareceu como resultado de pura especulação. A segunda, de 1900 a 1907, é a da formulação do novo ideário educacional, por meio de diversas correntes teórico-prático, quando se destaca a atuação de Dewey, considerado o “pai do movimento ativista na ordem teórica. De 1907 a 1918 – terceira fase – ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo que é um período de maturidade das realizações (NAGLE, 2009, p.262).

A partir desse novo ideário educacional, uma nova fase na organização da escola teve início, uma vez que rupturas de saberes e fazeres escolares ocorreram a partir de novas maneiras de olhar a prática do ensino, bem como o modo que a criança aprendia. Com isso, o ensino dava lugar a aprendizagem.

1.3 Principais características da educação progressista e da Escola Nova

Ao pensarmos em uma educação progressista, primeiramente precisamos compreender que tipo de educação estamos tratando. Esta se refere, principalmente, às escolas que em sua época buscaram renovar a educação formal posta ora pelo governo, ora pela demanda social. Este movimento de renovação pedagógica que esboçaremos adiante é conhecido como “Escola Nova” e representou, em sentido amplo, todo um conjunto de princípios que orientaram propostas pedagógicas em vários países – segundo Vasconcellos (1996), nos países que tinham enfrentado a realidade da Segunda Guerra Mundial, principalmente na Alemanha, Bélgica, Itália, Inglaterra, Suíça e EUA, onde inicialmente ocorreu a maior expansão desse movimento.

A realidade do pós-guerra fomentou debates sobre a renovação educativa, pensando em novos modelos pedagógicos que pudessem incorporar transformações que ultrapassariam o conhecimento relacionado à criança, buscando atingir também a construção de relações que refletissem um ideal de paz.

Singer (1997) apresenta Tolstoi como pioneiro de uma proposta de educação inovadora e democrática. Seu nome era Liev Nicolaievitch Tolstoi, nascido em 1828 em

Yásnaia Poliana, filho de uma família russa muito importante, ligada aos czares¹; ainda criança ficou órfão, sendo criado por tias, que o educaram até a entrada dele na Universidade de Kazan, onde ficou por dois anos. Ao sair da universidade, estava desiludido com a forma enclausurada da educação formal; porém, foi em sua passagem pela universidade, especificamente durante seu estágio, que conheceu as obras do filósofo Jean-Jacques Rousseau², decisivas para seu ideal de educação.

Sua inspiração na obra de Rousseau, que havia sido escrita no século anterior, determinou diretamente o tipo de educação formal que gostaria de propor para sua época. Em um período de pós-guerra, colocar em prática um plano pedagógico inovador exigia grande resistência, e Tolstoi foi um dos que conseguiu colocar em prática a escola que teorizava, pois dirigiu sua própria escola Yásnaia-Poliana, na cidade homônima, localizada na Rússia, entre os anos de 1857 e 1860.

Fundamentado no pensamento de Rousseau, Tolstoi iniciou seu projeto pedagógico baseado em uma prática escolar que valorizava a liberdade como meio exclusivo para se aprender, partindo da crítica que realizava ao ensino formal que era posto. Tolstoi acreditava que quanto mais livre a criança fosse para traçar seu próprio caminho na aprendizagem, também seria mais responsável por esta, desenvolvendo a autorregulação, ou seja, a disciplina necessária para se aprender sem dispositivos externos que a obrigassem na aprendizagem.

Outro projeto de ensino colocado em prática e que marcou a história foi o “Lar das Crianças”. Singer (1997) narra como se formou essa proposta de ensino, inovadora para a época. Com o formato de um orfanato, foi fundado pelo médico Janusz Korczak e pela professora Stefa Wilczinska no dia 15 de abril de 1912, mas entrou em funcionamento, de fato, no ano de 1914. O verdadeiro nome de Korczak era Henryk Goldshmid, nascido em 1878, filho de família judia rica. Embora sempre resistente ao enclausuramento escolar e apaixonado pela literatura mundial, por determinação do pai, Goldshmid foi estudar Medicina em Zurique (Suíça), onde conheceu Stefa Wilczinska, também de família judia aristocrata de Varsóvia, estudante de Pedagogia. Diante da influência da amiga, começou a frequentar as aulas de Pedagogia, e ali entrou em contato com a proposta da “Escola Nova”, que estava presente por toda a Europa (SINGER, 1997).

¹Czar (tsar em russo) significa “imperador”, título utilizado pelos soberanos russos, no período de duração do Império Russo, entre 1547 e 1917. O título foi adotado inicialmente pelo Imperador Ivã III. Disponível em: <https://www.significados.com.br/czar/>. Acesso em: 10 out. 2018.

²Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constitui como marco que divide a nova e a velha escola. Rousseau é precursor da Escola Nova, que inicia no século XIX. Ele divide a educação em três momentos: o da infância, o da adolescência e o da maturidade (GADOTTI, 2003, p. 91).

Após a morte do pai, Goldshmid voltou para Varsóvia para cuidar da mãe, e terminou o curso de Medicina. Publicou seus primeiros livros contando as experiências que tivera com as crianças pobres; porém, para não ser descoberto como judeu, assinava suas obras com o nome de Janusz Korczak, passando a ser conhecido no mundo da literatura. Viajou por vários lugares como Itália, Holanda e Dinamarca, buscando modelos de orfanatos para se fundamentar; porém, nenhum o agradou. Assim, junto com Stela projetou o Lar das Crianças. Quando este entrou em funcionamento, Korczak foi chamado a servir no exército na Primeira Guerra Mundial, no qual permaneceu por quatro anos. Stela, porém, continuou cuidando e dirigindo o Lar das Crianças (SINGER, 1997).

Ao retornar da guerra, voltou a dirigir o orfanato e passou a ser conhecido nacionalmente, sendo convidado a conduzir outro orfanato em Prushkow, na Polônia. Também foi convidado a dirigir a edição de um jornal para crianças e contar histórias infantis na rádio – atividades que realizava paralelamente aos cuidados do Lar das Crianças.

Korczak se distancia dos princípios que o nortearam, pois desaprovava o espontaneísmo das propostas, e também se distanciava dos ideais rousseauianos; reconhecia os maus instintos das crianças, porém, criticava a maneira como a escola tradicional oprimia e castigava:

Que no mundo a que chamam real, no mundo onde o razoável não é o que é razoável, mas o que é real, as pessoas que foram castigadas inventam para si o direito e o dever de castigar. O nosso mundo das crianças - pessoas simples e independentes – deve continuar a estar limpo do auto-engano e da fé criminosa na legitimidade do castigo, do auto-engano e da fé em que o sentimento de vingança se torna justo quando lhe chamam castigo (KORCZAK, 1862, p.06).

A organização do Lar das Crianças era repleta de regras e ordem, porém, a maneira como eram construídas é o que as difere das sanções do sistema de ensino tradicional. Pensando na realidade das 200 crianças atendidas (algumas sem contato algum com os familiares, outras que ainda tinham algum contato), era necessário ser estabelecido ordem para que o espaço funcionasse.

Assim, o funcionamento se dava pelo incentivo à autonomia, pois eram duas as bases do orfanato: “o Parlamento e o Tribunal” (SINGER, 1997, p.91). O Tribunal era responsável pela organização do ambiente, assim como a proteção dos mais “fracos”. Crianças ocupavam os cargos de juízes (escolhidas por meio de votação), decidiam punições aos infratores, assim como o “perdão” a esses. Já o Parlamento era formado por vinte deputados eleitos pelas

crianças, e Korczak era o presidente honorário; o papel do Parlamento era a decisão sobre todas as normas do orfanato.

Vemos aqui a organização de uma república de crianças, pois a norma estava em constante discussão e o poder era visível a todos; desde adultos até crianças, as sanções eram as mesmas, sem privilégios. A premiação se dava em caráter individual e com relação direta com Korczak, pois este valorizava o esforço individual de autossuperação. Dessa maneira, conhecia a fundo cada uma das crianças e adolescentes que ali estavam, por meio de relatos e registros escritos que os professores realizavam, contribuindo para o entendimento das relações humanas e de como proceder em cada situação. Podemos dizer que, a partir dessa experiência de Korczak, surge o “gérmen” das assembleias escolares e que hoje constituem as escolas com propostas inovadoras e democráticas.

Conhecer a história e organização de o Lar das Crianças é importante, uma vez que as escolas democráticas surgidas depois seguiam essa organização de participação efetiva das crianças, por meio do estabelecimento de assembleias ou coletivos em que o grupo de educandos faz parte da construção de um plano pedagógico democrático, que busca o desenvolvimento da autonomia e sua participação no processo de aprendizagem que se insere.

1.3.1 A escola

No início do século XX, a discussão sobre a relação entre a escola e a criança é retomada principalmente na Europa e nos Estados Unidos. A escola é criticada por não cumprir seu papel social e é apontada como responsável por uma formação que focava somente na aquisição de conhecimentos e conteúdos pouco úteis à vida. Não podemos deixar de mencionar que a escola como instituição formal é fruto da sociedade na qual está inserida, e no Brasil, desde o século XIX, isso também não foi diferente. Assim, o papel dessa instituição sempre esteve atrelado aos interesses do Estado.

O movimento “escolanovista” aqui analisado não faz menção a um único modelo de escola. Refere-se a uma proposta que envolve um conjunto de ideias que se contrapõem ao ensino tradicional vigente no final no século XIX e início do século XX. Lourenço Filho afirmava que:

As primeiras escolas novas surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, entre outros países, depois de 1880. A escola nova propõe um foco no ensino democrático, que, por sua vez, contempla a ideia de uma "pedagogia contemporânea". Assim, ocorre a

valorização dos impulsos naturais da criança que passa a ser enfatizada (LOURENÇO FILHO, 1978, p.24).

O ideal da escola pública, universal e gratuita foi um processo longo que chegou até 1960 e, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros foi o momento chave que tiveram intervenção direta de John Dewey que exerce importante influência no pensamento da “Escola Nova”, no início do século XX, a partir de experiências realizadas em Chicago (1896-1904). Este autor parte do princípio que a escola deve ter como base os interesses do aluno. Em 1896 ele inicia a escola laboratório na Universidade de Chicago, sendo determinante na relação que se estabelece entre teoria e efetivação da sua proposta.

1.3.2 O currículo

Nagle (2009) fala que o ensino tradicional – fundamentado em uma relação de verticalidade, em que o “poder” era exclusivo do professor – passa a ser criticado por se basear em uma relação autoritária de comando, tornando-se ultrapassado no cenário em que o espírito científico se insere nas discussões sociais, com reflexos no contexto educacional.

O movimento da Escola Renovada ou Escolanovista, que ganhou força a partir dos anos de 1920, revelou, em seus pressupostos, o legado postulado pelas ciências biológicas e pela psicologia, e marca as etapas relativas ao desenvolvimento infantil. Nessa proposta, os conteúdos de ensino são gestados nas questões problemáticas recolhidas a partir das experiências do indivíduo e postos através dos desafios cognitivos. Trata-se de “aprender a aprender”, cuja ideia predominante seria “aprender fazendo”.

Diante disso, começam a fazer parte do ensino os métodos que enfatizavam as tentativas experimentais. Os chamados projetos de pesquisa aparecem e visam à busca das descobertas, através do estudo do meio natural e social no qual a escola está inserida. Ao professor caberia o uso de outras estratégias para que o aluno construísse a aprendizagem, baseando-se na motivação das disposições internas e em interesses individuais. “A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não pelo imobilismo, são algumas das consequências da nova concepção” (NAGLE, 2009, p.273).

Para Dewey (1979) o currículo e os interesses do aluno devem ser conciliados sem predominância de um em detrimento do outro. Com a participação nas atividades coletivas desenvolve-se um método no qual não há distinção entre viver e aprender, esta relação é vista

como única, “fortalece a vida social, pois mantém a unidade do grupo de pessoas que trabalham com um espírito comum e têm objetivos comuns”. (VALDEMARIN, 2010, p.33). Salvo que, este espírito comum e os objetivos comuns se fundam na visão de uma educação formal como prática da liberdade, uma vez que essa unidade possibilitará que as diferenças individuais, coletivas e de interesses, sejam contempladas.

Segundo Dewey (1979), a escola deve considerar as questões sociais e organizá-las conforme são percebidas na idade infantil, utilizando o próprio interesse da criança e adaptá-lo ao programa, considerando o conhecimento infantil como ponto de partida. Assim, Dewey (1979) repensa a escola e busca uma concepção pedagógica inovadora para o seu tempo, que incide sobre a teoria do conhecimento (ação dando origem às ideias), sobre a organização curricular da instituição escolar (um recorte cultural diferenciado) e com um novo método de ensino (a experiência reflexiva).

Conforme Dewey (1979, p.93), a educação é “desenvolvimento na, com e para a experiência, mas a mera repetição de fórmulas não cria as operações necessárias para colocá-las em prática”. Para evitar que essa filosofia se torne dogmática, compreende que a educação progressiva não comporta prescrições práticas definidas, mas apenas diretrizes gerais a serem reelaborados nos diferentes contextos (DEWEY, 1979).

A educação proposta por Dewey foi questionada em dois aspectos, ambos relativos à formação de professores e que não foram foco de seus estudos. A primeira se refere à possível desvalorização da instrução e da disciplina escolar, pois na visão tradicional o professor é “detentor” do saber. Para Dewey (1979, p.98), “o professor passa a ser o membro mais maduro do grupo, que tem a responsabilidade de conduzir os questionamentos, interação e intercomunicação, tornando o grupo uma comunidade”. O segundo questionamento se refere às dificuldades no âmbito das práticas, de como fazer para viabilizar os objetivos pretendidos. Para o autor, a prática pedagógica baseada na experiência e no método científico não possui manuais prontos a serem seguidos, pois “o ponto de partida é a natureza e o interesse central a vida cotidiana, investindo em descobertas que dizem respeito ao domínio da realidade em que o sujeito está inserido” (DEWEY, 1979, p.99).

Naquele período, predominavam mudanças educacionais voltadas às metodologias e procedimentos educacionais. Assim, o maior investimento se voltou para a questão metodológica: passou-se a buscar “preparar os educadores, estabelecer práticas e inovar em proposições e padrões para níveis e séries de instrução” (VALDEMARIN, 2010, p.19). Ou

seja, a escola passou a olhar para o processo de aprendizagem e não somente para a forma como o ensino era ministrado pelos seus mestres.

Assim, a escola, em seu contexto geral como instituição exclusiva do ensino sistematizado, como espaço formal de educação, busca se conectar às transformações sociais que ocorrem em larga escala, em termos de objetivos e métodos de aprendizagem. A escola passa a ser representação da sociedade; porém, em escala menor. Nesse sentido, vive numa pressão de mudança e renovação, pois, como já foi dito, a escola é fruto da sociedade na qual está inserida, passando por transformações que ocorrem nessa sociedade e que estão atreladas a essa instituição, principalmente na representação do poder do Estado sobre esse espaço.

1.3.3 Metodologias

Como vimos, a atenção estava se voltando para a prática do professor diante das novas propostas educacionais. Assim, em 1918, William Heard Kilpatrick (1871-1965) expõe seus estudos através de uma publicação na revista *Teachers College Record* (o artigo *O método de projetos*), esclarecendo alguns termos utilizados nas propostas educacionais reconhecidas como inovadoras, contribuindo para a consolidação das concepções progressistas, pois parte da experiência de Dewey na escola laboratório, uma vez que os dois trabalharam juntos.

A implantação de novas práticas pedagógicas, conectadas aos novos objetivos educacionais, era o objetivo central de Kilpatrick, sendo seu trabalho dedicado ao estudo da prática de projetos. Para o autor, “a participação dos alunos em projetos agrega comprometimento (valor psicológico imprescindível) a uma situação social e possibilita, além da realização prática, a avaliação comparativa” (KILPATRICK, 1972, p.82).

Conforme Kilpatrick (1936), no método de projetos, o foco do professor é o aluno, e não o conteúdo; o professor adquire o papel de guia na sala de aula e a responsabilidade é compartilhada com os discentes:

O bom professor, nessa perspectiva, compreende que é o próprio processo que educa; e faz esforços para manter o processo evoluindo a fim de gerar ganhos no momento certo e inteligentemente dirigidos. Este é o maior objetivo. O resto seguirá (KILPATRICK, 1936, p.56).

Para o autor, cabe ao professor julgar a pertinência dos interesses manifestados pelos alunos, preparar-se para encontrar os melhores caminhos e procedimentos e criar oportunidades de sistematização do conhecimento adquirido. Isso porque as perspectivas

inovadoras demandam novos procedimentos, e unir a escola e a vida e desenvolver técnicas apropriadas e comunicáveis, são um processo difícil e gradual. A unidade da experiência intencional é que determina o objetivo de uma ação, guia esse processo e fornece motivação (KILPATRICK, 1918).

Para a organização desse tipo de trabalho, utiliza-se o roteiro, que tem o papel de orientação para professores e alunos desenvolverem as atividades de seu interesse. Uma das vantagens apresentadas por Kilpatrick (1918, p.321) é que “a prática de projetos é a criação de oportunidades para o exercício dos princípios democráticos, através dos objetivos comuns, do espírito de colaboração e da divisão de trabalho”. O autor argumenta que o surgimento de novos problemas demanda novas soluções, com implicações para as instituições em geral e para a escola em particular, tais como o desenvolvimento de uma inteligência social ancorada nos procedimentos escolares para preservar a democracia (KILPATRICK, 1918).

Em seu livro “Educação para uma civilização em mudança”, publicado em 1972, Kilpatrick aponta que,

Num tempo onde imperam as incertezas, o processo de aquisição progressiva do conhecimento é o mais adequado para acompanhar as circunstâncias que surgem e o sistema público de educação numa sociedade democrática deve servir a duas finalidades: encorajar a crítica da própria vida institucional e cultivar a cidadania inteligente (KILPATRICK, 1972, p.27).

Outra corrente de pesquisa que influenciou e influencia até hoje os ideários pedagógicos foram os estudos apresentados por Jean Ovide Decroly (1871-1965), nascido em Renaix, na Bélgica. Em seus estudos, voltados às crianças com dificuldades de aprendizagem, Decroly buscou novas abordagens para compatibilizar a educação com a ciência moderna, investigando experimentalmente os mecanismos do pensamento humano (VALDEMARIN, 2010). Denominou de “processo global” a relação de desenvolvimento e aprendizagem entre a criança e o ambiente; nesse processo, o interesse da criança é visto como sinal interno, e a curiosidade, como sinal externo.

Dessa maneira, tece uma série de críticas à escola tradicional, relacionadas à estruturação do currículo, propondo que o grande número de matérias contidas na escola seja substituído pelo sistema de ideias associadas ou métodos dos centros de interesse, que têm como ponto central o estudo da criança e o do ambiente em que ela vive, cujo conhecimento se amplia em movimentos concêntricos (VALDEMARIN, 2010).

Para Decroly, a escola deve estar a serviço do aluno e não o aluno a serviço da escola, partindo da visão do *puerocentrismo*, em que tudo é centrado na criança, pois é a partir de seu interesse que seu aprendizado ocorrerá. Assim, o trabalho pedagógico é justificado pelo processo global: o “mundo globalizado explica que tudo é aprendido pelo indivíduo como totalidade, sem reduzi-lo a divisões arbitrárias e artificiais, como aqueles presentes nos programas escolares” (VALDEMARIN, 2010, p. 93).

Para Decroly, não era necessário mudar radicalmente a estrutura escolar, mas transformá-la para atender às novas exigências e aos novos problemas. Valdemarin (2010), deixa claro o propósito de Decroly:

O ensino globalizado e organizado em centros de interesse muda radicalmente a organização escolar e o processo de ensino, mas a estratégia adotada para sua implantação trata de garantir exequibilidade por meio de experiências já realizadas e da valorização de procedimentos conhecidos pelos professores (VALDEMARIN, 2010, p.98).

No processo de redefinição conceitual, o movimento da Escola Nova produziu sínteses mobilizadoras de suas diretrizes principais: unir a escola com a vida, considerar o desenvolvimento infantil como determinante da organização escolar e aprender pela atividade. Foram também ampliadas as possibilidades práticas com investimentos diferenciados nos métodos pertinentes e que, ao longo do tempo, priorizaram as atitudes e consideraram o conteúdo dependente delas.

Sobre os princípios da Escola Nova, Di Giorgi (1992) afirma que a proposta nuclear era descentrar o ensino da figura do professor para centrá-lo na do aluno; com isso, a curiosidade e a sensibilidade infantis eram estimuladas, uma vez que para a criança o desejo era de conhecer a realidade de forma global. Conforme o autor, a pedagogia da Escola Nova ressalta, ao extremo, as diferenças individuais. Assim, enquanto esta descobre e defende as diferenças, a pedagogia tradicional entende todos os homens como essencialmente semelhantes (DI GIORGI, 1992).

Ou seja, a organização do conhecimento científico foi desenvolvida a partir de uma necessidade prática, empírica, que considera importante o conhecimento acumulado pelas gerações; porém, não mais importante que as necessidades pontuais de cada sociedade em que a escola está inserida, partindo de situações práticas e concretas para a elaboração de novos conhecimentos e conceitos. Uma escola capaz de preparar um sujeito para atuar na sociedade,

com autonomia e prática democrática, habilidades que só serão desenvolvidas se passarem pelo campo da vivência.

Com esse mesmo propósito de uma educação que transcendesse as imposições determinadas pelo sistema, ultrapassando os muros físicos e ideológicos, podemos citar Célestin Freinet. Educador francês, nascido em 15 de outubro 1896 em Gars, pequeno vilarejo nos Alpes marítimos franceses, iniciou sua experiência educacional após a participação na Primeira Guerra Mundial – esta que o deixou debilitado fisicamente, após ser ferido gravemente e ter sérios problemas pulmonares.

Em 1920, assumiu o cargo de professor assistente, o que despertou seu trabalho militante em educação através da criação da imprensa dentro da escola, passando a produzir diversos artigos que foram publicados em diferentes jornais do país. A partir disso, participou de vários congressos internacionais e entrou em contato com a proposta da “Educação Nova” e com grandes educadores da época. Envolvido com questões sociais, fundou a cooperativa de moradores de sua cidade natal e participava de sindicatos (LEGRAND, 2010).

Durante a Segunda Guerra Mundial foi considerado uma ameaça, por sua participação no Partido Comunista. Foi preso e enviado para um centro de concentração, porém, logo foi solto. Por não concordar em muitos aspectos com o Partido Comunista, foi expulso deste, ação essa que se converteu em congressos organizados por Freinet, que expressavam com clareza seus confrontos pedagógicos. Em 1966, faleceu em Vence, porém, seu ideal de educação teve continuidade pelas ações de sua esposa Élise Freinet e de seus sucessores (LEGRAND, 2010).

Freinet seguiu os passos iniciais de Decroly, partindo do estudo do meio como objeto principal para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, porém buscou ir além, pois pensava que a imposição do que devia ser estudado no meio acaba por tolher as descobertas autônomas e que o estudo devia vir atrelado a ações que transformassem o ambiente em questão. Também entendia que a comunicação do que era estudado devia ocorrer entre os alunos e familiares, e entre outras escolas, pois quanto mais pessoas envolvidas em um estudo, mais possibilidades se abririam para este. Assim, aconteceria uma revolução pedagógica, pois quanto mais olhares diferentes, mais meticulosa seria a pesquisa em si (LEGRAND, 2010).

Instrumentos como texto livre, jornal escolar, correspondência interescolar, imprensa escolar e linogravura foram sendo criadas para viabilizar a efetivação dessa proposta pedagógica. Essa prática se estendia a todas as disciplinas escolares. A Matemática, por

exemplo, era vinculada às situações do cotidiano e a sala de aula era considerada “um meio técnico de vida” (LEGRAND, 2010, p.17). O mais importante para Freinet era o meio que suscitava perguntas, e estas seriam transformadas em conhecimento através dos estudos autônomos e da partilha do que foi aprendido. Sua proposta era organizada em quatro principais eixos: leitura, escrita, ortografia e cálculo (LEGRAND, 2010)

Diferente do que acontecia no período entre as duas guerras mundiais, quando a leitura e escrita eram ensinadas de forma descontextualizadas e priorizando a decodificação somente, sem a preocupação com o sentido do texto, Freinet busca desenvolver na criança a compreensão do sentido do texto, do que este busca comunicar, para então fazer as relações entre texto, palavra, sílaba e letra.

A imprensa escolar foi a grande inovação de Freinet como instrumento de leitura e escrita, pois, a partir dela, eram inseridos conceitos ortográficos imprescindíveis para uma leitura que busca realmente comunicar. Assim, regras gramaticais eram inseridas no decorrer da necessidade do aluno, pois mais que decorar, compreendia o uso para que o texto fosse entendido pelo leitor (LEGRAND, 2010).

Em seu livro “Pedagogia do bom senso”, escrito em 1959, faz uma dura crítica ao ensino tradicional e compara os alunos às ovelhas, que em muitos momentos são chamadas de estúpidas:

Dizem que nossas ovelhas são estúpidas. Nós é que as tornamos estúpidas, ao encerrá-las em estábulos acanhados, sem ar e sem luz, onde não têm outro recurso senão baterem com as patas no chão, balindo sempre até aparecer o pastor ou o açougueiro. E nós as tornamos estúpidas também quando, em plena montanha e sob a ameaça do chicote e dos cães, as obrigamos a seguir passivamente, pelo atalho tortuoso, os passos da ovelha dianteira, que por sua vez segue o carneiro de longos chifres que também não sabe para onde leva o rebanho, mas que se orgulha de ser carneiro. Nós as tornamos estúpidas porque reprimimos brutalmente todas as tentativas de emancipação, todas as veleidades dos jovens carneiros de fazer suas experiências fora dos caminhos batidos, perdendo-se nas matas, demorando-se entre as rochas, mesmo se conseguirem colher apenas arranhões e ranger de dentes (FREINET, 2004, p.53).

As produções de Freinet nos levam a inúmeras reflexões, e mesmo sendo escritas no século anterior, permanecem atuais, principalmente quando comparam a escola ao adestramento animal. Uma realidade ainda vivida na grande maioria das escolas brasileiras, em que o modelo educacional está pautado na escola tradicional, que se fundamenta na memorização, repetição e sistematização.

Diante das análises, podemos justificar a importância do presente trabalho em se voltar para escolas que buscam se reinventar através dos inúmeros desafios que esse espaço de formação encontra. Com isso, busca-se pensar em novas práticas que partam das reflexões apontadas pelos educadores supracitados, e que em seu tempo conseguiram imbuir o desejo e a busca pela transformação da escola como um espaço onde verdadeiramente o ser humano encontre as possibilidades para seu desenvolvimento nas diferentes esferas que o constitui.

1.4 A Escola Nova no Brasil

Como mencionado anteriormente, começaram a chegar até nós novos ideais, trazidos da Europa do pós-guerra, advindos dos países mais desenvolvidos como Inglaterra e França; assim, ocorreu a expansão da escola pública a partir de um conjunto de ideias que pregava a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica, domínio este exercido pela igreja, que possuía o controle na formação educacional.

Essas novas ideias propunham a reflexão e, conseqüentemente, a vivências de práticas de uma educação respaldada por uma nova concepção educacional. Diferente dos países europeus, onde o movimento de renovação se deu inicialmente de maneira exclusiva nas escolas particulares, no Brasil sua realização ocorreu nas escolas públicas. Segundo Nagle (2009), a inserção do movimento “escolanovista” no Brasil se deu de maneira gradativa e com uma diferença cronológica em relação aos países desenvolvidos (NAGLE, 2009).

Outro aspecto peculiar é que sua efetivação se deu, a princípio, por meio de procedimentos, ideais ou princípios que repercutiram em reformas educacionais, e pela inclusão de disciplinas pedagógicas específicas dos novos conhecimentos influenciados pela psicologia nos cursos de magistério.

Diante disso, podemos afirmar que no Brasil o que ocorreu nessa primeira etapa de transformação (mediante as influências do movimento) foi a “preparação do terreno”, uma vez que não havia o incentivo adequado para que mais mudanças ocorressem, pois, a educação estava voltada em sua importância nuclear para a formação moral e cívica, ensino pautado na inculcação de ações que beneficiassem a organização social e política vigente nesse período no país. Além do mais, não havia uma insatisfação com a maneira que a escola estava organizada (NAGLE, 2009).

Após o período de preparação mencionado, teve início a segunda etapa, que se dá na difusão e também nas realizações desse ideário educacional. Podemos afirmar, nesse contexto, que o estudo da influência das concepções renovadoras no Brasil é algo complexo, e que pode ser esboçado em um ciclo de longa permanência e que se arrasta até os dias de hoje. Porém, os primeiros movimentos de transformações efetivas ocorreram em um curto espaço de tempo e foram compostos de inúmeras estratégias simultâneas, e incluíram reformas educacionais em todos os níveis. Embora delimitar um período seja algo difícil, os anos entre “1926 a 1935 podem ser considerados com a maior presença de movimentos educacionais marcantes à conotação de renovação da escola brasileira” (VALDEMARIN, 2010, p.110).

Nagle (2009) pontua como essas mudanças foram ocorrendo em meio à aceleração do processo de urbanização, e também a expansão da cultura cafeeira nos anos de 1930. Prometia-se o progresso para o país, sobretudo industrial, mas os conflitos de ordem política e social acarretavam uma transformação significativa da mentalidade brasileira. Muitos deixavam o campo em direção aos centros urbanos, tentando encontrar melhores condições de trabalho e de sobrevivência (NAGLE, 2009).

O capital passava a ditar as regras a uma sociedade que devia ser ativamente produtora e, conseqüentemente, consumidora. Não obstante fosse restrito o poder aquisitivo dos salários, abriam-se muitas frentes de trabalho, como também novas perspectivas educacionais. Educar a população urbana e rural pareceu condição primária, para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do país (NAGLE, 2009).

Para Nagle (2009), vale ressaltar a relação entre o liberalismo e o escolanovismo:

Do ponto de vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação de ordem político-social. Significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque “natural”) da sociedade humana. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo dos ideais liberais; na verdade o escolanovismo representou ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolanovismo. (NAGLE, 2009, p.264).

Assim, a formação do pensamento estrutural escolar brasileiro não se desvinculava do contexto social e prosseguia como reflexo de uma época que se estabelecia como industrial, comercial, exportadora e desenvolvimentista – mais uma vez a escola como produto da sociedade na qual está inserida (NAGLE, 2009).

Essa segunda fase é marcada pela produção literária intensa, que buscava difundir os ideais da nova proposta educacional, assim como orientar na implantação dessa, pois as mudanças e a teorização ocorreram em sincronia com a execução nas escolas. Azevedo et al (2006) apresentam como o Brasil foi marcado fortemente por essa tendência renovada, deixando tal marca evidenciada em 1932, por meio da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”; este se tornou um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também toda a história da educação no Brasil.

Em sua redação, orientações específicas ao ensino eram pontuadas, fundamentadas nos estudos das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada “Escola Nova”, e que inspiravam os educadores brasileiros:

Passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatsharky, o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a evolução de 1917 (LEMME, 2005, p.169).

De modo geral, esses educadores citados por Lemme (2005) desenvolviam métodos de ensino bastante “influenciados” pela psicologia, sobretudo de Piaget, que aderiu ao “princípio ativo”, assim como os educadores supracitados. Esse princípio propunha que a atividade pedagógica deveria estimular e respeitar as etapas do desenvolvimento da criança, que passaria a ocupar o protagonismo de sua aprendizagem, regida pela lei do interesse e da necessidade. Tais métodos buscavam tornar o aprendizado mais interessante e adequado às várias etapas do desenvolvimento infantil, afastando-se dos métodos tradicionais de ensino e levando em consideração as características particulares de cada fase.

Lemme (2005) publica dez principais orientações do Manifesto:

1. O documento é permeado por uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, com o respeito à personalidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que o homem é um ser social e tem por isso deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade. Seria, assim, uma educação acima das classes, que não se destinaria a servir a nenhum grupo particular, mas aos interesses do indivíduo e da sociedade em geral, que não devem ser conflitantes.
2. A educação deve ser um direito de todos, de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos.

3. Por isso mesmo, deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública.
4. Para assegurar esse direito democrático a escola deve ser única, obrigatória, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos.
5. O Estado adotará uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino.
6. Entretanto, na organização dos serviços e dos sistemas de educação e ensino será adotado o princípio da descentralização administrativa.
7. Os métodos e processos de ensino obedecerão às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares.
8. A educação e o ensino devem obedecer a planos definidos, constituindo *sistemas* em que os educandos possam ascender, através de uma escada educacional contínua, das escolas pré-primárias, às primárias, secundárias e ao ensino superior, de acordo com sua capacidade, aptidões e aspirações, e nunca por suas diferenças em poder econômico.
9. Os professores, de todos os graus e modalidades de ensino, devem ser formados dentro de um espírito de unidade, constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação, os educandos e o povo em geral; para isso, devem receber remuneração condigna, para que possam manter a necessária eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis ao desempenho de sua missão.
10. E como definição final do espírito e do caráter do *Manifesto*, devemos citar as palavras com que se inicia e as que aparecem no fecho do documento.

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projeta mais longe nas suas conseqüências, agravando-se na medida em que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com consciência (LEMME, 2005, p.172).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 27 educadores em 1932, seria o primeiro grande resultado político em favor de um Plano Nacional de Educação. Muitas mudanças ocorreram diante da publicação do Manifesto no âmbito educacional, desde políticas que visavam ao cumprimento de uma renovação educacional, até manuais que se direcionavam aos professores, através dos impressos pedagógicos que traziam orientações práticas para um novo modo de ensino (LEMME, 2005).

O Manifesto era baseado em uma nova maneira de aprender posta pelos estudos da psicologia sobre as fases do desenvolvimento infantil, tornando familiares expressões referentes ao entendimento desse novo olhar para o processo de aprendizagem; por isso a

ênfase de textos que abordavam os processos cognitivos, nos quais a criança é vista como centro do processo. “A Escola Nova reunia um conjunto de ideais que sustentavam a importância da instituição escolar para a construção de um projeto político-social num período marcado pela reorganização de forças dos grupos participantes no poder” (NAGLE, 2009, p.265).

Nesse processo de transformação, podemos afirmar que uma das principais mudanças estava relacionada ao professor e sua prática pedagógica. Diferentemente do ensino tradicional, em que o professor ocupava o centro do processo de ensino e estabelecia uma relação de verticalidade com o aluno, nessa nova proposta o professor passa a ser visto como facilitador da aprendizagem.

Com isso, o professor passa a buscar novos processos metodológicos que o levassem a atingir os novos objetivos postos por essa transformação, buscando métodos eficazes para valorizar os interesses que os alunos trazem em suas vivências sociais, provocando o interesse e a curiosidade desses, uma vez que o ensino é estruturado a partir do que os alunos gostam, ou seja, os eixos de interesse. Nessa perspectiva, as noções não podem ser dadas, pois a abstração é um processo a ser atingido pelo próprio aluno a partir de sua experiência. Metodologicamente, a iniciativa e a espontaneidade são valorizadas, e se fomenta o respeito pelo ritmo de cada aluno nas suas atividades.

Segundo os escolanovistas, a educação tradicional se achava centrada no professor e na visão bancária de transmissão do conhecimento – o mestre detinha o saber e a autoridade. Interessante pensar que o professor nunca foi o “dono” do conhecimento, porém era isso que se acreditava nesse modelo de educação: o aluno era considerado um papel em branco, no qual o conhecimento seria impresso, ou um copo vazio a ser preenchido por alguém – nesse caso especificamente, o professor que dirigia o processo.

Na escola renovada, por sua vez, o aluno é o centro; há uma preocupação constante com a sua natureza psicológica, com as fases do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, os conteúdos giram em torno dos interesses dos alunos. Nesse ensejo, a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto ou um adulto inacabado. Ela vai atender a criança a partir das especificidades da sua natureza infantil e de cada etapa de seu desenvolvimento.

1.5 A repercussão da Escola Nova no Brasil após o período de Ditadura Militar

Todo esse movimento de transformação ficou “congelado” no período da ditadura militar. Gadotti (2014) apresenta no documento produzido para audiência pública “Os reflexos do golpe militar na educação brasileira” como isso influenciou a constituição do modelo educacional na época, e narra o trajeto da escola como espaço de formação como sendo mais uma vez reflexo da sociedade em que estava inserida. Nesse momento histórico, Gadotti (2014) se posiciona frente às mudanças que eram decorrentes do movimento da Escola Nova:

A educação nova não foi um mal em si. Ela representou, na história dos pensamentos e práticas pedagógicas, um significativo avanço. Educar não é ser indiferente neutro frente à sociedade atual. O papel do educador é posicionar-se, é intervir, é não se omitir, pois a omissão é também uma maneira de intervenção (GADOTTI, 2014, p.36).

No mesmo documento, Gadotti (2014) apresenta a análise da sociedade de classes, como proposta de uma transformação radical que o autor afirma só aparecer com o pensamento pedagógico progressista, a partir das reflexões de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Também pontua que depois da ditadura de Getúlio Vargas, abre-se um período de redemocratização no país e o movimento educacional pegou novo impulso, com estes dois movimentos: o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública. O primeiro teve seu ponto alto em 1958, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigida por Paulo Freire, defendendo uma concepção libertadora da educação. No Brasil, a Escola Nova buscou soluções com uma educação para o povo, e a educação freireana com a proposta de uma educação construída com o povo.

Em seu livro “Pensamento Pedagógico Brasileiro”, escrito em 2004, base para o documento citado há pouco, Gadotti apresenta os aspectos históricos que foram marcantes para a educação no Brasil. Apontando que, apesar de um forte conservadorismo e do medo das mudanças, alguns educadores começam a perceber que os problemas de sala de aula não se resolveriam apenas dentro dela: era preciso ver o que se passava no campo social como um todo para, depois, voltar à sala de aula com a visão do processo que estava acontecendo no momento. (GADOTTI, 2014)

Essa preocupação, todavia, ficou soterrada pelo Estado Novo (1937-1945). Somente com a crise dos anos de 1950/1960, um maior número de educadores começou a “botar a cabeça” para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo. Um marco dessa nova postura foi o educador Paulo Freire, quando este relatou o tema “Educação dos adultos e as

populações marginais: o problema dos mocambos”, vinculando analfabetismo e pauperismo, no Seminário Regional de Pernambuco, preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958). (GADOTTI, 2014)

Naquele congresso, Paulo Freire denunciou a “educação para o homem”, e defendeu a “educação com o homem”, em uma relação horizontal, oposta ao que era imposto pela elite que pregava uma educação vertical. Também defendeu a substituição da aula expositiva pela discussão. Demonstrou preocupação com as metodologias e, principalmente, com o lugar social, político, educacional e de autoridade a ser assumido pelo educador e educandos. Assinalou o “trânsito”, isto é, a passagem de uma sociedade fechada para uma sociedade que se abria, e o cidadão alcançaria uma consciência crítica:

O trânsito é o tempo de crise desta sociedade “fechada”, um tempo de opções e de luta entre os velhos e os novos temas históricos, onde se anunciam tendências à democracia. Dizemos que se anunciam tendências à democracia, e não que esta se apresente como algo inevitável, pois a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas que os homens realizem. (FREIRE, 1967, p.16).

Gadotti (2014) fala sobre o II Congresso como um momento de esperanças, mesmo que as bases estivessem apoiadas em propostas passadas. Era o tempo de descentralização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo que ao Ministério da Educação (MEC) cumpria o repasse dos recursos para sua aplicação nos estados.

A mais longa discussão da questão da educação em nível nacional que já ocorreu neste país foi o debate da LDB. Começou em 1948, passou pela polêmica da Lei 4.024, em dezembro de 1961 e assumiu um papel questionador em 1964, quando ocorreu o golpe militar. A grande confrontação na discussão da LDB se estabeleceu entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública. Ainda na década de 1950 a 1960, a defesa da escola pública deu continuidade ao pensamento de educadores como Anísio Teixeira, Pascoal Lemme e outros. (GADOTTI, 2004)

Dessa forma, Freire faz parte dos educadores humanistas e críticos que contribuíram decisivamente à concepção dialética da educação. Como herdeiro de muitas das conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou que a escola podia servir tanto para “a educação como prática da dominação, quanto para a educação como prática da liberdade” (GADOTTI, 2004, p.33).

Freire (2001) afirma que o mito da neutralidade – caracterizado pelo não posicionamento do professor diante de aspectos sociais que tecem a formação histórica do sujeito – é impossível, pois todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai tomando corpo ou não, na relação entre os atos de “denunciar e de anunciar” (FREIRE, 2001, p.23).

É nesse sentido que Freire chama a atenção para uma das questões fundamentais, tanto do ato educativo quanto do ato político: nossas ações refletirão a favor de quem estamos servindo em nossa prática educativa. Quanto mais ganhamos esta clareza, mais percebemos a impossibilidade de separar educação da política. “Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (FREIRE, 2001, p.24).

Por essas questões relacionadas acima é que a alfabetização de adultos jamais pode ser reduzida a um conjunto de técnicas e de métodos. Estes são indispensáveis, porém, se fazem e refazem na prática clara do educador com relação a sua opção política. Se a opção do educador for por uma concepção libertadora de educação, é fundamental contribuir para que o educando descubra que o importante mesmo não é ler histórias “alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito” (GADOTTI, 2004, p.37).

Interessante quando Nagle (2009) fomenta a reflexão de que o movimento da Escola Nova em outros países se deu em instituições privadas e já no Brasil sua adesão foi no ensino público, que desde sempre sofre com a falta de cumprimento das políticas, que efetivamente devem garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade em seus mais diversos aspectos.

Portanto, a reflexão de processos dialógicos que busquem pensar a educação escolar num viés de se reinventar diante de desafios concretos que este espaço encontra é um exercício necessário e ao mesmo tempo admirável, que busca espaços, brechas para aqueles que buscam pensar em uma educação que seja efetivamente transformadora, mesmo diante de tantos desafios.

Assim, é necessário pensarmos como a escola continua seguindo seu caminho na atualidade, se a proposta de olhar o aluno como centro de seu desenvolvimento é algo ainda idealizado ou em algumas propostas algo que já vem acontecendo. Se o ensino continua sendo o centro da atenção ou se o aluno é valorizado como sujeito capaz de exercer o protagonismo da sua formação. Se há escolas que buscam compreender mais os processos de aprendizagem dos alunos e que se preocupam menos com os resultados que o sistema traça como meta. De

fato, se a educação pautada na sistematização por meio da memorização e repetição fosse eficaz, o Brasil não seria um dos países com índices tão assustadores no que se refere à qualidade educacional.

Desse modo, apresentaremos a experiência de transformação de quatro escolas que compõem o mapeamento de escolas inovadoras realizadas pelo MEC³, quando foram selecionadas 178 escolas. A escolha dessas quatro se justifica pela semelhança com a escola estudo de caso desta pesquisa.

1.6 Escolas que se reinventaram diante dos desafios contemporâneos

Apresentaremos quatro escolas que assumiram o papel de escolas democráticas e transformadoras, por meio de uma prática pedagógica que se destaca no que se refere ao enfrentamento de inúmeros desafios e pela busca por caminhos para superá-los. Escolhemos a realidade da escola pública, por esta atender a maior demanda social e também por estar inserida em realidades diferentes. Além de três escolas públicas, apresentaremos uma iniciativa de uma Organização Não Governamental (ONG), que assim como as escolas, atende a um público desprovido de recursos e busca superar a realidade de desigualdade social no espaço no qual está inserida. Todas com a mesma problemática, desafios contemporâneos no processo da educação formal em que o ensino tradicional estruturado de forma homogênea não é mais eficiente para atender às necessidades dos estudantes que ali estão.

Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço heterogêneo, no qual as inúmeras diferenças do sujeito o compõem, e a diversidade se faz presente, pois cada um que ali está possui um modo de desenvolvimento único, singular, facilidades e dificuldades que os diferem, assim como capacidades diferentes, potenciais diversos. Com isso, quando escolas e estudantes vivenciam uma prática homogeneizante, “impedem e recusam o fluir de uma educação de todos e para todos” (ORRÚ, 2017, p.14).

Quando nos referimos a desafios contemporâneos, faz-se necessário compreender de quais contrariedades se tratam, além da realidade social excludente em que essas escolas estão inseridas. Moran (2017) descreve os inúmeros desafios enfrentados pela escola formal nos dias atuais, principalmente os relacionados à organização de um currículo fechado, pronto e

³Essas escolas fazem parte das 178 escolas consideradas inovadoras e que foram mapeadas em 2015 pelo MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/30521-mec-faz-chamada-publica-para-identificar-experiencias-pedagogicas-criativas-e-inovadoras>. Acesso em: 10 jul. 2018.

acabado, sem a possibilidade de participação do aluno como sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem, mesmo diante das inúmeras possibilidades de acesso à informação e que precisam da escola para se tornar efetivamente conhecimento:

O mundo mudou, e está mudando de forma bastante imprevisível. A inteligência artificial avança em todos os dispositivos, os objetos do cotidiano se conectam à rede, a realidade aumentada invade o dia a dia, os robôs começam a ter inteligência para trabalhar em áreas criativas, antes próprias só dos humanos. Há robôs ou aplicativos que escrevem histórias, que desenham novos edifícios, que se adaptam a cada aluno e lhes ensinam línguas. O mundo da co-criação, do *coworking*, da economia criativa, do *design* colaborativo, da cultura *maker*, comprova a força da colaboração, do compartilhamento, da sinergia para descobrir novas soluções, processos, produtos, organizações. As sociedades mais dinâmicas são as que incentivam a colaboração, o empreendedorismo e a criatividade (MORAN, 2017, p.65).

Nessa perspectiva, podemos pensar se o ensino tradicional – fundamentado em uma prática pedagógica homogeneizante, tal como ocorre na maioria das escolas brasileiras – oportuniza o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, uma vez que eles não são sujeitos da construção do conhecimento que lhes é apresentado, vivenciando uma educação bancária, como pontua Freire (1987).

Ao pensarmos em processos dialógicos inovadores e democráticos dentro da educação, diversas são as experiências que têm alcançado êxito ao buscarem fazer da escola um espaço de resistência. Isso se dá por acreditarem na possibilidade de transformar a realidade na qual estão inseridas, superando o fatalismo social tão criticado por Freire em suas obras. Souza Filho (2014) expõe em sua dissertação de mestrado que tipo de resistência tratamos quando falamos de uma escola que busca se transformar:

A escola se propõe a ser diferente do modelo tradicional homogeneizante, deve ser radicalmente diferente. Deve se perceber dentro do momento histórico imperialista do capitalismo, contudo, não se acomodar com este lugar. Deve se incomodar com isso e lutar para a transformação. Em primeiro lugar, a transformação da própria escola, da sociedade que a cerca. Essa escola deve querer cidadãos melhores para o mundo, mas não pode abrir mão de um mundo melhor para estes cidadãos. Em uma relação dialética implica em uma necessidade de politicidade no que estamos aqui chamando de cidadão. Não se trata aqui de um tipo de moralismo, mas a necessidade histórica de sujeitos engajados na transformação social. Não sendo apenas a transformação pela transformação, mas pela necessidade, também histórica, de vivermos em um mundo mais justo e socialmente igual (SOUZA FILHO, 2014, p.62).

Tal resistência busca quebrar o ciclo da relação opressor e oprimido: ao se ver capaz de transformar algo – mesmo que a princípio este algo sejam as relações no momento do recreio –, o sujeito se empodera de sua condição de cidadão; e ao se inserir em um processo de transformação como essas escolas propõem, encontra novas possibilidades, deixando de lado a crença na impossibilidade de mudança, de superação do que é posto pelos opressores, que buscam inculcar no sujeito a crença que sempre foi e continuará sendo assim. Freire (1970) explica com clareza como essa relação é constituída em uma visão de fatalismo social:

Quase sempre esse fatalismo está, referido ao poder do destino, ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está a vontade de Deus, como se Ele fosse o “organizador dessa desordem organizada” (FREIRE, 1970, p.27).

Assim, podemos vislumbrar o desejo e ações concretas nessas escolas que objetivam transformar a realidade, opondo-se às várias formas de “ditadura”: quando dão voz aos alunos em decisões das quais eles participam durante as assembleias; quando escolhem os roteiros de estudos ou temas a serem pesquisados; quando efetivam projetos em melhorias na comunidade onde a escola está inserida e dentro da própria escola; quando os alunos sentem a necessidade de ter um brinquedo como uma mesa de pebolim na hora do recreio e levantam fundos financeiros com iniciativas próprias, através de uma feirinha de artesanatos confeccionados pelos próprios alunos; quando se cria uma comissão mediadora para a resolução de conflitos entre seus pares, dando voz aos alunos e responsabilizando-os pelas suas escolhas.

Desse modo, parte-se da necessidade de transformar a escola em “espaços de aprendizagem”, e que ultrapasse os limites impostos pelo sistema educacional vigente; espaços que veem a escola como o meio com o qual o sujeito pode superar desafios através do conhecimento.

O mapeamento dessas escolas pode ser consultado no site “Escolas transformadoras⁴”, criado a partir da necessidade de apresentar para o Brasil e para o mundo um novo jeito de conceber a escola.

⁴O Programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa da ASHOKA, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o Programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo: crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a

Todas as propostas apresentadas têm características em comum: são propostas que ultrapassam os muros da escola (físicos e psicológicos); têm uma política própria de conceber a cultura da paz, através da inserção dos discentes na sociedade em que fazem parte; apresentam o conhecimento através de eixos de interesse, bem como por outras metodologias, como projetos e roteiros de trabalho, diferenciando-se da proposta tradicional de ensino.

Além disso, professor e aluno estabelecem uma relação de horizontalidade, ou seja, nenhum prevalece sobre o outro. O professor, por possuir maior experiência, conduz o educando no processo de aprendizagem, indicando meios e caminhos que podem ser percorridos, mas sem determinar as escolhas, pois o desejo pelo aprender é o que os une. O professor tem o papel de mediar o desenvolvimento de seus discentes, de orientar como chegar ao conhecimento através do estudo, e a ação docente se funda em processos de ensino em que se compartilha saberes, mas não dá respostas prontas, inquestionáveis e absolutas. Assim, esse aluno aprende a buscar o conhecimento, e quando a busca se vê protagonista do próprio aprendizado e capaz de produzir conhecimento.

Freire (1967) escreve sobre a importância de uma relação horizontal entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e valoriza o diálogo como o caminho eficaz para gerar a criticidade:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1967, p.115).

Sob o mesmo ponto de vista, as escolas que propõem um projeto pedagógico inovador possibilitam a criação de grupos de alunos responsáveis por projetos de aprendizagem em comum, inclusive se esses sujeitos não pertençam ao mesmo grupo de uma faixa etária. Nessa perspectiva educacional, não há classificação por nenhum critério, nem idade, nem

empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo. O programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e de lá para cá se espalhou por 34 países. Hoje conta com uma rede formada por mais de 270 escolas, sendo 18 brasileiras.

facilidades, nem dificuldades; o que os une é o desejo em aprender e as inúmeras possibilidades de dialogar de diversas maneiras e por meio de diferentes linguagens.

O papel desse diálogo pedagógico, que objetiva o desenvolvimento global do aluno, busca o envolvimento de uma postura de pesquisa crítica como atitude dirigida a favorecer a aprendizagem no espaço da educação formal. A preocupação não está em “encher” a cabeça dos alunos de conteúdos, mas sim em contribuir para sua constituição enquanto cidadãos autônomos e emancipados, oferecendo-lhes elementos para que tenham possibilidades de construir sua própria história.

Freire (1979) critica o modelo tradicional de educação e o chama de educação “bancária”, pois é depositada no aluno uma quantidade de conteúdos desvinculados da realidade social na qual está inserido, tirando o protagonismo do seu processo de desenvolvimento, pois se transfere para outro o papel de conceder o conhecimento necessário e julgado como importante:

Isso forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito de educador. Educa-se para se arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação (FREIRE, 1979, p.21).

No intuito de apresentar essas escolas, que se reinventaram frente os desafios contemporâneos, selecionamos quatro instituições para expor neste capítulo, além da EMEF Campos Salles, objeto de estudo desta dissertação. Todas as escolas selecionadas ficam no Brasil e, como já foi citado, são escolas públicas e uma é reconhecida como ONG. Todas possuem um projeto pedagógico oposto ao ensino tradicional supracitado, pautadas no diálogo, democracia, empatia e participação efetiva no processo de aprendizagem, chamado de “protagonismo pedagógico”.

1.6.1. Amorim Lima: Experiência de transformação

A escola do estudo de caso que apresentamos na presente pesquisa se apoiou em outras propostas inovadoras educacionais, sendo uma delas a transformação ocorrida na escola pública Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima.

Segundo Gravatá et al (2013), a história dessa escola começou em 1956, inicialmente com outro nome (Escola Isolada da Vila Indiana), situada na Rua Corinto, s/n, em São Paulo. Sua primeira organizadora foi a professora Yolanda Limongelle. Antes de se chamar EMEF Desembargador Amorim Lima, a escola teve ainda os seguintes nomes: Escolas Reunidas de Vila Indiana e Escola Agrupada Municipal de Vila Indiana (GRAVATÁ et al., 2013).

O processo efetivo de mudança teve início com a chegada da diretora Ana Elisa Siqueira, em 1996. Os índices de evasão eram altos, o que chamou a atenção de Ana Elisa. A preocupação desta estava respaldada pelo fato de os alunos que saíam da escola acabavam perdendo os laços de vínculo social. Assim, sua primeira proposta foi encontrar meios que estimulasse os alunos a permanecerem na escola o maior tempo possível, abrindo o espaço escolar para a convivência social nos finais de semana. As grades foram arrancadas e a escola foi inserindo a comunidade em seu projeto de transformação, através da presença de mães durante os recreios – acreditando que ao se preocuparem com a educação de seus filhos, elas se envolveriam com as novas propostas. “Mãe preocupada com a educação do seu filho passa a se interessar pela educação das crianças e jovens que estão ao redor” (GRAVATÁ et al., 2013, p.47).

Freire (1979) anuncia esse processo de transformação social como parte do processo de democratização, fundamental para atuação da massa como sujeito criativo:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade, existem primeiramente, as massas populares espectadoras e passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado de democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir, e esta emergência traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo (FREIRE, 1979, p.20).

Essa presença da massa popular citada pelo autor foi real no processo de transformação da escola: com o apoio e o engajamento crescente das famílias e da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares, iniciando oficinas de cultura brasileira, de capoeira, de educação ambiental e de teatro. “Tal engajamento levou a constituição do Conselho da Escola, com a participação de 52 pais e 21 professores” (EMEF DESEMBARGADOR, 2005, p. 31).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico, o Conselho Pedagógico percebeu que havia distanciamento entre o que era proposto no documento e o que era efetivamente praticado.

Buscando fundamentação teórica para reelaborar o projeto pedagógico, em 2003 o Conselho convidou a psicóloga Rosely Sayão – interlocutora da escola desde 2001 – para o trabalho de orientação na construção da nova proposta. Na ocasião, ela apresentou um vídeo sobre a Escola da Ponte (mais adiante apresentaremos esta escola e sua proposta) para o Conselho. Este se identificou com a proposta, solicitando junto à Secretaria Municipal de Educação uma assessoria – concedida durante o período de janeiro de 2004 a maio de 2005 (GRAVATÁ et al, 2013).

Seguindo os princípios da Escola da Ponte, os conteúdos começaram a ser organizados em roteiros de pesquisa, realizados em salões nos quais os alunos se distribuía em grupos de cinco integrantes. Os alunos, no decorrer do processo de transformação, assumiram uma postura protagonista em seu processo de aprendizagem, pois começaram a escolher quais roteiros iriam realizar, buscando o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem (GRAVATÁ et al, 2013).

Esses roteiros são elaborados pelos professores de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com o interesse apresentado em cada salão de aprendizagem, que no início do ano apontam os temas que desejam estudar através de uma assembleia. Nesse momento, os alunos se tornam protagonistas, pois direcionam seu processo de pesquisa através dos eixos de interesse – diferente da escola tradicional, que traz o material todo pronto, estruturado, sem a possibilidade de construção significativa por parte do aluno, sendo que este não pode mudar o que está posto.

Nessa escola, mais da metade do tempo é dedicado aos roteiros – um estímulo perene à pesquisa. Gravatá et al (2013) apresentam como alguns alunos podem encontrar dificuldades na adaptação dessa nova proposta, pois esta exige um exercício consciente e ativo da capacidade de emancipação. Para outros, a hora do salão é o ponto alto da escola, um momento de exercício de liberdade de escolha que lapida a autonomia. Afinal, os alunos não precisam se prender ao que está no roteiro: há quem decida criar grupos de estudos sobre certos temas, e há quem invente atividades a partir do que é sugerido.

Nessa proposta, o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir das necessidades, interesses e ritmos dos alunos. O estudante é o centro do seu processo de aprendizagem, que deverá levá-lo ao desenvolvimento de habilidades que favoreçam seu processo de emancipação e de superação do fatalismo social, pois ao se desenvolver intelectual, afetiva, física e socialmente, refletirá em suas ações tal transformação, sendo a mudança que deseja ver na comunidade onde está inserido. Com isso,

tal processo tem como ponto de partida e de chegada a autonomia, esta que transcende o saber agir em determinadas situações cotidianas, mas que está atrelada a autonomia de pensamento, de escolhas, com a qual o aluno se vê capaz de atuar como sujeito nas diferentes esferas de sua vida:

O sujeito torna-se autônomo quando é capaz de pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa, quando se relaciona consigo mesmo e com os próximos de maneira saudável e respeitosa, adota hábitos de autocuidado e vive de forma coerente com seus princípios e valores (SINGER, 2017, p.17).

Uma proposta pedagógica inovadora traz consigo esse protagonismo, objetivando o desenvolvimento da autonomia, pois acredita que o conhecimento deve partir dos problemas e questionamentos que o aluno traz, da realidade na qual está inserido, assim como dos círculos de cultura. Com isso, o aluno entra em contato com o conhecimento científico acumulado pelas gerações que o antecederam, mas sem uma perspectiva linear – que parte do simples para o complexo, ou do macro para o micro –, pois acredita-se que a aprendizagem pode traçar caminhos diversos e que não seja possível desenvolver esse modo de trabalho pedagógico com um currículo pronto, fragmentado e fechado, que se apresenta como entidades objetivas, estáveis, sem história e descontextualizadas (SINGER, 2017).

Diante da nova organização curricular, os professores assumiram outro papel, deixando de lado a relação de verticalidade presente no modelo tradicional de ensino, passando a atuarem como mediadores do processo de aprendizagem. Freire (1985) fala dessa mediação como a relação estreita entre realidade-conceito-realidade, na qual as necessidades levam à busca do conceito, do entendimento do que é apresentado pela realidade, para só então buscar o conceito novamente:

Mas, nesse processo de realidade-conceito-realidade, conforme defende Kosik, o conceito deve ser considerado como mediação para compreender a realidade, este conceito não pode ser considerado como absoluto ou como não-transformável (FREIRE, 1985, p.33).

Nesse contexto, a escola que apresentamos reestruturou seu currículo de acordo com a demanda da comunidade e dos eixos de interesses dos alunos, elaborando roteiros de estudos que apresentassem a realidade enfrentada, antes de inserir o conteúdo. Buscando colocar tal ideal de educação em prática, as aulas expositivas deixaram de ser o único meio de acesso ao conhecimento e foram reestruturadas, pois os professores passaram a circular pelo salão,

atendendo solicitações diante dos roteiros que são respondidos pelos alunos, sendo responsáveis por um grupo de 20 discentes (GRAVATÁ et al, 2013).

Segundo Gravatá et al (2013), as salas de aula foram substituídas por grandes salões de aprendizagem, onde os alunos são distribuídos em ciclos. O processo de avaliação não é exclusivo de um único momento como a prova; pelo contrário, esse modo de verificação da aprendizagem foi abolido e substituído pela avaliação processual, a partir da escrita de um portfólio apresentado ao final de cada roteiro escolhido pelo aluno, assim como as respostas e pesquisas realizadas com o tema escolhido.

Ao observarmos a transformação na estrutura da aula como meio para obtenção do conhecimento e acesso ao conteúdo, podemos recorrer à visão de Rancière (2002), quando este apresenta uma nova organização do ato de “dar aula”, colocando o professor em uma relação que busca oferecer condições para que o aprendiz se constitua autônomo a partir da elaboração de seu próprio pensamento sobre aquilo que o rodeia, sobre aquilo que lhe é apresentado como novo, sobre aquilo que está posto como verdade absoluta.

O aprendiz, por sua vez, nesse movimento processual e complexo (e ao seu tempo), sem uma marcação cronológica, vai se construindo autônomo, sendo um modo de encontro com a emancipação consciente (RANCIÈRE, 2002). A proposta de emancipação está na relação de igualdade de inteligências, pois deixa claro que todos, igualmente, podem desenvolver sua inteligência, sua compreensão, desde que isto ocorra a partir de significados, os quais surgem da necessidade que cada um de nós revela.

Para Rancière (2002), emancipar é superar a educação recebida dos pais, não só no sentido de formação intelectual ou de princípios que a família acredita serem importantes para seu filho, mas em sua completude. É se ver capaz de “ser” o que desejar, através das vivências que levam o sujeito a buscar caminhos que superem os discursos postos pelo outro, o que tira a oportunidade de escolha.

Um dos valores que sustentam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é:

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima (EMEF DESEMBARGADOR, 2005, p. 2).

Para alcançar o objetivo central proposto acima, em que a emancipação dos alunos e familiares, assim como de todos os educadores envolvidos, a escola conta com o Conselho

Pedagógico. Este exerce um papel fundamental na busca de caminhos para a concretização do Projeto da escola.

Com a mudança da prática pedagógica, o espaço passou a refletir tal transformação. Assim, com as grades arrancadas, as salas de aulas transformadas em salões de aprendizagem, e até com as cores da escola – deixando o cinza “sem vida” de lado para colocar a cor da transformação que a escola despontava e que ainda permanece –, a escola realiza um processo contínuo de libertação, sempre unido aos aspectos sociais e singulares que a comunidade almeja, partindo do pressuposto que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.29).

Essa liberdade não se dá pelo simples fato da troca metodológica da organização escolar, da adaptação curricular, da mudança na estrutura física e espacial da escola, mas perpassa principalmente pela transformação ideológica dos envolvidos no processo de transformação. Ou seja, se o professor e os outros envolvidos (gestão, funcionários, alunos, familiares) não acreditarem na nova proposta que a escola almeja alcançar, nada sairá do lugar, pois apenas se mudará a “roupa” que se vestia antes por uma nova, e o sujeito continuará o mesmo, e a transformação não virá.

Assim, para que se constitua a liberdade citada por Freire, é necessária a transformação dos ideais, a superação de discursos que foram sendo postos durante todo o processo de formação em que se esteve inserido, pois a educação democrática, é fruto dessa liberdade, se centra nas relações dialógicas, no movimento dialético no qual a contradição está presente, em que as extremidades não se põem uma a outra, mas coexistem entre si.

1.6.2. CIEJA Campo Limpo: Transformando a educação de jovens e adultos

Ao pensarmos em propostas educacionais que inovaram buscando realmente fazer a diferença na vida daqueles que estão dentro do espaço formal de educação, precisamos conhecer também o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo. Uma proposta educacional diferente das demais apresentadas neste trabalho, por se tratar de um programa para jovens e adultos; porém, semelhante no processo de resistência, de busca pela transformação da realidade na qual a comunidade está inserida, mais uma vez objetivando a quebra do ciclo fatalista em que se inculca nos sujeitos.

O CIEJA Campo Limpo – doravante, CIEJA CL – é uma casa transformada em espaços de aprendizagem e produção de cultura, localizado na Zona Sul da cidade de São

Paulo. Esse bairro é conhecido pelo alto índice de violência⁵. Atualmente, a instituição é considerada referência educacional no que diz respeito ao processo de reinvenção do projeto político pedagógico e sua efetivação. Porém, não foi sempre assim: quando inaugurada, em 1998, a escola funcionava como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), no qual o aluno estudava por um sistema apostilado para realizar as avaliações periódicas, e o diálogo com os sujeitos envolvidos nesse processo era escasso (GRAVATÁ et al, 2013).

Apesar de buscar incluir aqueles que, por inúmeros motivos, foram excluídos do processo educacional formal, o programa enfrentava um índice alto de evasão de seus alunos. Todavia, teve início um novo caminho com a chegada da diretora Êda Luiz, instigada pelo grupo de estudos que participava na PUC-SP com o educador Paulo Freire e fomentada pela ideologia libertária da educação e pela esperança supracitada (GRAVATÁ et al, 2013).

Conforme Gravatá et al (2013), a primeira ação da diretora Êda foi ouvir os estudantes que ali estavam, buscando compreender as causas reais do principal problema apontado: a evasão. As respostas dos estudantes anunciavam as mudanças necessárias. Juntos, eles diziam que gostariam de ocupar um maior espaço de decisão, que não viam o que aprendiam como significativo e, por dificuldades do próprio contexto em que se inseriam, eram frequentemente forçados a abandonar os estudos.

Desse modo, a diretora iniciou um processo de reconhecimento dos espaços de mobilização já existentes no bairro onde a escola estava inserida. Com isso, Êda se aproximou dos moradores, para que as atividades da escola estivessem em diálogo constante com as iniciativas já em curso na comunidade, para poder criar parceria com a escola. Esse caminho, pouco a pouco, direcionava para a discussão e compreensão do conceito da Educação Integral, mobilizando os espaços da comunidade e fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem (GRAVATÁ et al, 2013).

Através da busca por parcerias que pudessem apoiar a escola, Êda e toda a equipe da escola realizaram um grande mapeamento de todas as áreas do bairro. Para esse levantamento, foram em busca das lideranças da comunidade, equipamentos comunitários, organizações não-governamentais, empresas e setores comerciais, buscando identificar onde se localizavam e como colaboravam ou interagiam com a comunidade. Uma vez que todos os equipamentos foram listados e organizados, a gestão e os professores criaram projetos específicos,

⁵De acordo com os Infográficos do jornal O Estado de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/cidades/criminalidade-bairro-a-bairro/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

apresentando possibilidades de integrar escola e comunidade (GRAVATÁ et al, 2013). Pensemos nesse processo de integração entre sociedade e escola a partir da citação de Freire:

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado, e então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide (FREIRE, 1979, p. 36).

Comunidade e escola entraram nesse processo de criar, recriar e decidir, pois a parceria que foi sendo estabelecida nas relações foi conduzindo as decisões de uma nova organização (espacial e pedagógica), atendendo aos pedidos dos estudantes, buscando tornar significativa a aprendizagem proposta nesse espaço. Assim, um novo Projeto Político Pedagógico foi escrito com várias “mãos” (educadores, pais, alunos e demais funcionários da escola), buscando um caminho conceitual que fosse coerente com a realidade da comunidade e atendessem à demanda da formação pedagógica de seus estudantes (GRAVATÁ et al, 2013).

Desse modo, a estrutura curricular mudou e horários flexíveis foram inseridos, oferecendo aos estudantes trabalhadores a possibilidade de irem à escola tanto no período matutino, quanto no período noturno. Segundo o blog oficial da escola⁶, a estrutura curricular ficou assim: o estudante do CIEJA Campo Limpo pode optar em estudar em três turnos, sem perda de conteúdo, caso ele estude em um dia pela manhã e em outro, à noite.

Com isso, ao invés haver disciplinas em um formato tradicional e conservador, como Matemática e Artes, o CIEJA criou quatro áreas do conhecimento, que englobam as diversas disciplinas tradicionais e incluem outras consideradas fundamentais para a EJA e para o fortalecimento da autonomia do estudante. São elas: Linguagens e Códigos (LC), envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês; Ciências Humanas (CH), com as disciplinas de Geografia e História; Ensaios Lógicos e Artísticos (ELA), com as disciplinas de Matemática e Artes; e Ciências do Pensamento (CP), com as disciplinas de Ciências e Filosofia. Além destas, o estudante também participa de aulas de “Projetos” e de atividades de acompanhamento individualizado⁷.

⁶Disponível em: <http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com/p/historia.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

⁷Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/especiais/equidade-ensino-medio/experiencias/cieja-campo-limpo-reformulou-o-curriculo-para-fortalecer-a-autonomia-dos-estudantes/>. Acesso em: 07 jul. 2018.

A nova proposta pedagógica chamou a atenção de pais de alunos com algum tipo de deficiência, atraídos pelo novo jeito de pensar o processo de ensino e aprendizagem, levando a coordenação pedagógica mais uma vez a repensar o currículo da escola. O caminho para isso foi encontrado no apoio das famílias, pois estas passaram a participar ativamente das atividades escolares, compreendendo melhor a forma como cada estudante aprende, conseguindo realizar uma mediação adequada com seus próprios filhos (GRAVATÁ et al., 2013).

Para se estruturar pedagogicamente, a escola passou a trabalhar com dois ciclos: o Ciclo 1, ou de pré-alfabetização; e o Ciclo 2, de pós-alfabetização. A maioria dos estudantes é composta por jovens e adolescentes de 15 a 17 anos – não raro, alunos expulsos de outras escolas. O segundo maior público é composto por alunos com algum tipo de deficiência, e o restante, por adultos e idosos. O objetivo desse modelo de currículo é integrar as disciplinas, auxiliando o aprendizado do estudante, tornando-o mais eficiente, uma vez que o aluno pode utilizar o conhecimento de uma disciplina também nas outras áreas de conhecimento (GRAVATÁ et al., 2013).

Os valores que passaram a ser objetivados pela nova proposta e organização pedagógica são apresentados no organograma abaixo (FIGURA 1):

Figura 1 – Organograma do Projeto Político Pedagógico da CIEJA Campo Limpo



Fonte: CIEJA Campo Limpo, 2017.

Assim como todas as escolas públicas, o CIEJA CL recebe verbas destinadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, porém, possui parcerias com a comunidade, que auxiliam na manutenção de ações que não estão previstas (CIEJA, 2018).

Orrú (2017) expõe a importância de uma educação com todos e para todos, na qual os problemas apontam o caminho pela busca de novas possibilidades na educação. A autora trata da educação inclusiva, especificamente; porém, sua citação serve para toda perspectiva educacional que acredita que a escola pode, sim, traçar os próprios caminhos diante dos desafios encontrados: “Problematizar os problemas é buscar modos de criar, de inventar o novo a partir do próprio problema, sem a ilusão e o desespero de ‘dar’ a solução e pôr fim às discussões ou angústias” (ORRÚ, 2017, p.42).

O CIEJA CL ouviu os problemas levados pela comunidade e, a partir deles, traçou um novo caminho, guiado pela crença na educação que vai além dos limites espaciais da instituição, o caminho inicial da transformação social, pois assim como Freire, acredita que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31).

1.6.3 A Escola Projeto Âncora – Uma ONG com estrutura de escola formal

Diferente do que foi apresentado há pouco, exporemos agora a organização deste projeto educacional que recentemente foi incluído no programa Escolas Transformadoras⁸, por se tratar de uma iniciativa que busca fazer a diferença na comunidade na qual está inserida, assim como as instituições supracitadas.

Diferente das escolas expostas até aqui, a Escola Projeto Âncora é uma iniciativa privada, porém, destinada ao público carente da região do município de Cotia, na Grande São Paulo. Dessa forma, apresenta uma especificidade: embora a escola se constitua no âmbito privado, sua abertura à população ocorre de forma gratuita. Ou seja, a escola é desenvolvida para a comunidade, sem que esta precise pagar para ter acesso; por isso acreditamos que se encaixe ao que classificamos no início deste capítulo como escolas que se reinventaram. Nesse caso, a escola fora criada pelo desejo de transformação da realidade social dos que são atendidos, de dar uma nova possibilidade de escolha aos sujeitos que ali estão, pois atende a uma clientela especificamente desprovida.

Em seu Estatuto, no art. 1º, a escola é definida como:

O Projeto Âncora é uma associação civil, de assistência social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural e de fins não econômicos e lucrativos, fundada em 23 de Setembro de 1995 e regida por este Estatuto, os arts. 53 e seguintes do Código Civil e demais disposições legais aplicáveis (PROJETO, 2016, p.1).

Sua história é bem diferente de todas explicitadas até o momento. De acordo com o site oficial do Projeto Âncora, o surgimento ocorreu pela iniciativa do casal de brasileiros Walter Steurer (falecido em 2011) e Regina Machado Steurer. Walter, filho de imigrantes austríacos, sempre sentiu o forte desejo em retribuir socialmente ao país que acolheu sua família fugida da Primeira Guerra Mundial. Por isso, ao se aposentar da operadora de turismo Transatlântica, em 1995, decidiu que investiria seu dinheiro em uma iniciativa que auxiliasse na diminuição das desigualdades sociais, fundando no mesmo ano o Projeto Âncora.

De início, o espaço era de aprendizagem, prática e multiplicação da cidadania, atendendo em contraturno escolar, oferecendo cursos profissionalizantes, creche e encontros de educação. Em 2002, surgiu a necessidade de acompanhar a educação escolar dos atendidos, buscando aproximações com as escolas públicas locais, passando a oferecer aulas

⁸A informação foi publicada no dia 29/06/2018 no site oficial da Escola Projeto Âncora, disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/blog/sem-categoria/escolastransformadoras-2.html>. Acesso em 30 jun. 2018.

de reforço. Também criaram uma biblioteca para ser espaço de pesquisa para os que ali estavam.

Queveda (2014) apresenta sua dissertação sobre a gestação, nascimento e desenvolvimento do Projeto Âncora:

Enquanto entidade de Assistência Social, o Projeto Âncora se preparou para atender necessidades educacionais, mas não apenas. Também fez parte do atendimento das necessidades culturais, artísticas, esportivas, entre outras. Com uma proposta ampla, o Projeto Âncora inicia tendo o circo como sua primeira obra (QUEVEDA, 2014, p.123).

Paralelamente à criação do circo, foi oferecida à comunidade uma creche, com o nome de “Creche Farol”, partindo do que é exposto em seu projeto desde a sua fundação:

O Projeto Âncora baseia-se nos valores de solidariedade, honestidade, respeito, responsabilidade e afetividade. Adota princípios democráticos na elaboração, execução, avaliação de seu serviço e se preocupa em desenvolver vínculos e convivências positivas, na construção do SER e do CONVIVER (PROJETO, 2018, p.10).

Podemos perceber nesta citação sua semelhança com o Projeto Político Pedagógico da EMEF Campos Salles. Isso ocorre pela influência que as duas instituições tiveram dos princípios educacionais da Escola da Ponte. Todavia, no Projeto Âncora essa atuação aconteceu de maneira efetiva através da assessoria na elaboração e construção do plano pedagógico pelo educador José Pacheco, em 2011, fundador da Escola da Ponte de Portugal. Seu primeiro contato com o projeto se deu pela organização dos “Encontros de Educação”, organizados por uma equipe que tinha à frente a educadora Maria Amélia Pinho Pereira.

Em 2011, o educador José Pacheco, fundador da Escola da Ponte de Portugal, atuou na assessoria de elaboração e construção do plano pedagógico do Projeto. Assim, o Projeto conseguiu a autorização para o funcionamento da Escola Projeto Âncora⁹, tornando-se uma instituição formal de ensino, porém, com suas características próprias, visando ao cumprimento dos objetivos iniciais e que permanecem presentes no projeto, a saber:

Formar pessoas cidadãos que possam evoluir em sua aprendizagem, autonomia e responsabilidade, que sejam comprometidos na construção de um projeto de sociedade que potencie a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. Acompanhar o percurso do usuário

⁹Registrada na Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba em 14 de Dezembro de 2011, iniciando suas atividades letivas em 2012 (QUEVEDO, 2014)

na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente (PROJETO, 2018, p.10).

A princípio, a escola iniciou seu atendimento a um público de 204 crianças e adolescentes, com espaços de aprendizagem diária com duração de 9 horas, inicialmente com os segmentos da educação infantil e ensino fundamental I. Em 2013, ampliou o atendimento para o ensino fundamental II, passando a atender 250 crianças. Segundo o blog oficial da escola, podemos verificar sua ampliação para o segmento do ensino médio e atualmente a escola atende 160 crianças (PROJETO, 2018).

A Escola Projeto Âncora conta com um espaço de 12.000m², projetados para liberdade da aprendizagem, com área verde e com o Circo Escola. No Plano de Trabalho de 2018, podemos verificar as inúmeras atividades e oficinas oferecidas, tais como: circo, mosaico, sustentabilidade, silkscreen, culinária saudável, esportes, música, natação, dança, comunicação, cidadania, artes plásticas, entre outros. A comunidade do entorno também é beneficiada pelo projeto, que cede as instalações para aulas de ginástica, dança e futebol (QUEVEDO, 2014).

A partir da assessoria pedagógica recebida no processo de elaboração do projeto da escola pelo educador José Pacheco, pautada no desenvolvimento da autonomia e autogestão, os alunos foram organizados em ciclos de aprendizagem. Existe um Currículo Objetivo, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o qual os conteúdos obrigatórios são passados aos alunos através dos projetos de estudo, que podem ser individuais ou grupais. Dentro dos ciclos, cada aluno avança de acordo com seu ritmo de aprendizagem, e as avaliações não se dão num tempo único com a turma, mas sim de maneira processual, através do acompanhamento do professor tutor com o aluno em específico; assim, o critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia conquistado nesse processo, bem como o cumprimento do roteiro de pesquisa escolhido pelo estudante.

Há também a nova estruturação quanto aos horários de estudos, pois os discentes podem organizar suas pesquisas através de planejamentos (diários, semanais e quinzenais) elaborados pelos próprios alunos acompanhados dos respectivos professores-tutores. No decorrer da semana, existem momentos em que os alunos devem escolher quais disciplinas irão aprofundar seus estudos e em quais horários, elaborando assim seus roteiros de estudos.

Em algumas disciplinas, como nos laboratórios de ciências, as aulas ocorrem em horários específicos com número reduzido de alunos, necessitando de agendamento. Essa estrutura temporal exige que o aluno aprenda a se organizar, conheça seu próprio ritmo de

estudos e desenvolva a habilidade de gerir uma rotina própria que atenda tanto às necessidades da escola, quanto às pessoas. Singer (2017) apresenta a importância da participação do estudante em seu processo de construção de ensino e aprendizagem, e afirma: “O estudante é o centro de um processo que deverá levá-lo ao desenvolvimento em suas diversas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, ética. Tal processo tem como ponto de partida e de chegada a autonomia” (SINGER, 2017, p.17).

Em torno disso, vemos a questão da autonomia, relacionada aqui no sentido de o aluno aprender a ser responsável pelo próprio processo de aprendizagem. Essa é uma característica marcante na organização pedagógica da escola e está presente em seu Plano de Trabalho 2018: “Formar pessoas cidadãs que possam evoluir em sua aprendizagem, autonomia e responsabilidade” (PLANO, 2018, p.10).

Esse trabalho de estímulo à autonomia e autogestão já vem dando frutos. Recentemente, uma aluna participou de uma apresentação na NASA¹⁰ (National Aeronautics and Space Administration ou Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço), de um projeto desenvolvido em conjunto com crianças de outras escolas, alcançando o objetivo proposto de formar pessoas que evoluam em sua aprendizagem, através do estímulo constante à postura de pesquisadores que os estudantes recebem. Junto a isso, podemos mais uma vez pensar em Freire (2000), que ao falar da curiosidade epistemológica, já pontuava a questão do envolvimento da comunidade escolar com as problemáticas locais, no sentido de construir uma aprendizagem mais significativa:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2000, p. 48).

Essa postura investigativa se dá pelo envolvimento com os problemas reais nos quais os estudantes estão inseridos, assim como o desejo em aprender algo – a curiosidade ingênua, citada por Freire, e que fomenta o despertar pelo conhecimento científico acumulado pelas gerações que os antecederam e que podem levar a novos conhecimentos. Isso somente é possível pela atuação dos estudantes como protagonistas em seu desenvolvimento acadêmico e isso ocorre, principalmente, por meio de assembleias, em que a participação dos alunos e comunidade é ativa.

¹⁰Reportagem completa apresentada no site oficial da Escola Projeto Âncora, disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/blog/conteudo-vivo/garatea-2.html>

Ao pensarmos em protagonismos dentro da escola, precisamos compreender em que contexto essa ação se funda. No livro “Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar” (2017), Carolina Hikari Ivahashi, aluna de uma escola que faz parte do programa “Escolas Transformadoras”, pontua sobre qual tipo de protagonismo estamos falando:

Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater; é ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança; é assumir voz ativa e fazer o que acha certo; ser protagonista é, simplesmente, agir (IVAHASHI, 2017, p.72).

Podemos ver, a partir do relato acima, como os estudantes que vivenciam essa experiência em seu processo de aprendizagem se colocam diante das situações reais apresentadas em seu cotidiano, pois ao aprenderem (em seu processo de formação) que são capazes de superar os desafios impostos socialmente, buscam traçar novos caminhos, superando mais uma vez o fatalismo social que lhes é imposto.

1.6.4. Escola Municipal Professor Paulo Freire – Reinventando a educação diante dos desafios

A escola que passaremos a apresentar faz parte do Centro de Referência de Educação Integral, uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo principal deste centro de referência é promover a pesquisa, o desenvolvimento, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentos que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil.

Desse modo, o Centro de Referência de Educação Integral tem como proposta pesquisar e sistematizar caminhos possíveis para fortalecer a educação integral como agenda prioritária no país. De acordo com o site¹¹ oficial, o programa é gerido e cofinanciado por diferentes fundações privadas e outras não governamentais¹². Todas essas instituições apoiam diferentes iniciativas de inovação escolar, assim como o programa Escolas Transformadoras.

¹¹Disponível em: <http://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2018.

¹²Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto Oi Futuro. Na estrutura de gestão também participam a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Centro Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS),

Tal como o Programa Escolas Transformadoras, o Centro de Referência em Educação Integral busca apresentar escolas que possuem um trabalho diferenciado, e que objetivam superar os diferentes desafios, por meio da educação. Para isso, possui parceiros que mobilizam e articulam o apoio de todas essas organizações supracitadas, temas e fóruns estratégicos para a defesa e promoção da agenda de educação integral no país e na pesquisa e desenvolvimento metodológico de instrumentos e processos que apoiem as redes municipais e estaduais na formulação e gestão de políticas de educação integral (EMEF PROFESSOR, 2015).

Como fonte de consulta, utilizamos o Regimento Escolar de 2015 e o site oficial da escola – este é “alimentado” diariamente pelo Centro de Referência em Educação Integral. Nesse Regimento, consta a informação que o Projeto Político Pedagógico estava sendo elaborado; assim, o documento que utilizaremos exerce o papel fundamental de conduzir a escola em seu propósito educacional.

Do mesmo modo que as outras escolas já apresentadas, a Escola Municipal Professor Paulo Freire também enfrentou desafios para conseguir traçar um plano pedagógico que respondesse à demanda social na qual está inserida.

O poder de articulação que possibilitou a criação da escola se tornou uma marca expressiva no programa político-pedagógico adotado, e isso é evidenciado por meio da luta para a obtenção de um espaço de educação formal que atendesse à comunidade, em especial, as crianças – por falta de vagas, as crianças ficavam fora da educação básica, uma vez que no bairro Ribeiro de Abreu (onde a escola está localizada, em Belo Horizonte) só existia uma escola estadual, e esta não conseguia atender o número de crianças da comunidade:

O bairro Ribeiro de Abreu e todos os outros em torno eram marcados pela carência. Carência não só de educação, mas de tudo. Ruas sem asfalto, sem esgoto, sem iluminação. Faltava água, o transporte público era precário, a segurança limitada. Porém, a comunidade se unia na busca de soluções e, ativamente, exigia seus direitos. Mesmo diante de tanta carência, o anseio deste povo era pela formação de suas crianças, que viviam excluídas da educação básica. Moradores contam que os jovens andavam pelas ruas sujeitos à violência. Muitos abandonaram os estudos, todavia, seus pais não queriam esta realidade. No bairro Ribeiro de Abreu não havia escola municipal e a única escola estadual já estava lotada. Era preciso outra escola que comportasse todas as crianças (EMEF PROFESSOR, 2015, p.7).

No Regimento (2015), podemos acompanhar a trajetória histórica da escola e as conquistas mais importantes alcançadas:

2002- Cria-se o grupo musical Dolim Dolá; tem a 1ª festa junina; os pais participam do 2º congresso da Rede Municipal de Ensino.

2003- A escola acolhe os primeiros alunos do 3º ciclo; cria-se a Escola de Samba Unidos do Onça; começa o funcionamento do Programa Escola Aberta; primeira Festa da Colheita e primeira formatura do Ensino fundamental.

2004- O projeto Eu e Paulinho recebe o troféu Paulo Freire; a escola acolhe os alunos de inclusão; é coberta a quadra de esportes.

2005- Iniciam-se os trabalhos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2006- Inicia-se o Programa Escola Integrada; a Escola assume a UMEI Ribeiro de Abreu.

2007- Inicia-se o Programa Saúde na Escola; acontece o 1º torneio esportivo do 3º ciclo.

2008- A escola lança o livro de poesias; acontece a 1ª formatura dos alunos da EJA e recebe o 3º lugar no Prêmio Paulo Freire com o livro de poesias e com o Grupo EducaDança.

2009- A Paulo Freire supera as metas do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); lança o livro de contos.

2010- A escola lança a 1ª edição do jornal conexão.

2011 – A escola comemora os dez anos de existência e lança o livro memorial Educação Além das Fronteiras

2012- Intercâmbio e cartas com a escola situada na cidade de Santa Luzia.

2013- Criação do grupo de Dança Contemporânea; A escola participa , em São Paulo, do Campeonato Mundial Tae-kwon-do (EMEF PROFESSOR, 2015, p.8-9).

Em 2006, com o início do Programa Escola Integrada, a escola se viu desafiada a reformular a dinâmica do ensino regular oferecido para o primeiro e segundo ciclos, ampliando a permanência dos alunos para nove horas diárias (incluindo para além do turno regular, o almoço, higiene e oficinas, com duração de 1h30, cada). Desse modo, os alunos passaram a participar, em contraturno, de oficinas de dança, artesanato, culinária, capoeira, brincadeiras populares, taekwondo, musicalização, jogos, leitura, teatro e estudo (EMEF, 2015)

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. Os alunos, que cumpriam o turno das 7h às 11h30, passaram a participar de atividades até às 16h. E os que estudavam na parte da tarde, ficaram com as oficinas das 8h às 13h.

A mudança na dinâmica das aulas só foi possível graças à abertura escolar para uma rearticulação com agentes da comunidade, pois além do corpo docente, a gestão abriu espaço

para a interlocução de “oficineiros” (nomenclatura própria da escola, utilizada para os agentes comunitários que auxiliam nas atividades extras). A partir da parceria da escola com universidades, estagiários de diversas áreas passaram a atuar frente às oficinas, sob a supervisão de professores, valorizando os saberes e habilidades da própria comunidade. Vale ressaltar que os moradores também passaram a ser convidados a intermediar essas atividades.

Ao “derrubar” seus muros, a Escola Municipal Professor Paulo Freire ampliou o relacionamento com atores de diferentes territórios. Por conta disso, diversificou a gama de possibilidades educativas para os alunos, passando a explorar os conhecimentos para além do espaço da sala de aula, levando os estudantes a visitas frequentes em outros espaços como parques, bibliotecas, museus e até mesmo pontos da geografia local (rios, nascentes etc.). Assim, buscou atingir um dos objetivos que norteiam a escola: “desenvolver o estudante e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (EMEF PROFESSOR, 2015, p.14), através das experiências significativas para o desenvolvimento do currículo.

Na intenção de favorecer uma formação humana para alunos e professores e construir um saber coletivo, a escola se articula com diversas instâncias como as igrejas locais, as secretarias de Educação e de Saúde, as universidades, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a rede municipal, a Patrulha Escolar (responsável pela segurança pública) e a Escola de Samba. Com cada uma dessas parcerias, a escola busca ações para um bem comum, seja para a promoção de palestras e/ou seminários que promovam uma reflexão segundo a demanda escolar, seja para a formação dos professores (EMEF PROFESSOR, 2015).

Para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola recebe por volta de 120 alunos, divididos em Juvenil (15 a 18 anos) e Múltiplas Idades (acima de 18 anos). A pedagogia por projetos e a construção coletiva do saber também são o centro do trabalho desenvolvido na escola.

Em 2004, a escola iniciou o trabalho educacional com alunos com deficiência. Hoje, recebe por volta de 140 desses alunos, que são acompanhados diariamente por 12 monitores de inclusão e um intérprete de Libras, que trabalham em conjunto com a equipe docente, já que o processo de inclusão ocorre de forma integral. Dessa forma, a escola pratica e promove o reconhecimento e o respeito à diversidade, buscando uma prática educacional inclusiva, na qual todos têm voz.

Tal inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência no espaço formal de educação, pois beneficia a todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos do processo de aprendizagem em alguma etapa de suas vidas, como os alunos atendidos pelo EJA, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao se comprometer com uma educação para e com a comunidade, a escola conta com diferentes parcerias como o Programa Saúde na Escola (PSE), iniciativa do Ministério da Saúde e da Educação. O PSE tem como objetivo abrir espaço para trocas sobre práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos e de doenças, contribuindo para o fortalecimento do desenvolvimento integral e propiciando à comunidade escolar o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Além de palestras informativas, a escola iniciou um programa de controle do peso dos alunos, o que incentivou a cultura da alimentação saudável na comunidade escolar e a criação e manutenção de uma horta. Para dar conta de todo esse envolvimento entre escola e comunidade, a unidade acaba abrindo suas portas aos finais de semana para ações dessa natureza, mobilizando a população no sentimento de pertencimento ao espaço de educação formal tão importante para o desenvolvimento de suas crianças e jovens. Assim, desde que se envolveu no projeto, a comunidade escolar, professores, funcionários, estudantes e direção, iniciaram uma proposta essencialmente dialógica.

As escolas apresentadas possuem várias características em comum, porém, cada uma com sua particularidade. Percebemos uma prática fundamental em comum: o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, o seu protagonismo durante este caminhar pela educação formal e que é despertado e valorizado principalmente pelo educador brasileiro Paulo Freire. Do mesmo modo, essas escolas estabelecem uma relação recursiva com a comunidade onde estão inseridas

1.7 Paulo Freire – Uma proposta de educação humanizadora

No decorrer deste capítulo, educadores foram apresentados como figuras marcantes no processo de construção de uma educação que transcende os muros físicos e ideológicos da escola, como espaço exclusivo de formação. Sabemos que o processo de aprendizagem

acontece o tempo todo e em diferentes espaços, mas a escola pode ser considerada privilegiada em sua função elementar de educar, pois é nela que grande parte da população entrará em contato com um leque de conhecimento mais elaborado e que foi construído ao longo de muitas gerações.

Freire faz parte desses mestres que ultrapassaram os limites físicos e ideológicos de seu tempo. Considerado atualmente como patrono da Educação Brasileira, foi um grande educador que deixou um legado de produções e práticas que podemos considerar um exemplo de educação humanizadora. Suas publicações perpassam por diversos temas, todos pertinentes ao espaço formal que a escola ocupa e aos inúmeros caminhos que o aprender pode ter como um ato prazeroso para os alunos, através da vinculação significativa, e partindo da necessidade de aprendizagem apresentada pelo educando. (BEISIEGEL, 2010)

Freire via a “boniteza” que a escola traz em seus pequenos detalhes e valoriza as trocas que ali são estabelecidas, pois acreditava que as relações entre “gente” é o que há de mais precioso nesse espaço no qual o conhecimento é disseminado:

É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1996, p.50).

Sua história de envolvimento educacional teve início no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, mesmo colégio onde concluiu os estudos secundários, em 1947. Formou-se em direito em 1946, porém desistiu da profissão de advogado logo após a conclusão do curso. Após seu envolvimento como professor, passou a assumir diferentes cargos relacionados à direção do setor de Educação e Cultura. Deu aula de Filosofia na Escola de Serviço Social do Recife e, em 1960, foi nomeado professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. (BEISIEGEL, 2010)

Seu currículo passa a ser extenso daqui em diante, pois seu envolvimento ativo na educação e em questões políticas no seu estado e no país faz com que passe a ser conhecido nacional e internacionalmente, principalmente pelo método que cria para alfabetização de adultos. Seu envolvimento educacional e político conquistou muitos admiradores e também inimigos, o que o fez se juntar aos refugiados políticos no Chile em 1964 (BEISIEGEL, 2010).

Nesse período, permaneceu envolvido com questões educacionais, atuando como professor em Harvard, nos Estados Unidos. Também trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (Icira) e também no Escritório Especial para a Educação de Adultos, ambos no Chile. Atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra e só retornou ao Brasil em 1980, passando a lecionar na Pontifícia Universidade de São Paulo de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sua atuação mais significativa no âmbito nacional foi quando assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, além de ser professor visitante da USP. Morreu em 1997, na cidade de São Paulo, deixando um legado de produções científicas e livros que fundamentam a prática docente humanizada, uma vez que seus trabalhos sempre buscaram refletir sobre as relações que estão inculcadas na escola, entre homem, educação e sociedade, e como esse espaço pode ser um caminho de transformação para a sociedade (BEISIEGEL, 2010).

Sua produção inicial – a alfabetização de adultos – consistia no método desenvolvido através de extensa pesquisa iniciada em 1947, na Divisão de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco e, posteriormente, no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, que ajudara a criar, em maio de 1960. (BEISIEGEL, 2010)

Envolvido nas mudanças políticas educacionais do governo do Recife com outros educadores, Freire fica responsável pelo setor de pesquisa do Movimento de Cultura Popular (MCP) e, diferentemente de seus companheiros que iniciaram a construção de cartilhas para a alfabetização de adultos, o educador passou a coordenar outro projeto de educação de adultos, os círculos de cultura e os centros culturais (BEISIEGEL, 2010).

Nesse projeto, ele iniciou sua proposta educacional, utilizando como repertório todo o estudo apresentado em sua tese para o concurso do cargo de professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Esse estudo apresenta suas elaborações sobre a consciência crítica que acreditava ser a base fundamental de uma sociedade na qual o homem pudesse fazer suas escolhas conscientes, mesmo diante da ideologia dominante inculcada nas relações. Quando feitas de maneira desvinculada da realidade, as escolhas são consideradas por Freire como uma consciência ingênua, pois se vincula somente às coisas e não às subjetividades implícitas nas mais diferentes relações. (BEISIEGEL, 2010)

Nessa perspectiva, a educação para Freire perpassa pelo diálogo que leva à construção de personalidades democráticas, pois o aluno é visto como sujeito – aquele que participa de

seu processo de aprendizagem, atua, decide, aprende a fazer escolhas e a compreender suas consequências, uma vez que se torna responsável pela aprendizagem que almeja. Um processo significativo, visto que o conhecimento que acessa não é somente para uma fase de sua vida, mas sim para toda ela. E somente vivendo a democracia diante das escolhas, é possível se tornar um sujeito democrático, pois a educação nessa perspectiva extrapola os muros da escola e só tem real significado se realmente transformar o sujeito e seu entorno (FREIRE, 1959, 1967, 1979).

Nesse momento, o educador passa a criticar a educação vigente no Brasil, que não desenvolve suas práticas por meio do diálogo, e sim por meio da imposição, que mais adiante ele chamará de “educação bancária”, na qual o conhecimento é desvinculado da vida e por isso não desenvolve a criticidade almejada pelo educador em seus estudos e práticas:

Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1959, p.102).

Sua prática perpassava pelas necessidades educacionais que o Brasil apresentava. Com um número grande de analfabetos e a necessidade de mão de obra para as indústrias que cresciam no país, ser alfabetizado era fundamental para a vida; porém, para Freire, essa decodificação não era o suficiente, pois o conhecimento crítico deveria estar atrelado às condições primárias do trabalhador. Por isso seu método era simples, pois partia de palavras geradoras que faziam parte da vida dos adultos que buscavam se alfabetizar. Ao mesmo tempo, buscou fazer com que sua proposta explicitasse o desejo por uma educação transformadora, no sentido de superar as imposições de um sistema mantido por relações de poder que deixavam claro o domínio de uma classe sobre a outras. Assim, terminologias usuais da escola foram substituídas por um vocabulário próprio do educador, que em tudo buscava transcender os limites impostos:

Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir

posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência. (BEISIEGEL, 2010, p. 42 – grifos do autor).

Freire permanece presente na luta por uma educação que transcende os domínios impostos ainda hoje, pois seus seguidores criaram o Instituto Paulo Freire,¹³ que permanece atuante no Brasil, através de produções do próprio educador, assim como de muitos que com ele caminharam e aprenderam. O uso da tecnologia, que no tempo de Freire foi algo muito incentivado pelo educador – que inclusive chegou a utilizar em suas aulas o retroprojetor, instrumento moderno de sua época –, continuou sendo incitado pelos seus seguidores, que criaram uma plataforma online de cursos em que o referencial é todo o legado deixado pelo educador, buscando dar continuidade aos estudos de práticas de educadores que acreditam que a educação pode transformar homens e que homens mudam a sociedade.

As escolas consideradas transformadoras, em sua base ideológica apresentam o que Freire acreditava ser uma educação humanizadora, pois a criticidade do educando e a autonomia no processo de aprendizagem são processos que o educador expressava em suas produções teóricas e práticas, através das relações dialógicas que uma aprendizagem que parte da necessidade e de significados é capaz de construir. Relações que colocam o aluno em um papel de protagonista do seu desenvolvimento. No próximo texto teremos a oportunidade de conhecer algumas dessas práticas que se destacam hoje no Brasil.

¹³O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997) no dia 12 de abril de 1991. O Instituto desenvolve “projetos de assessoria, consultoria, pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada, orientados pelas dimensões socioambiental e intertranscultural, constituindo três áreas de atuação: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular”. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/o-que-fazemos>. Acesso em: 12 ago. 2017.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 Delineamento da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento desta dissertação. Freire (1979; 1986) fala sobre a importância do ato de pesquisar baseado no rigor científico. Enquanto pesquisadores, podemos até partir do senso comum, mas para construir a criticidade e validar o conhecimento que se pretende, faz-se necessário a busca da consciência crítica, deixando de lado a consciência ingênua, esta que permanece no senso comum – ou como é dito popularmente, no “achismo” das coisas:

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2001, p.18).

Buscando uma metodologia que fosse coerente com a visão de sujeito histórico que o homem ocupa, partindo de uma visão recursiva entre sujeito e sociedade, encontramos a Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey (2005). Essa perspectiva teórica busca superar uma visão positivista da pesquisa científica, atrelada ao campo da psicologia, pensando em ciências que comungam de ideias antropossociais.¹⁴

Nesse sentido, o autor levanta a reflexão sobre o uso de instrumentos na investigação que universalizam significados e formas concretas do sujeito, que não se atentam aos processos de mediação e encaminham a pesquisa para um caráter classificatório, a partir da aplicação de conhecimentos pré-estabelecidos:

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades, coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos permita transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 2005, p.3).

¹⁴González Rey deixa claro que as ciências antropossociais, possuem um espaço permanente de comunicação que terá valor essencial para os processos de produção de sentido dos sujeitos pesquisados nos diferentes momentos de sua participação nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2005, p.15).

Para González Rey (2005), o conhecimento se produz a partir da compreensão da realidade pesquisada. Assim, a partir de seu conceito “zona de sentido”, o autor destaca que o pesquisador pode propor significados próprios da realidade pesquisada e, de acordo com o momento histórico no qual se encontra, criar caminhos de inteligibilidade que não se esgotam em uma organização linear do conhecimento produzido, mas que abrem novos caminhos para novas zonas de sentido que venham a ser produzidas, legitimando o conhecimento construído.

Para isso, González Rey (2005) busca estabelecer um diálogo entre o método materialista dialético e os fenômenos psíquicos, ultrapassando a visão reducionista de um método de pesquisa positivista, pois entende que a discussão sobre a relação aparência/essência, parte/todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação conduzem à compreensão do objeto estudado.

Ao propor trabalhar com o aspecto construtivo-interpretativo, a Epistemologia Qualitativa busca se diferenciar da categorização universal, uma vez que esta se atrela a um caráter especulativo, correndo o risco da separação empírica da pesquisa, podendo ser “acrítica” (por partir somente de uma leitura subjetiva do pesquisador) e levar a contextualização da pesquisa a um caráter “ahistórico”, por não se engajar ao conhecimento empírico.

Outra característica fundamental do caminho metodológico que tratamos é seu ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como “um processo de comunicação e diálogo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.13), o que permite a criação de um cenário interativo e o uso da multiplicidade de instrumentos como meio de produção das informações.

Ao mesmo tempo, González Rey (2005) ressalta a importância de existirem as especulações, pois a partir delas se inicia uma pesquisa. Esta, por sua vez, só terá real significado ao campo científico se estiver inter-relacionada ao aspecto empírico que a fundamenta, considerando que a essência da Epistemologia Qualitativa é seu caráter teórico. No entanto, não desvaloriza o empírico e sua importância na pesquisa, uma vez que não há dicotomia entre empírico e teoria.

No caso da presente pesquisa, o referencial teórico se dá pela constituição dos processos dialógicos inovadores de escolas que buscam a vivência de outro paradigma educacional e a transformação que a efetivação desta abordagem supõe, buscando superar a dicotomia entre ensino e a aprendizagem, pensando em uma metodologia centrada na aprendizagem, considerando tanto o professor, os conhecimentos já registrados na história e pela cultura, quanto o próprio aluno em sua constituição global, biológica, histórica, social e

espiritual, como partes do processo de ensino e aprendizagem, além de suas demais singularidades. Tudo isso está e faz parte do processo de aprendizagem. É um movimento recursivo entre pessoas (professores, alunos, colegas, comunidade), entre conhecimentos científicos e empíricos, em uma visão mais complexa da aprendizagem. As escolas que inovam têm esse perfil conceitual, pois partem do conceito de comunidades de aprendizagem, no qual todos aprendem com todos.

Comunidades de aprendizagem é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como uma instituição central de nossa sociedade. A proposta foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha. É uma proposta dedicada a ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre os diferentes agentes educativos, que se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com o desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte da riqueza humana (MELLO, 2012, p.11).

Pensar em teorias que embasam a Epistemologia Qualitativa pressupõe do pesquisador uma busca de produção de conhecimento que vai além de um resultado final alcançado por meio dos instrumentos, mas que valoriza um sistema aberto que está relacionado ao momento empírico e histórico ao qual o pesquisador está envolvido. Assim, por meio do trabalho de pesquisa que está desenvolvendo, busca criar novas zonas de sentido, partindo da vertente desta proposta em que a legitimação do singular é vista como instância de produção de conhecimento científico através do modelo teórico que sustenta a pesquisa. Desse modo, esta metodologia se difere de uma teoria estática, que se baseia em “instrumentos e regras fixas e não históricas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.31).

No cumprimento aos princípios metodológicos destacados e objetivando alcançar o percurso traçado no que se refere ao estudo sobre processos dialógicos inovadores e democráticos, optou-se por realizar a presente pesquisa pelo método de estudo de caso. Na defesa de tal escolha podemos fazer a seguinte citação de González Rey (2005):

Em relação ao número de sujeitos necessários para a pesquisa, é preciso enfrentar uma questão sempre presente entre pesquisadores: como podem ser significativas as conclusões de uma pesquisa desenvolvida mediante estudo de caso? Elas são significativas, porque a pesquisa nesta perspectiva defende, como unidade de trabalho, a qualidade dos trechos de informação produzidos. A significação dos trechos de informação não é um processo arbitrário do pesquisador, mas sim um processo relacionado às suas possibilidades de articulação quanto ao modelo teórico em construção, o que

inaugura uma maneira diferente de definir a legitimidade da informação (GONZÁLEZ REY, 2005, p.112).

A relevância da seleção desse método apoiou-se na possibilidade de criar melhor inteligibilidade sobre os processos dialógicos inovadores e democráticos que acontecem na prática diária da escola EMEF Campos Salles, que busca firmar seus objetivos em uma relação humanizada e emancipatória entre todos os seus sujeitos.

Também partimos do pressuposto teórico apresentado por Aguiar e Ozella (2013), no qual indivíduo e sociedade vivem numa relação em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo, sendo o sujeito “quase o social”. Ou seja, para os autores acima, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, pois em todas existe sempre alguma colaboração anônima; e quando afirmamos que se excluem, se diferenciam, destacamos a singularidade do sujeito. Dessa forma, indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação em que um constitui o outro. A partir desse pressuposto, buscamos justificar a importância do estudo de caso no presente trabalho, pois podemos compreender as relações que são estabelecidas entre escola e a comunidade e como são refletidas nas mais diferentes instâncias que esta ocupa, uma vez que o sujeito modifica e transforma o social, e cria a possibilidade do novo.

Apresentamos a análise das informações construídas *in loco*, partindo da metodologia da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), na qual o tecido da informação vai sendo construído em uma visão recursiva entre os sujeitos pesquisados, o pesquisador, o modelo teórico e os instrumentos utilizados, constituindo os indicadores que são apontados pelos pesquisados para a construção dos Núcleos de Significação.

A maneira de construção e análise da informação em concordância com os pressupostos assumidos pela Epistemologia Qualitativa enseja a produção construtivo-interpretativa do conhecimento, o caráter interativo da produção do conhecimento (dialogicidade) e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005).

Desse modo, o procedimento de construção e interpretação das informações deste estudo constituiu-se na produção de indicadores que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa, a partir dos diversos momentos de equilíbrio da realidade – na maneira como era apropriada por nós – e a partir da busca de novas zonas de sentido, de acordo com os indicadores que permitiram a expressão de sentidos dos sujeitos pesquisados, em diferentes momentos e por meio de instrumentos diversos.

Faz-se necessário enfatizar que a elaboração de indicadores na pesquisa qualitativa, em conformidade com a proposta desenvolvida pela Epistemologia Qualitativa, diferencia-se da definição de coleta de dados presente na pesquisa positivista. Os dados, segundo González Rey (2005), possuem o sentido de algo pronto, como de uma realidade que se pode apreender e depois descrever. A criação de indicadores provoca, ao contrário, um processo constante de construção teórica por parte do pesquisador, na geração de significados ao que está sendo estudado, o que envolve: uma finalidade explicativa e não descritiva ao fato pesquisado; e as inter-relações constantes entre os indicadores produzidos através das expressões dos sujeitos nos diversos meios, ou seja, uma relação recursiva. Esses aspectos devem acarretar o desenvolvimento de hipóteses que compõem o avançar do modelo teórico e que permite significar uma variedade de aspectos empíricos apresentados no desenvolvimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Após a primeira semana, quando se iniciaram o contato com a equipe gestora e a observação, iniciamos a aplicação dos instrumentos selecionados. Muitas foram as informações e observações que foram sendo tecidas no decorrer da pesquisa. No processo construtivo-interpretativo, as informações foram sistematizadas, produzindo diferentes indicadores sobre os aspectos favorecedores dos processos dialógicos inovadores e democráticos. Tais indicadores foram elaborados e produzidos em função do que é concretamente vivido nos espaços sociais, possibilitando a definição de hipóteses que, inter-relacionadas, definem o modelo teórico em elaboração, tal como preconizado na epistemologia adotada.

2.2 O local da pesquisa

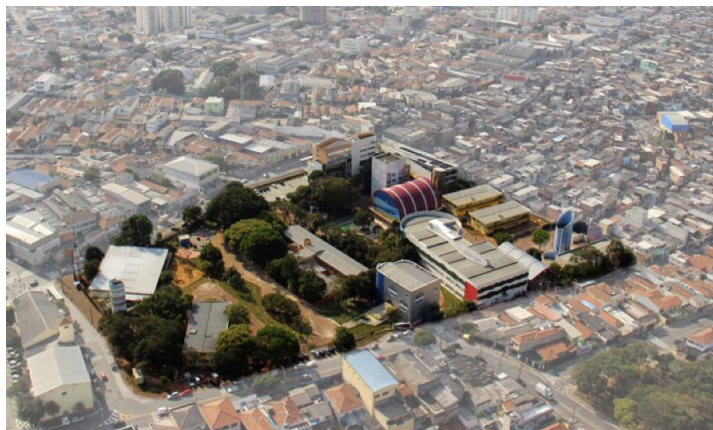
A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Campos Salles está localizada na Estrada das Lágrimas, na comunidade Vila Heliópolis, São Paulo. A escola surgiu antes do início do processo de ocupação desordenada de Heliópolis, e foi criada pelo Decreto nº 3.206 de 23/08/1956, como Escolas Mistas de São João Clímaco, sendo inaugurada em 27 de fevereiro de 1957, com início das atividades em 21 de março do mesmo ano.¹⁵

Em 1967 foi inaugurado o prédio de alvenaria com 12 salas, para 1000 alunos. Prédio este no qual a escola ainda funciona e que hoje faz parte do Centro Educacional Unificado

¹⁵Mais informações sobre a história da escola podem ser encontradas no Apêndice D.

(CEU) Heliópolis Profa. Arlete Persoli (FIGURA 2), uma conquista da comunidade organizada e da escola, que responde à Diretoria Regional de Educação Ipiranga.

Figura 2 – Imagem aérea do CEU Profa. Arlete Persoli, na comunidade de Heliópolis em São Paulo



Fonte: UIA Diário.¹⁶

A escola, por estar situada no bairro onde se encontra a maior comunidade do estado de São Paulo, atende alunos que provêm de famílias com baixa renda. Nela estão matriculados 824 alunos,¹⁷ distribuídos em três períodos de aulas (manhã, tarde e noite), somando 32 turmas. Nos períodos da manhã e da tarde funciona o curso regular do Ensino Fundamental I e II com 27 turmas, sendo no período matutino o Ensino Fundamental II e no período vespertino o Ensino Fundamental I. No período noturno funciona o curso de Suplência (EJA) do Ensino fundamental, com cinco turmas.

O prédio da escola é o mesmo desde sua fundação. Amplo, possui¹⁸ uma quadra, uma rampa, doze salas de aula (os salões de aprendizagem), um sanitário para deficiente, um salão de tecnologia, uma sala da coordenação, uma sala dos professores, dois banheiros para professores e uma sala de reunião docente. O quadro de professores conta com 60 docentes (57 com Licenciatura Plena, um com Licenciatura Curta e dois com Ensino Normal Médio).

A escola traz uma história de resistência e de busca pelos direitos dos cidadãos desde sua fundação, com constantes lutas e reivindicações. Assim, propõe uma proposta educacional que concebe comunidade e escola como um mesmo corpo, e que entende que a vida não pode ser separada da escola, fundamentada na proposta educacional de Paulo Freire:

¹⁶Disponível em: <http://uiadiario.com.br/sp/colaboracao/i-love-heliopolis>. Acesso em: 17 set. 2018

¹⁷Dados obtidos no site de gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação (SME), do estado de São Paulo. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=095044>>. Acesso em: 08 out. 2017.

¹⁸Informações levantadas junto à secretaria da escola.

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 42).

Esse processo de lutas e mudanças muito diz respeito à chegada de Braz Rodrigues Nogueira como diretor da escola, em 1995. Com dois ideais norteadores (“A escola como Centro de Liderança” e “Tudo passa pela educação”), Braz passou a buscar parcerias que o ajudassem na implementação do projeto de educação que ele acreditava (EMEF CAMPOS SALLES, 2017).

Com o apoio das duas coordenadoras que também assumiram a escola com ele, Braz passou a inserir a comunidade no projeto pedagógico, a partir da criação de grêmios em que todos participavam – pais, professores, alunos, funcionários de diferentes setores da escola. Assim, as comunidades local e escolar passaram a compreender o objetivo principal da nova proposta educacional, e incidiram a colaborar com a escola, buscando uma nova identidade para substituir a antiga “escola de favelados” – pois, infelizmente era esse rótulo que a escola carregava –, passando então, a ser a “escola da Comunidade” (EMEF CAMPOS SALLES, 2017).

Por volta de 2004, alguns educadores propuseram ao diretor uma mudança na metodologia de ensino, inspirada na Escola da Ponte, de Portugal, e na EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo. A partir dessa proposta, o diretor buscou conhecimentos que passaram a influenciar a construção da mudança no Projeto Político-Pedagógico. Em 2005, os três princípios norteadores da Escola da Ponte (autonomia, responsabilidade e solidariedade) foram integrados aos dois que já existiam, e o PPP passou a ter cinco princípios: “Tudo passa pela educação”; “A escola como centro de liderança na comunidade onde atua”; “Autonomia”; “Responsabilidade”; e “Solidariedade”.

2.3 Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu mediante visita à escola e observação da rotina escolar. Nesse sentido, foi escolhida a professora responsável por um salão de estudos do Ensino Fundamental I – considerando sua participação intensa nas comissões mediadoras, uma vez que essa professora é integrante da comissão de docentes chamada de “Comissão Vida”¹⁹ –, além da gestão da escola: diretora, diretoras auxiliares e coordenação pedagógica. Por outro lado, fizeram parte da pesquisa os alunos devidamente

¹⁹Mais adiante, no capítulo 3 (**Análise e discussões das Informações**) será explicado de maneira detalhada o que é uma “Comissão Mediadora” e qual é a sua importância no processo de aprendizagem dos alunos.

matriculados na escola, com idades variadas entre 9 e 11 anos, de ambos os sexos e participantes das comissões mediadoras; assim, foram escolhidas 6 crianças do salão do 3ºano, 9 crianças do salão do 5º ano do EF, e 1 ex-aluno da escola, somando 16 crianças – para resguardar o anonimato da participação, foram utilizados nomes fictícios²⁰ (QUADRO 1).

Quadro 1 - Informações sobre as crianças participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Ano do EF que está matriculada	Recurso utilizado durante a pesquisa em grupo
Lara	10 anos	5º ano EF	Sistemas conversacionais durante atividades no recreio, salão de estudos e oficina de matemática. Completamento de frases: Meu sonho é... Estudar nesta escola para mim é... Entrevista semiestruturada *Todos aqui sempre estudaram nesta escola? *Quem já estudou em outra escola? *A outra escola era diferente dessa? Em quais aspectos? *Como você(s) aprendia(m) na outra escola? *Como você (s) aprende (m) nesta escola? *Porque você mudou de escola? *O que você mais gosta na escola que você está hoje? *Como é a relação entre você e os professores? *Como é o relacionamento entre você e seus colegas? *Vocês consideram que o aprendizado de vocês na escola atual é significativo? Explique.
Cauane	11 anos	5º ano EF	
Guilherme	10 anos	5º ano EF	
Júlia	11 anos	5º ano EF	
Cauê	11 anos	5º ano EF	
Sabrina	10 anos	5º Ano EF	
Anaílton	15 anos	Ex-aluno	
Ester	9 anos	3º Ano EF	
Gabriel	8 anos	3º Ano EF	
Jeniffer	8 anos	3º Ano EF	
Ana Beatriz	9 anos	3º Ano EF	
Priscila	9 anos	3º Ano EF	
Davi	9 anos	3º Ano EF	
Maria Paula	8 anos	3º Ano EF	
Isabelli	8 anos	3º Ano EF	
Ana	9 anos	3º Ano EF	

Fonte: Elaboração Própria (2018).

²⁰ De acordo com o CNS, Resolução nº 510/2016, capítulo I, Artigo 2º IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Deste modo, serão utilizados nomes fictícios, no intuito de preservar o anonimato e identidade dos participantes.

Quadro 2 - Informação sobre os participantes da pesquisa: Cargos e funções

Participantes	Tempo de trabalho na educação	Função atual na escola	Tempo de exercício nessa função
Professora do 5º ano do Ensino Fundamental I	16 anos de docência	Professora EFI	5 anos
Gestora da escola	18 anos de docência	Diretora da escola	17 anos
Gestora Auxiliar	6 anos de docência	Assistente de direção	1 ano
Coordenadora Pedagógica	40 anos	Coordenadora pedagógica do EFI	12 anos

Fonte: Elaboração própria (2018).

Assim, foram observados quatro espaços na escola: os salões de estudos, as salas de oficinas, a sala da direção e os espaços de convivência, de acordo com alguns objetivos, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Espaços observados e objetivos da observação

Espaços	Profissionais Responsáveis	Momento	Objetivo
Salões de aprendizagem	Professoras responsáveis pelo salão	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da rotina inicial (agenda do dia) • Trabalho pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a promoção de ações docentes inovadoras na constituição desses espaços • Conhecer os materiais produzidos para o estudo dos roteiros • Compreender a dinâmica de funcionamento de um salão de aprendizagem • Compreender como se dá a docência compartilhada
Salas de oficinas	Professora responsável pela oficina de matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com oficinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a rotina da sala de oficinas; • Compreender como este momento é organizado; • Identificar elementos de processos dialógicos inovadores e inclusivos.
Sala da direção	Equipe gestora (diretora e auxiliares de direção)	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação diária de diferentes momentos com alunos e familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar as relações estabelecidas entre gestão escolar e os sujeitos escolares, assim como com seus familiares.
Espaços de convivência (pátio e	Equipe pedagógica (auxiliar técnico)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com os alunos nesses momentos livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos da proposta da escola, no que se refere às relações

refeitório)	e agente escolar)	(recreio e lanche)	humanizadas através dos diálogos estabelecidos em diferentes momentos.
-------------	-------------------	--------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2018).

2.4 Os recursos

Frente aos pressupostos teóricos metodológicos que sustentam a investigação e aos objetivos traçados na proposta desta pesquisa, lançamos mão dos seguintes recursos: os sistemas conversacionais, as rodas de conversas com os alunos e as entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professores. Os instrumentos utilizados durante a pesquisa são considerados favorecedores da expressão dos sujeitos pesquisados e não foram utilizados isoladamente, pois se entende o caráter dialógico que os sustentam, assim como o aspecto construtivo interpretativo que os envolve. (ROSSATO&MARTÍNEZ, 2018)

Os sistemas conversacionais estiveram presentes durante todo o período da pesquisa in lócus e contato com os sujeitos pesquisados em diferentes momentos, no decorrer do recreio das crianças, acompanhando as atividades dos roteiros nos salões de estudo e durante o trabalho com a oficina de matemática. Os sistemas conversacionais permitem ao pesquisador uma postura de alteridade, ao se colocar no lugar do pesquisado, integrando-se através das conversas no meio pesquisado de diferentes maneiras. Isso possibilita a construção de um repertório rico de referências que González Rey (2005) chama de “tecido de informações”, exigindo uma postura do pesquisador de neutralidade e autenticidade, permitindo ao pesquisado que se expresse sem medo de julgamentos ou apontamentos.

Para as rodas de conversas com os alunos e as entrevistas, foram utilizados os seguintes instrumentos escritos: entrevista semiestruturada, completamento de frases, diário de campo e análise documental. As entrevistas foram divididas em três: a primeira (APÊNDICE A) teve como eixo central investigar a postura do professor frente a uma proposta pedagógica considerada inovadora. Com isso, buscamos traçar quais são os maiores desafios que tal ideologia incute e quais são os caminhos percorridos para que o objetivo do Projeto Político Pedagógico da escola seja alcançado.

A segunda (APÊNDICE B) buscou investigar a percepção dos alunos em relação à proposta diferenciada da escola, se eles compreendem os objetivos traçados para sua aprendizagem e como estes são significativos em suas vidas – inclusive com a relação entre a aprendizagem e a comunidade. A terceira (APÊNDICE C), realizada com a equipe gestora da escola, buscou compreender como uma escola pública consegue cumprir o que é estabelecido

pela Secretaria Municipal de Educação e, ao mesmo tempo, proporcionar uma vivência de uma prática pedagógica inovadora.

Por sua vez, o completamento de frases é um recurso que utiliza indutores curtos para gerar novos sentidos. Ou seja, com informações indiretas, conseguimos afetar os sujeitos implicados, e compreender como eles estão envolvidos com o assunto pesquisado. Assim, vemos as mesmas frases utilizadas com respostas totalmente diferentes, pois estas expressam o sentido que cada sujeito dá ao que está sendo proposto. Os temas abordados no completamento de frases durante o processo da pesquisa estavam atrelados à investigação da percepção que os sujeitos têm da proposta educativa que vivenciam, buscando compreender tal percepção e como são afetados pela proposta inovadora e democrática presente na escola. (ROSSATO&MARTÍNEZ, 2018)

O diário de campo, como outro instrumento escrito, foi utilizado tendo em vista o processo comunicativo constituído de modo sistemático na pesquisa. Seguindo a lógica da caracterização do processo de investigação, a participação nas distintas atividades da escola permitiu um conhecimento gradual sobre o projeto inovador e os processos dialógicos que se propõe efetivar. No diário de campo foi registrado um número extenso de páginas das observações realizadas sobre os conteúdos das inovações, comportamentos e interações entre os sujeitos escolares em diferentes momentos da rotina escolar.

Por fim, a análise documental e o seu uso na pesquisa apoiaram-se na necessidade de explorar os aspectos operacionais da organização estrutural da escola em relação aos objetivos estabelecidos para se alcançar a efetiva proposta de uma prática considerada inovadora, democrática e libertária. Tais documentos foram utilizados como fonte de informação na compreensão das diretrizes legais que a sustentam. O documento que serviu de base para essa análise foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017, além dos roteiros de estudos utilizados durante as aulas nos salões de estudos do 3º e 5º anos do EFI.

2.5 Procedimentos

Os recursos selecionados foram aplicados com os sujeitos da pesquisa durante o mês de novembro de 2017. Apresentaremos a seguir cada instrumento e sua utilização no decorrer da pesquisa.

O adentrar no espaço pesquisado se deu inicialmente pelo estabelecimento de relações entre os envolvidos: a equipe gestora foi comunicada sobre o desejo de se realizar a pesquisa

na instituição. A partir deste primeiro contato, a coordenadora pediu para que fosse enviado o projeto de pesquisa para sua análise prévia, passando a conhecer o que se pretendia realizar no espaço da escola.

Sendo concedido o Termo de Assentimento (TA) para a realização da pesquisa, foi agendada a data para o seu início. No primeiro encontro, a coordenadora apresentou a equipe gestora e os espaços onde se realizaria a pesquisa. Nesse momento, fez-se uso dos indutores utilizados na pesquisa sistemas conversacionais (entrevista e completamento de frases) que foram registradas por meio de gravação de áudio e no diário de campo. Após esse primeiro contato de exploração dos espaços, iniciamos a observação não participante, sendo este o primeiro momento empírico da pesquisa.

Dando continuidade ao processo de observação, através do contato direto entre pesquisador e o fenômeno pesquisado, iniciou-se a observação participante, sendo este o segundo momento empírico. Esse momento ocorreu pela inserção da pesquisadora nos salões de estudo, Oficina de Matemática e acompanhamento da comissão mediadora em situações de resolução de conflitos.

Após os dois momentos de observação (não-participante e participante), foi escolhida a professora que seria o sujeito pesquisado. A conversa se deu em ambiente escolhido por ela, de maneira individual, ou seja, somente pesquisador e pesquisado. O registro desse momento foi realizado por meio da escrita e gravação de vídeo. A conversa de deu em um ambiente de descontração e envolvimento, através da escuta de experiências que ela achou importante relatar, assim como pelos indutores utilizados nesta pesquisa (entrevista e completamento de frases).

A observação não-participante dos salões de estudo conduziu a escolha dos sujeitos para a aplicação dos instrumentos selecionados (entrevista e roda de conversa). Para melhor conduzir esse momento da pesquisa, reunimos os participantes em momentos diferentes – primeiro os alunos do 3º ano e, em outro momento, os alunos do 5º ano. Ambos foram agrupados na sala da coordenadora, onde todos puderam ficar sentados em torno de uma mesa, facilitando a visão de cada um que ali estava e proporcionando um ambiente propício para uma conversação.

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos selecionados, apresentamos o Termo de Assentimento Esclarecido (ANEXO E), lendo-o para as crianças, e apresentando a exposição do tema pelo pesquisador ao grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa). A partir disso, cada participante foi expressando suas elaborações sobre o tema, sendo que cada

um instigava o outro a falar, argumentando e contra argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro. Buscou-se durante todo o processo que as crianças se sentissem à vontade, expressando o que pensavam sobre as questões levantadas e respondendo livremente, sem imposição de quem falaria em determinada questão.

Após esse momento de esclarecimento da pesquisa a ser realizada, aplicou-se entrevista semiestruturada e o completamento de frases. As crianças escolhiam entre elas quem responderia cada pergunta ou quem completaria a frase apresentada. O registro deste momento foi feito por meio da escrita no diário de campo e também por gravação de áudio, que será transcrito e convertido em texto para a análise posterior.

2.6 Considerações éticas

Para a contemplação das questões éticas na pesquisa em ciências humanas, submetemos o projeto de pesquisa para avaliação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alfenas pela Plataforma Brasil. Foram observadas as questões relacionadas à Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016) para pesquisa.

O projeto deste trabalho foi protocolado sob o número 76102217.8.0000.5142 na Plataforma Brasil (ANEXO B). Nesta ação foram reunidos os respectivos documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de uso de imagem (ANEXO D); Termo de Anuência Institucional (ANEXO F) devidamente assinada pela responsável pela instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental I (EMEF) Campos Salles; e, por fim, o Termo de Assentimento Esclarecido (ANEXO E).

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES

No intuito de compreender a construção de sentidos de cada sujeito pesquisado, assim como as contradições no processo de efetivação da proposta de uma escola que busca concretizar um projeto político pedagógico inovador e democrático, buscamos, nas diversas leituras dos materiais transcritos, os conteúdos que apresentavam maior carga emocional, como descrito por Aguiar e Ozella (2013). Os chamados “pré-indicadores”, que se trata da identificação de constantes nas palavras ou expressões dos pesquisados, que após aglutinados irão compor os indicadores para a análise dos núcleos de significação da pesquisa, que conduzirá a novas zonas de sentido. “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309).

Compreendemos assim, a importância desse processo de identificação e seleção dos pré-indicadores e indicadores, pois eles são os sentidos dos pesquisados sobre o tema investigado e irão conduzir a pesquisa, pois expressam o movimento de abstração que se configuram e se constituem a partir do empírico. A junção desses indicadores irá compor os núcleos de significação, assim como sua nomeação, partindo do critério de semelhança, complementariedade ou até aqueles que se contrapõem. Apresentam as mediações que constituem o sujeito pesquisado, em seu modo de ser, sentir e agir e supera a abstração, pois caminha para novas zonas de sentido, sendo esta uma das características que funda a Epistemologia Qualitativa, seu aspecto construtivo interpretativo (AGUIAR&OZELLA, 2013).

Considerando o objetivo geral de compreender a origem dos processos dialógicos inovadores e democráticos, apresentamos as informações que foram construídas com os sujeitos pesquisados apontando para o processo de transformação da escola do nosso estudo de caso, em seus aspectos histórico, teóricos e filosóficos.

Também apresentamos os princípios em comum que fundamentam as propostas pedagógicas inovadoras da escola participante da pesquisa com as outras escolas que foram apresentadas no capítulo teórico, e que igualmente são consideradas inovadoras e democráticas e se destacam neste sentido. Porém, cada uma com sua especificidade no que se trata dos sujeitos que ali estão, o espaço social que ocupam e as ações pedagógicas que promovem para constituírem o diálogo no processo de construção da aprendizagem de seus

sujeitos.

Partimos da proposta de Aguiar e Ozella (2013), na qual o trabalho de análise se dá pela seleção dos pré-indicadores e indicadores que são apontados por meio de similaridade, repetição e contraposição nos instrumentos de pesquisa. Posteriormente, seguimos para interpretação das informações produzidas ao longo da pesquisa, assim como o contato com os pesquisados irão compor os núcleos de significação para então, constituírem as novas zonas de sentido, em um movimento recursivo entre o pesquisado e o pesquisador e baseado na organização metodológica da Epistemologia Qualitativa, apresentamos os três núcleos de significação que compõem as análises desta pesquisa. Estes que foram construídos a partir da aplicação dos instrumentos descritos no capítulo referente à metodologia.

Inseridos no espaço pesquisado, buscamos averiguar se a instituição que comparte da pesquisa articula suas ações inovadoras na perspectiva da educação democrática, inovadora e dialógica. Essa averiguação foi feita por meio da utilização dos seguintes instrumentos: sistemas conversacionais, entrevista semiestruturada, completamento de frases, observação não participante e participante, diário de bordo e análise documental.

Considerando o aspecto construtivo interpretativo da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), fomos identificando os indicadores para compor, assim, os três Núcleos de Significação (QUADRO 4):

Quadro 4 – Núcleos de significação

Indicadores	Núcleo de Significação
Docência compartilhada	A Reinvenção da EMEF Campos Salles: A escola que busca “ser, estar e fazer” a diferença na vida da comunidade em que está inserida
Autonomia e emancipação	
Conhecimento e Informação – Proposta Inovadora	
Resistência e entraves-desafios de uma proposta dialógica	
Diálogo igualitário	Comunidades de Aprendizagem: o compromisso educacional que transborda o espaço Escola
Inteligência cultural	
Dimensão instrumental da aprendizagem	
Solidariedade	
Criação de sentido	

A Comissão Mediadora (CM)	Relações dialógicas: quando o aluno é protagonista de seu processo de aprendizagem
República de Estudantes (RE)	
Assembleia	
Avaliação	
O professor dos processos dialógicos, inovadores e democráticos	
Práticas inclusivas	
Educação que extrapola os muros da escola	
Afetos	

Fonte: Elaboração própria (2018).

3.1 A Reinvenção da EMEF Campos Salles: A escola que busca “ser, estar e fazer” a diferença na vida da comunidade em que está inserida

Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1995, p.20).

Quando falamos de “reinvenção” partimos do processo de transformação que a escola passou, a partir do que era feito, da sua constituição histórica e social. Reinvenção esta que se deu principalmente ao pensar em um novo modo de fazer da escola um espaço no qual a aprendizagem de fato aconteça. Um lugar no qual se compreenda a aprendizagem como híbrida, pois esta é própria do ser humano e acontece a todo tempo em espaços diversos: por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos, dos espaços que são frequentados, das informações que são acessadas, ou do próprio sujeito consigo mesmo, sem a presença do outro, num processo de re-invenção contínua, que não está restrita a um único espaço e nem a um único momento, mas acontece atrelada às inúmeras experiências que o sujeito vivencia e por isso significa e re-significa sua aprendizagem a todo tempo.

Desse modo, o processo de reinvenção aconteceu pela necessidade de pensar e fazer um currículo que compreenda esse Ser híbrido, composto do biológico (que o constitui fisiologicamente) e do social, que o torna sujeito histórico, capaz de ser e fazer a cultura na qual se insere.

Paulo Freire e sua obra foram base da transformação da EMEF Campos Salles, sendo dele o suporte teórico que sustenta a fundamentação da escrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Suas produções se deram em uma base libertadora e humanizada, acreditando que a educação (como prática da liberdade) é aquela que se faz em um ato de conhecimento e que se aproxima da realidade de maneira crítica – não no sentido de criticar outros, mas na busca de pensar e repensar a realidade tal como está posta e como podemos, de alguma maneira, transformá-la.

Para Freire (1995), esse movimento é chamado de conscientização, quando o sujeito se vê construtor da sociedade na qual está inserido, num movimento recursivo entre reflexão e ação, modifica o entorno, pois as ações levam à superação da domesticação que o ato de educar pode ser. Domesticação porque, quando praticado sem uma vinculação social, o ato aliena aquele que se deixa domesticar, por não ser sujeito de sua constituição como ser histórico e capaz de inferir em sua vida.

Compreendemos que conscientização é um dos conceitos apresentados por Freire – mesmo que ele não se sinta autor desta definição, pois ele próprio escreve que este surgiu em um “grupo de educadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964”. (FREIRE, 1979, p.15). Esse conceito de conscientização está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Campos Salles, que coloca o aprendizado do aluno e o processo de conscientização em três etapas:

[...] Três momentos claros de aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos, mas, principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão - o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se "dissecado", o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno (EMEF CAMPOS, 2017, p.9).

Quando entendemos a complexidade do processo de transformação vivenciado pela EMEF Campos Salles desde o início de sua história, percebemos, concretamente, esse movimento de ação e reflexão: partindo da realidade de violência, desigualdade e da falta de êxito em seu modo de conduzir a aprendizagem dos alunos, a escola buscou meios para se constituir como um espaço realmente educador, buscando superar os dados de violência registrados ao longo de sua história.

Com os dados apontados pelo 95º Distrito Policial (DP) no período de 2012 a 2017 pelo infográfico do Estadão (2017), podemos ver a classificação da escola em relação aos outros bairros da cidade de São Paulo, com os seguintes crimes: roubo (13º), latrocínio (9º), estupro (31º), homicídios (26º) e tráfico de drogas (26º) (SÃO PAULO, 2017).

Estar em um bairro com tais índices de criminalidade implica num trabalho intenso com a comunidade – iniciado após o ocorrido com uma aluna da escola, quando toda a comunidade se mobilizou com a tarefa de envolver os seus agentes na construção de uma cultura da paz:

A morte da aluna Leonarda impulsionou a caminhada da paz e a cultura da paz (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

A fala da coordenadora sobre a tragédia deixa claro a necessidade de buscar uma escola que extrapolasse o papel que o Estado impõe. Pretender uma escola desvinculada de seu papel social não era mais possível. Eles precisavam de um espaço que lhes estimulasse a superação do fatalismo social; um espaço no qual o pensar com consciência fosse fomentado por meio de uma aprendizagem que perpassa pelos seus significados.

Partindo do pressuposto de converter a escola em um espaço para a atuação e transformação da comunidade, em uma base de uma educação libertária e democrática, todo o trabalho foi sendo desenvolvido, buscando colocar em prática os princípios descritos no PPP da escola, a saber: “Tudo passa pela educação; A escola ser um centro de liderança na comunidade onde atua; Autonomia; Responsabilidade; Solidariedade” (EMEF CAMPOS, 2017, p.6).

3.1.1 Docência Compartilhada

Metodologias para a aprendizagem devem ser construídas COM o aprendiz e não a partir de critérios universais (ORRÚ, 2017, p.44).

Propor uma educação que transformasse seu entorno (a começar pelos alunos), pensasse em meios para a aprendizagem (o processo de acesso à informação, transformando-a em conhecimento, como instrumento de poder), transformando o que está posto pelos inúmeros mecanismos de opressão, foi o início do processo de mudança. Este, por sua vez, sendo estudado para que os novos objetivos fossem alcançados, iniciando pela ação educativa.

Não era mais possível pensar na reinvenção da escola e permanecer com a mesma proposta educacional:

Mas a transformação na metodologia nasceu de uma nova concepção de educação, de escola, de educador e de construção do conhecimento. Os estudantes não aprendiam, apesar do cultivo da paz. Daí a busca por novas inspirações. Daí iniciou-se uma transformação de concepções (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

A fala da coordenadora aponta para a dificuldade dos alunos em seu processo de aprendizagem, mas não os responsabiliza por isso; pelo contrário, percebe a busca por meios que efetivassem a aprendizagem dos alunos, para que o conhecimento fosse alcançado e apreendido. Nota-se a consciência de que o ensino posto, sem olhar para o sujeito que o compõe, não é mais eficaz. Orrú (2016) expõe a que tipo de ensino posto nos referimos, em que o resultado das avaliações é mais importante do que todo o processo de construção da aprendizagem na qual o estudante se envolveu, assim como a relação de verdade absoluta que do conhecimento que é transmitido, enfatizando a competitividade e não o próprio aluno.

Assim, a busca por novas concepções implicou na resignificação do ato de ensinar e do modo de aprender de todos os alunos, e uma prática de ensino conteudista não condizia com o desejo de mudança da escola. Para Freire (1979), a desconstrução de uma visão bancária de educação é primordial para dar início ao processo de mudança. Compreender o professor em uma visão vertical na relação com seus alunos se torna inviável, uma vez que esse modo de educação (a bancária) não valoriza o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem, pois este é considerado um ignorante diante de alguém que lhe é superior (o professor):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça (FREIRE, 1979, p.20).

Esse modelo de educação bancária não era mais coerente com a proposta de transformação que a escola almejava, uma vez que se passou a acreditar que é necessário a mudança no modo de compreender sua atuação na sociedade, por meio dos sujeitos que passam pela escola, e que uma visão alienada da realidade na qual está inserida não leva à consciência crítica nem, por consequência, à transformação.

Do mesmo modo, não é possível chegar a uma consciência crítica se as relações permanecem alicerçadas em uma base de opressão, na qual o sujeito oprimido não tem voz nem oportunidade de atuação. Aqui surge o desejo de uma educação democrática e libertária. Mas, como efetivar um projeto inovador? Como os alunos iriam acessar o conhecimento historicamente acumulado de um modo diferente do que era feito?

A equipe gestora e pedagógica passou a buscar concepções educacionais que fossem coerentes com o projeto de transformação, chegando à proposta da Escola da Ponte, de Portugal: Surgiu a inspiração na Escola da Ponte. Daí iniciou-se uma transformação de concepções (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Campos Salles é baseado na Escola da Ponte, adequando à realidade da escola (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

As falas da coordenadora pedagógica e da auxiliar de direção apontam a procura por experiências pedagógicas que possibilitassem o alcance dos princípios educacionais que a escola passou a buscar. Porém, não foi feita uma “cópia” da experiência educativa de um projeto europeu, mas sim a reinvenção deste de acordo com a realidade em que a escola está inserida.

Com isso, o processo de ensino e aprendizagem passou a ser pensado através dos eixos de interesse dos alunos, assim como na Escola da Ponte; porém, a organização é diferente. Partindo de uma proposta na qual o professor é o mediador (aquele que possui mais experiência para orientar o processo de aprendizagem dos alunos), mas que também se vê aprendiz, pois se coloca com o aprendiz e oportuniza a atuação do aluno enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem, promovendo possibilidades de aprendizagem múltiplas, em que todos contribuem com todos durante tal processo (alunos, professores e familiares).

Tomando essa compreensão de protagonismo no processo de aprendizagem, os alunos, ao iniciarem as aulas no começo do ano letivo, participam de uma Assembleia em que cada salão propõe temas para os roteiros de estudo, que serão feitos durante todo o ano. Todos os temas são contemplados, do mais votado ao menos votado; assim, todos os alunos têm a oportunidade de ver seu objeto de interesse atendido como roteiro de estudo.

Compreender a aprendizagem significativa, como explicitado nas falas acima, envolve olhar para o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, percebendo sua capacidade de criação. E esta que se vincula à sua realidade, repleta de significados que o

fazem ser agente de transformação onde atua. Segundo Freire (1979), essa relação de ação e reflexão (chamada de “práxis”) é possível pela atuação do homem como sujeito histórico, capaz de afetar aqueles com quem se relaciona e transformar o seu entorno por meio das relações.

Ao vincular esse pensamento com a aprendizagem significativa, compreendemos que esta se torna mais efetiva justamente por afetar os alunos a partir das relações que são estabelecidas entre a atuação como sujeitos históricos e o conhecimento sistematizado que se deseja alcançar, partindo dessa relação entre sujeito-ação-reflexão-práxis. Desse modo, tal afirmação nos conduz à compreensão de que não é possível uma aprendizagem significativa sem a vinculação com a realidade de seus sujeitos. Daí a importância da participação dos alunos na elaboração dos roteiros de aprendizagem, partindo de seus eixos de interesse, pois esta proposta educacional permite ao indivíduo chegar a ser sujeito, pois oportuniza sua construção como pessoa, modificando suas relações, que passam a se fundarem na reciprocidade, fazendo cultura e história, distanciando de uma proposta domesticadora, pois passa a ser uma educação libertadora.

Importante pontuar que os roteiros de estudo são elaborados de acordo com a Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, levando em consideração o que é específico de cada ano e o que deve ser garantido no processo de aprendizagem dos alunos. Porém, como o próprio nome diz, “Matriz” não significa algo fechado, pronto e acabado – mesmo porque não seria coerente com uma proposta libertária de educação um material pronto para os alunos e sem possibilidade de criação e reinvenção. Essa compreensão é determinante ao se propor uma construção compartilhada entre os alunos (que produzem pensamento crítico e escolhem seus temas de estudo) e os professores – que devem garantir que o conhecimento seja acessado e apreendido, por meio da elaboração do material e orientação durante as pesquisas, e leituras realizadas ao longo de cada roteiro, sempre buscando ir além do que é posto pelo Estado, mas nunca aquém.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1967, p.128).

Freire nos fala sobre o controle que o Estado exerce nas escolas, mas valoriza a criatividade dos sujeitos que a compõem. Desse modo, em consonância com Freire, pensamos que uma escola que procura “ser” atuante como espaço de transformação, se vê protagonista das mudanças que almeja e busca explorar ao máximo sua potência de agir. Além disso, “estar” em uma comunidade não desvincula de seus alunos a realidade na qual estão inseridos, e busca significar de tal modo que os próprios alunos possam ressignificar o que aprendem. Além disso, esse tipo de escola possui uma prática pedagógica na qual o “fazer” produz a mudança almejada, tendo em vista que os alunos são os grandes protagonistas do processo de transformação e participam ativamente dele, por meio de ações concretas na escola e fora dela.

Partindo da visão de “ser, estar e fazer” que a relação dialógica propõe, essa escola não poderá responder somente ao que lhe é posto, mas sim ir além. Os roteiros de estudo possibilitam este “ir além”, pois atendem às exigências postas e incluem o que é criação de seus sujeitos na construção de um conhecimento que passa pelos significados dos que estão envolvidos e que são efetivados em suas “práxis” de ação e reflexão; entre o que já sabido e o que pode ser apreendido a cada dia, partindo do conceito de Freire (1987) de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que se dará por meio da transformação que o conhecimento pode alcançar.

Ao finalizar um roteiro de estudo, o aluno pode passar para o próximo, depois da avaliação de uma das professoras do salão de estudo. Em conjunto com o aluno, é realizada a correção e apontamentos de questões que devem ser retomadas ou reelaboradas, conforme descrito no PPP da escola:

Quando a equipe de estudantes finalizar determinado roteiro de estudos, contará com a presença de um dos educadores do salão para uma conversa onde oralmente, cada estudante poderá expor suas aprendizagens e conhecimentos. O educador verificará se todas as atividades foram realizadas, revistas e autocorrigidas segundo avaliação constante dos educadores, incluindo marcações pedagógicas para orientar as revisões e autocorreções. Os educadores ao realizarem essa conversa (avaliação através da expressão oral), estarão baseados nos objetivos de aprendizagem do roteiro em questão. Poderá ocorrer que alguns estudantes, por terem um ritmo mais acelerado de estudos terminem o roteiro antes de sua equipe. Nesses casos o educador fará a conversa apenas com esse estudante. Ao término desse processo, a equipe ou, o estudante, se for o caso, receberá novo roteiro de estudos (EMEF CAMPOS, 2017, p.71).

O processo avaliativo realizado na escola prioriza o desenvolvimento global, ou seja, o domínio das habilidades objetivadas em cada roteiro, sua relação com os colegas no grupo de trabalho, o cumprimento dos prazos delimitados pelos próprios alunos ao iniciarem os estudos, assim como o envolvimento com o projeto da escola em ser, estar e fazer a transformação no espaço onde atua. Não há provas na escola para a verificação do que foi apreendido, a avaliação é diária e processual, como apresentada na fala da coordenadora:

Aqui na Campos Salles nosso processo de avaliação é outro, nós não fazemos provas. Temos a concepção de avaliação enquanto processo, avaliação mediadora, avaliar para a aprendizagem, então é uma avaliação processual, contínua, que inclui a questão do diálogo, onde o aluno expõe o que aprendeu, é uma conversa com os professores [...] Então a avaliação acontece o tempo todo em favor da aprendizagem (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Existem notas de 0 a 10 lançadas no sistema de educação da SME, acompanhadas dos relatórios do desempenho de cada estudante. A auto avaliação está presente em todo o processo de aprendizagem, que vai além da realização de cada roteiro. As crianças e os adolescentes conversam com os professores dos salões de estudo sobre atitudes diante dos conflitos, respeito com os colegas e o compromisso assumido em um cargo na Comissão Mediadora e República de Estudantes. Com isso, busca-se, por meio do diálogo, compreender o processo de aprendizagem que cada um está vivenciando, tendo no professor a figura do mediador, aquele que irá nortear o aluno entre a realidade e o conceito e este só é significado se parte da realidade, pois o conceito nunca será o fim (FREIRE, 1985). Essa é a aprendizagem significativa que propomos apresentar neste trabalho. Outro momento avaliativo importante entre professores e alunos são as perguntas realizadas ao final de cada roteiro, evidenciando o processo dialógico que a escola propõe vivenciar.

Partindo da visão democrática – porque é feita por muitas “mãos” e libertária, porque leva a transformação do que está posto, no qual o processo dialógico se faz presente – na EMEF Campos Salles não há um único instrumento avaliativo, no qual o aluno se prepara para o “dia da prova”, pois se compreende que a aprendizagem se dá diariamente e nas inúmeras situações colocadas diante da criança e do adolescente; para ser coerente com a educação proposta, na escola a avaliação é entendida como processual e constante, igualmente como o sujeito é histórico e social.

Ou seja, a avaliação é compreendida a partir de todo o processo de transformação da escola que pensa, busca e faz a aprendizagem que extrapola o conhecimento apresentado

apenas como conceito (FREIRE, 1979). Isso porque ter um único instrumento classificatório (pois é exatamente isso que ocorre em práticas de ensino bancárias, a avaliação classificatória) coloca o sujeito em uma determinada posição que não necessariamente revela sua aprendizagem.

Assim, parte-se do pressuposto que cada sujeito possui seu modo de aprender e expressar o que foi aprendido e que tendo somente um meio para comunicar sua aprendizagem, corre-se o risco de evidenciar mais sua dificuldade do que sua facilidade. Com isso, não se conseguirá evidenciar o aprendizado do aluno, pois um único instrumento avaliativo não faz emergir toda a aprendizagem, pois esta é híbrida, por se dar a todo tempo e em todo lugar.

Os roteiros compõem esse processo de avaliação global, que extrapola a visão classificatória. Acompanhando o trabalho dos salões de estudo, percebemos que em um único salão as crianças estavam fazendo roteiros diferentes. Ao conversarmos com a professora para entendermos essa situação, foi explicado que cada um possui seu ritmo de aprendizagem. Quando acontece de uma criança não conseguir finalizar o roteiro por alguma dificuldade encontrada, mesmo com as trocas entre seus colegas, a docente a acompanha de perto, realizando orientações pontuais ao processo de aprendizagem. E se mesmo assim o aluno permanecer com dificuldades, o roteiro será adaptado para sua especificidade, sendo esta a proposta de educação inclusiva que trataremos mais adiante no indicador “Práticas inclusivas”.

No grupo em que cada aluno fica com quatro colegas, acontecem as trocas necessárias para que todos consigam aprender o que está objetivado no roteiro trabalhado, partindo do pressuposto de que todos aprendem com todos, aluno com aluno, professor com aluno e aluno com professor, em uma relação de horizontalidade, como diz Freire (1979), reforçada na fala da aluna do salão de estudo do 3º ano EF:

Nós também ensinamos os professores (Sabrina, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Em um dos roteiros que acompanhamos durante a observação, no salão do 3º ano do EF (cujo tema era “dinheiro”), o sistema monetário foi trabalhado junto com o eixo de interesse “animais”, votado pelas crianças na assembleia realizada no início do ano. Ao apresentar cada cédula utilizada em nosso país, o animal que a ilustra era conhecido pelas crianças, bem como a alimentação, o habitat, as informações sobre aqueles que correm risco

de extinção (como a tartaruga de pente, o mico-leão-dourado e a onça pintada), trazendo para as discussões aspectos sociais e ambientais que favorecem a extinção de tais animais, fazendo surgir, inclusive, a conversa sobre as ações que práticas alienadas podem causar em nosso meio ambiente.

Esse diálogo evidencia a consciência crítica que Freire (1979; 1986) apresenta, pois emerge da reflexão ao pensar meios para a conquista de atitudes, levando a *práxis* por meio de ações para a transformação, promovendo a visão de sujeito emancipado. E este pode transformar seu entorno em um nível micro, mas que pode alcançar o macro, pois este último é constituído de micro ações que se fortalecem até se tornarem o macro. Desse modo, não basta aos alunos saberem os motivos que levam à extinção de tais animais, mas sim quais ações efetivas podem ter para que esse cenário possa ser alterado.

Além dessa discussão que perpassa por conteúdos como geografia, história e ciências, os conceitos matemáticos como classificação, ordenação, enumeração e tipos de medidas foram inseridos ao roteiro, assim como o trabalho com o desenvolvimento da linguagem escrita e oral perpassou em toda a sua realização; tudo de maneira contextualizada e partindo daquilo que é significativo para as crianças. Interessante quando em uma das situações problema apresentadas, o rio Tietê contextualiza o pensamento lógico, ao questionar sobre as garças que fazem parte da paisagem do rio e que as crianças têm contato com frequência.

Nesse sentido, podemos compreender que os processos dialógicos presentes na relação entre sujeitos, no espaço escola, acontece a todo tempo e em todo lugar, não se limitando ao espaço dos salões de estudo. Professores e alunos compreendem o papel que ocupam no processo de ensino e de aprendizagem – estes que são independentes, por serem processos distintos. Um contribui com o aprendizado do outro através das relações dialógicas durante as mais diversas situações nos salões de estudo, nas oficinas de Matemática e de Linguagem, nas atividades extras (Educação Física, no momento do recreio, nas conversas da Comissão Mediadora, nas Assembleias e na República de Estudantes).

Esse processo dialógico está presente na escola em sua organização geral, assim como os membros de um corpo o constituem. Do mesmo modo, as crianças e adolescentes participam das inúmeras situações que a vida de estudante traz, assim como as avaliações externas que são postas pelo Estado, como aponta a fala de uma professora do 5º ano: “As crianças fazem avaliação externa. Isto é passado para as crianças como um instrumento social para avaliar” (Professora do 5º ano EF). Em um dos momentos de observação não participante, acompanhamos as crianças do salão do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) que

estavam fazendo a avaliação externa, chamada “Prova Brasil²¹”, uma vez que a EMEF Campos Salles responde às mesmas demandas das outras escolas municipais da cidade de São Paulo. A fala da professora evidencia a importância de os alunos conhecerem os dispositivos sociais de avaliação, que segundo Romão (2002) são divididos em três modalidades: a avaliação do rendimento escolar, a avaliação de desempenho e a avaliação institucional.

A primeira está baseada em uma cultura classificatória, que segundo Romão (2002) está presente na organização da educação formal brasileira desde os jesuítas. Estes, em suas práticas, valorizavam os que se destacavam através da prática da meritocracia; assim, essa modalidade se pauta apenas no desempenho do aluno, ignorando os processos dialógicos que constituem e compõem a aprendizagem dele.

A segunda, a avaliação de desempenho, poderia ser aplicada em vários contextos, porém, volta-se exclusivamente para a classificação docente, buscando levantar dados sobre a atividade do professor, objetivando a formação continuada. Por último, a avaliação institucional, que segundo Romão (2002), a princípio foi valorizada pela possibilidade de amparo financeiro e técnico. Todavia, o que ocorreu foi o oposto: as instituições com notas baixas, principalmente as universitárias, foram desligadas, deixando de ser reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), que busca, através das avaliações institucionais, o controle de inúmeras universidades que surgem.

Por outro lado, as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio carecem de uma boa classificação para continuarem recebendo os recursos financeiros que necessitam. Para além do aspecto financeiro, podemos pensar que aquelas escolas com notas baixas deveriam receber um maior apoio técnico para a superação da dificuldade apontada na avaliação, mas esse dispositivo de controle social não possui ações voltadas para isso, reforçando o caráter excludente da avaliação – quando esta não prioriza as relações dialógicas, mas somente o caráter classificatório, que valoriza o individualismo.

Percebemos que a EMEF Campos Salles participa desse contexto classificatório, e os alunos têm uma relação com estes dispositivos de controle social como algo que está presente na realidade que estão, no sentido de se verem sujeitos participantes de um “todo maior”.

Esse individualismo que os dispositivos sociais de avaliação incutem nos sujeitos foi um grande desafio durante o início do trabalho colaborativo na escola, pois mesmo diante do

²¹Sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – ligado ao MEC. Por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos, a prova avalia qualitativamente o ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 08 jan. 2019.

diálogo (durante a reflexão e busca por ações que fossem coerentes com a transformação que se propunha), alguns professores permaneciam isolados em suas crenças pedagógicas:

Cada vez que um determinado professor entrava na sala de aula antes, ele tinha um tipo de escola na cabeça dele, uma concepção de sala, uma concepção de aula, uma concepção de estudante e uma concepção de função da escola, então daí nascia uma relação de poder: “Eu é que mando aqui”. Não era uma posição horizontal; era hierárquica (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

A fala da coordenadora nos apresenta como era a relação entre professor e aluno, e qual era o paradigma educacional que se tinha na prática docente antes do processo de transformação. Durante o processo de ressignificação da escola – que segundo Orrú (2017, p. 66) “demanda a mistura de metodologias, pois pressupõe que ninguém aprende da mesma maneira” –, muitos foram os aspectos que se modificaram: a organização das salas de aulas em salões de estudos; a docência compartilhada; o desenvolvimento dos roteiros para o trabalho significativo com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento; a estruturação de uma educação democrática por meio da participação dos alunos nas Assembleias, Comissão Mediadora e República dos Alunos, assim como a participação da comunidade.

A primeira modificação – “organização das salas de aula em salões de estudo em 2007” (EMEF CAMPOS, 2017, p.10) – buscou o compartilhamento da docência, pois antes dos salões, as paredes impediam que fosse efetivado o projeto da escola de maneira coerente com a ação docente, e como foi relatado pela coordenadora, ainda ocorriam práticas individualizadas por alguns professores que não refletiam o desejo de mudança imbuído no projeto.

Como já mencionado, uma das influências durante o processo de transformação da EMEF Campos Salles foi a Escola da Ponte. Algumas semelhanças com essa proposta são percebidas em certas ações como a derrubada dos muros: ao se colocar abaixo as paredes físicas, podemos afirmar que outras paredes simbólicas foram derrubadas, uma vez que os professores se viram em uma nova experiência educativa; além do pressuposto de uma aprendizagem significativa, eles iniciaram o trabalho de docência compartilhada.

No lugar de três salas de aula, passou-se a ter um salão de estudo com 75 crianças e três professoras responsáveis. As carteiras são mesas para quatro crianças trabalharem em grupos e são dispostas em três grandes fileiras (FIGURA 3).

Figura 3 – Salão de estudos



Fonte: Elaboração própria (2018).

A organização dos salões em fileiras busca viabilizar a distribuição das crianças em aulas específicas, como a de Educação Física, pois esta se dá para grupos de 25 crianças. Do mesmo modo para a realização das oficinas de Matemática e de Linguagem, realizadas em outra sala de aula, com uma fileira por vez, ou seja, com 25 crianças. Essas oficinas objetivam trabalhar o conteúdo específico selecionado durante a realização dos roteiros, através de dúvidas frequentes apontadas pelos alunos. Além das oficinas, também acontece o trabalho por estações, com a troca das fileiras com atividades planejadas a cada 30 minutos, sendo elas: Jogos de Matemática; Leitura/Literatura; Produção de texto; e Revisão de texto. O que enfatiza a fala da auxiliar de direção:

Para elaborar um roteiro de estudo é imprescindível o trabalho em grupo (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Aprender a realizar um trabalho colaborativo foi o grande desafio inicial do novo modo de pensar o trabalho docente. Cada professor (com sua experiência, formação, ideal pessoal e profissional) foi reaprendendo a trabalhar verdadeiramente em grupo, pois passaram a fazer uso de novos instrumentos, a partir digitação, no SkyDrive (atual OneDrive²²), dos roteiros de estudos e das tarjetas. As tarjetas fazem parte da determinação da SME para o lançamento de notas dos alunos no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), uma plataforma online da Secretaria, na qual os professores fazem o lançamento de notas, planejamento e frequência dos alunos.

²²O OneDrive é um serviço de armazenamento em nuvem da Microsoft, com o qual os usuários podem armazenar diferentes tipos de arquivos (documentos, planilhas, fotos, vídeos etc.).

Quando a auxiliar de direção fala sobre a importância do trabalho colaborativo, compreendemos que não é possível uma prática docente na qual o professor se sinta o único detentor do conhecimento, ou que valorize mais sua área de atuação que a do colega; não há espaço para o individualismo. Assim, cada um em sua área específica de formação passou a elaborar, em conjunto, os roteiros de estudos a partir dos eixos de interesse apresentados por meio da primeira assembleia ocorrida no início do ano. Desse modo, todos viam os conteúdos que seriam trabalhados em cada roteiro, podendo, nos salões, acompanhar e orientar os alunos durante a execução.

Em uma proposta de trabalho por meio dos roteiros, os conteúdos têm uma relação que vai além da fragmentação por áreas do conhecimento, uma vez que são construídos em conjunto. Para Freire (2001), pensar em uma educação construída por “várias mãos” é o caminho para a prática de uma proposta educativa que constrói a democracia nas relações, pois não reduz a compreensão do sujeito ao currículo e conteúdos programados, uma vez que a proposta de uma educação libertária e democrática extrapola a visão conteudista de educação.

Uma escola que busca uma relação dialógica com o aprendizado, no sentido de quebrar a relação opressora de uma prática que subjuga o aluno, supõe a ruptura de paradigma, ao propor uma educação democrática e por se fazer na coletividade e libertária. Isso provoca no aluno o desejo por aprender cada vez mais, por oportunizar o protagonismo discente em seu processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, é um caminho repleto de desafios, como apontado na fala da professora:

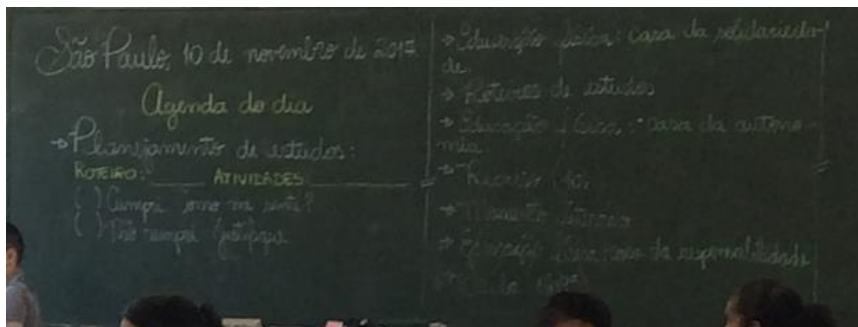
A docência compartilhada é uma proposta desafiadora. Um imenso desafio, que torna os processos ainda mais ricos quando a equipe está afinada (Entrevista com a professora do 5º ano – dados da pesquisa).

Percebemos que o trabalho da docência compartilhada é um desafio real e constante. Também o reconhecimento da importância de uma equipe que compartilhe do mesmo ideal de educação seja fundamental, assim como a vontade em fazer acontecer um projeto de educação que liberta porque se baseia na democracia do aprender com e nas relações construídas em conjunto com as diferenças e dificuldades. Conforme Freire (2000), uma educação libertária e esperançosa:

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Durante a observação realizada nos salões de aprendizagem do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental na EMEF Campos Salles, o trabalho colaborativo entre os professores era percebido através da comunicação entre os docentes nos salões e o envolvimento com as tarefas do dia, que ficavam descritas no quadro como “Agenda do dia”. Vale acrescentar que a lousa não era utilizada em momento algum para “aulas expositivas”, somente para organizar as atividades que seriam desenvolvidas durante aquele dia, como um roteiro (FIGURA 4).

Figura 4 – Lousa com a agenda do dia

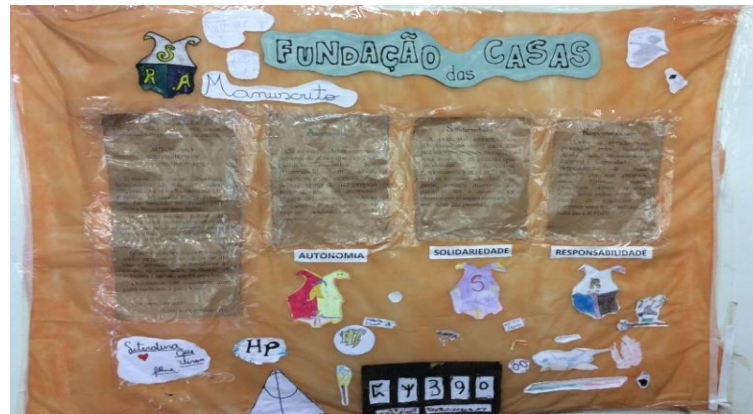


Fonte: Elaboração própria (2018).

Os professores caminhavam pelo salão de estudo, atendendo às solicitações dos alunos na realização do roteiro, orientando, questionando, auxiliando na seleção de materiais para as pesquisas, levando à construção do conhecimento apresentado no material.

Logo no início da aula, os alunos faziam uma roda com as professoras, que apresentavam as propostas de atividades do dia e distribuíam os grupos das fileiras de acordo com os nomes que haviam sido escolhidos para cada “casa” (FIGURA 5). Essa ideia de “casa” surgiu após um projeto de literatura desenvolvido com os alunos, o “Literatura que virou filme”. Eles se encantaram com a ideia e a trouxeram para a organização das fileiras nos salões. Assim, uniram os três últimos princípios que foram inseridos no PPP da escola (Responsabilidade, Solidariedade e Autonomia) ao projeto de literatura.

Figura 5 – Cartaz com os princípios norteadores da escola



Fonte: Elaboração própria (2018).

A docência compartilhada possibilita aos alunos a compreensão do trabalho cooperativo, uma vez que eles testemunham, nas relações entre (e com) os professores, a possibilidade de trabalharem em conjunto, mesmo diante das diferenças. Isso porque, assim como os estudantes, os professores também possuem suas especificidades, facilidades e dificuldades. Ou seja, poder contar com a ajuda de outros professores na resolução de situações que compõem a rotina de uma sala de aula e reconhecer que não domina determinado assunto e que o colega pode ser mais efetivo na resolução de uma dúvida, coloca os alunos em uma vivência real de como se compartilhar espaços e experiências, como vemos na seguinte fala:

O protagonismo de cada professor acontece e é diferenciado, de acordo com os conhecimentos, interesses e iniciativa de cada um (Entrevista com a professora do 5º ano – dados da pesquisa).

Durante o período de observação, essa relação apontada na fala da professora sobre o protagonismo de cada docente em sua área de maior domínio era algo claro. Sempre no início da aula, uma professora fazia meditação na roda (para receber as crianças), realizando inclusive um trabalho de relaxamento e respiração. Outra ajudava na organização das oficinas e distribuição das casas (fileiras). E todas as professoras orientavam os alunos no momento da realização dos roteiros de estudo, esclarecendo dúvidas, auxiliando no uso da estação de tecnologia (FIGURA 6) e – espaço no fundo de cada salão de aprendizagem com *netbooks* para a realização de pesquisas sobre os roteiros que estavam sendo concluídos –, realizando avaliações conjuntas com os alunos sobre o roteiro finalizado.

Figura 6 – Estação de tecnologia no fundo do salão de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2018).

De acordo com as falas apresentadas e as observações realizadas, podemos dizer que a docência compartilhada é um trabalho que almeja efetivar o projeto da escola ao buscar processos dialógicos inovadores e democráticos e que sejam coerentes com o desejo e ação transformadoras, constituídas no dia a dia da escola e das práticas observadas.

Perceber essa ação como desafiadora não impede que ela realmente aconteça e afete positivamente o desenvolvimento dos alunos no tocante de suas relações. Como Freire afirma, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p.37), desde que a mudança comece em pequenas ações de transformação, que aos poucos vão tomando força para se alcançar cada vez mais o que se almeja, principalmente quando aquelas afetam seus sujeitos e os motiva a buscarem meios para que o sonho de uma comunidade igualitária se efetive.

Pensar e fazer acontecer a docência compartilhada direciona para a transformação docente, uma vez que aqueles que encontram certa dificuldade, ora na comunicação, ora no uso do instrumento de armazenamento em nuvem, encontram apoio dos seus pares e da equipe gestora, que promove encontros semanais através das reuniões de formação ocorridas de segunda-feira a quinta-feira, além da Hora Individual (HI), em que há formação relacionada ao que está acontecendo. É claro que existem casos de professores que não se adaptam à proposta da escola, porém trataremos desse assunto de maneira aprofundada na discussão do indicador “Resistência e entraves-desafios de uma proposta inovadora”.

3.1.2 Autonomia e emancipação

O desejo por uma educação que ultrapasse os limites postos pelo Estado implica em uma busca contínua pela emancipação. Uma educação que transcenda os muros, que faça a diferença na comunidade onde atua e a afete através das transformações; que compartilhe a docência e que vê o aluno como protagonista e sujeito do seu desenvolvimento, partindo do que como Freire (1987) discute sobre uma educação problematizadora, por partir de relações humanistas, onde os sujeitos se percebem submissos a dominação em que estão submersos e por isso lutam para sua libertação e emancipação e quando superam o intelectualismo empregado a um sistema educacional conteudista alcançam tal possibilidade.

Nos momentos das entrevistas com os alunos dos 3º e 5º anos do EF, a percepção das crianças sobre o processo emancipador de educação em que estão inseridos aparece em suas falas; seja relatando as experiências de outras escolas – nas quais não era possível dialogar ou participar do processo de aprendizagem –, seja como essa visão de educação democrática e emancipatória chega em suas relações, desde os familiares até com seus pares na escola.

Os alunos demonstram compreender que “estar e ser” sujeito que constrói a historicidade em que estão inseridos faz com que sejam emancipados, pois superam o fatalismo social posto pela realidade de se morar em uma comunidade considerada a mais violenta da cidade de São Paulo, uma vez que se veem capazes de “aprender e relacionar” como diz Rancière (2002), e observado nas seguintes falas:

Na escola que eu estudava antes da EMEF Campos Salles não podia falar com a professora. Aqui eu posso argumentar (Ester, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Eu também estudava em outra escola antes. Lá é pensamento individualizado, ninguém se ajudava. Tinha que responder tudo certo. Aqui você tem mais apoio dos professores (Cauane, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Tem escola que senta um olhando a nuca do outro (Ana Beatriz, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Pensar em uma proposta educacional como da EMEF Campos Salles nos faz refletir sobre outras que são opostas à prática emancipatória, como é apontado nas falas das crianças. Espaços onde não há diálogo, relações que não favorecem a construção de uma aprendizagem que signifique algo além de conteúdos prontos e acabados, e por isso não possibilita a ressignificação de repensar as inúmeras situações postas como verdade; de acreditar que é possível alcançar os sonhos que possuem, desde que encontrem as oportunidades para isso.

Para Freire (1987), uma educação emancipatória é aquela que alia o sonho da libertação do oprimido pela coletividade, que promove oportunidades de acesso à educação e à construção do pensamento crítico. E, devido ao pensamento crítico, promove a autoconsciência de que apenas sonhar é alienação: é preciso lutar para alcançar os sonhos na coletividade e resistir contra o opressor que atua para que se abandone os sonhos, pois sonhar é um verdadeiro ato de coragem.

Ranciére (2002), ao afirmar que “quem ensina sem emancipar, embrutece” (RANCIÈRE, 2002, p.16), deixa claro que a postura do professor que se coloca em sala de aula como aquele que sabe tudo e não aceita o conhecimento que parte dos significados para seus alunos é uma ação embrutecedora, pois não permite ao aluno que descubra os próprios meios para sua aprendizagem. O professor segue repetindo o que está escrito, “reexplicando” o que já está explicado e a ação de olhar para as possibilidades que o rodeia nas inúmeras inteligências do processo de aprender são “podadas”, pois é tirado do aluno seu poder “de ver, de dizer, de ser e de criar”.

Freire (1986) fala da dificuldade em sonhar, em pensar utopicamente diante dos obstáculos que são postos, inclusive pelos oprimidos que, se deixando abater pelo fatalismo social impregnado em suas vidas e pela ideologia dominante, abandonam a crença que é possível alcançar algo diferente do que está posto como ideal pelos opressores, que desejam que os oprimidos permaneçam desacreditados na possibilidade de transformação e completa:

Essa é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de torná-lo mais possível (FREIRE, 1986, p.112).

Porém, ao pensarmos na escola, seus fazeres e suas inúmeras possibilidades de superação diante das mazelas que são postas, se deixarmos de acreditar que é possível emancipar nossos educandos por meio de experiências dialógicas, qual será então o sentido da escola, da educação formal, senão continuar perpetuando a relação de opressores e oprimidos?

Freire (1979) responde a essa pergunta quando propõe que aqueles que são os oprimidos da sociedade devam construir sua maneira de acessar o conhecimento de tal maneira que se libertem; de modo que o saber que se apreende os constitua para serem sujeitos transformadores e não mais meros repetidores do que é posto, com a alienação sendo superada pela consciência crítica.

Este é o caminho apontado pelo autor: superar o fatalismo imposto pela sociedade, pois Freire (1979) compreende que todos possuem a capacidade de aprender através das relações dialógicas. E que o apreender crítico quebrará o ciclo de manutenção do capital, perpetuado pela relação entre opressores e oprimidos, pois aqueles que são alienados (os oprimidos) não se veem como sujeitos históricos e capazes de transformar seu entorno, e assim perpetuam essa relação de manutenção do poder de uma classe sobre a outra. Daí a importância de uma aprendizagem que parta da realidade e significações em que o oprimido está imerso, e não uma prática docente que venha de cima para baixo.

Uma proposta emancipatória, como oferece a EMEF Campos Salles, conduz os alunos à autonomia, pois ao entender que o aluno é sujeito e participa ativamente de seu processo de aprendizagem, coloca-os em uma visão igualitária de suas capacidades individuais em aprender, desde que esta experiência, o aprender, perpassa por significados. Isso é observado na seguinte fala:

Toda vez que aprendemos algo levamos para a vida inteira (Davi, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A fala do aluno chama a atenção para o aprendizado construído, de tal modo que é levado para vida. Compreendemos que esse modo de ver o conhecimento não é limitado por uma visão conteudista, pois favorece a emancipação e possibilita a autonomia. A que o aluno vivencia na EMEF Campos Salles emancipa e leva à autonomia: sendo ator do processo de aprendizagem, entende que pode buscar e aprender sempre; não se sente atado à figura do professor ou da escola como único meio de alcançar o conhecimento, pois o que ocorre é o empoderamento do estudante como aluno ativo, que assume a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento.

Com isso, torna-se pensador crítico e aluno para vida inteira, no sentido colocado por Freire (1987): por se saber inacabado, inconcluso nunca deixará de buscar aprender mais e mais, em uma busca de “saber como” e não somente “saber o quê”. Assim, o aluno acredita na possibilidade de se pensar para além do período escolar, ou de uma única etapa da vida, como as provas classificatórias. Isso é autonomia, e só é alcançada em uma proposta educacional dialógica que afete os seus sujeitos, como é apresentado abaixo na fala da auxiliar de direção:

Quando somos afetados de maneira positiva, afetamos os outros (Entrevista com a auxiliar de direção).

Em um dos momentos em que estávamos na escola, realizando a observação não participante, alguns ex-alunos do EF, agora estudantes do curso técnico que fica dentro do CEU Heliópolis Professora Arlete Persoli, foram até a equipe gestora para falar sobre a insatisfação a respeito do serviço privado de transporte do *Uber* não entrar na comunidade depois das 17h, por medo da violência. Os alunos foram buscar meios para tentar resolver essa situação, que já havia prejudicado alguns deles quando precisaram desse serviço.

O caso mostra o desejo de mudança e o agir dos alunos, ao se unirem e ao buscarem ajuda junto à equipe gestora para pensarem em alternativas que os instrumentalizassem para conseguir aquilo que lhes é de direito, como mostram as seguintes falas:

A aprendizagem que tive na Campos Salles serve pra vida toda. [...] Sou uma pessoa mais desenvolvida, porque vivi a experiência do diálogo, da escuta e da paciência (Anaílton, ex-aluno. Sistemas conversacionais – dados da pesquisa)

Autônomo é quando eu consigo fazer escolhas entre o certo e o errado. (Davi, aluno do 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

As falas de Anaílton apontam para a escola que prepara para a vida no sentido de existência²³, por superar a alienação de uma consciência ingênua (que fica no senso comum e sem ações), e parte para a consciência crítica (fundada nas práxis da ação e reflexão) e, conseqüentemente, para a transformação. Os ex-alunos poderiam ter ficado indignados com a falta do serviço de transporte e nada mais, porém, como vivenciaram a possibilidade de transformar aquilo que é posto, foram atrás de meios para reverter a situação de incômodo em ação. Eis a educação emancipatória que liberta e por isso leva a autonomia.

Por outro lado, a partir da fala de Davi, podemos pensar que essa autonomia, expressa e vivida na experiência dos ex-alunos, acontece por já terem vivenciado durante um período maior esse modo de ser e pensar que conseguem discernir em uma situação como a exposta sobre o transporte de *Uber*. A fala do aluno Davi, de apenas 9 anos, ao responder à pergunta do que entende por autonomia, aponta para o processo de consciência vivido desde cedo na escola, onde ser sujeito de seu processo de constituição como ser humano, não apenas como aluno, é realmente experimentado.

²³ Freire (1997) diferencia existir e existência, pois esta é constituída da ação do sujeito na história, e por isso o torna capaz de transformar a sua realidade.

A autonomia também é percebida a partir da relação de pertencimento: ao se verem como parte do espaço que ocupa, alunos, professores e os diferentes sujeitos que estão no espaço escola, compreendem que suas escolhas refletirão a educação que acreditam, como aponta a seguinte fala:

A função social da escola é apresentada no sentido de pertencimento a este espaço (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Ao observar a escola pesquisada e a prática de relações dialógicas que se fundamentam na construção da autonomia dos sujeitos envolvidos, entendemos que para possuir a autonomia de escolha, antes é necessário compreender a capacidade de emancipação que todos possuem, rompendo com o que está posto de forma excludente na sociedade. Ao considerar que não há hierarquia na capacidade intelectual, todos podem aprender tudo, desde que o meio favoreça tal pensamento emancipatório, pois o sujeito emancipado se vê capaz de realizar o que deseja por meio da busca dos instrumentos necessários para que o alcance (RANCIÈRE, 2002). Partindo do pressuposto freireano que o sujeito é mais que um ser no mundo, que se faz pelas relações que estabelece com o mundo, a partir da sua presença atuante, reconhecendo sua potência transformadora, que é capaz de sonhar, agir, ser e estar.

A autonomia se faz presente durante todo o processo emancipatório, e esse se constitui por meio das relações, pois só se alcança a emancipação desejada quando se possui a autonomia nas decisões e se busca continuamente por se ver como um sujeito inacabado e inconcluso. É isso que possibilita compreensão de que é possível ir além do que está no roteiro de estudo, das orientações recebidas pelos professores: o aluno pode aprender e construir maior conhecimento, desenvolver consciência sobre seu processo de aprendizagem e sobre sua condição de ser e estar no mundo e com o mundo (o que fazer, como fazer), uma vez que se posiciona como protagonista de seu aprendizado.

3.1.3 Conhecimento e Informação

Penso que voltamos, mais uma vez, à questão da educação enquanto ato de conhecer. Veja bem, não quero reduzir o processo de iluminação a uma tarefa intelectual, apenas a uma tarefa intelectualista. Não, não é. Mas é, realmente, um processo de conhecimento da realidade, de como a realidade é feita. Quanto mais você entende os mecanismos da opressão e da exploração econômica, mais entende o que é, realmente, trabalhar por um salário, mais você ilumina, põe luz naquela

obscuridade que a dominação exige. A questão, então, é como desenvolver um tipo de leitura crítica ou compreensão crítica da sociedade, mesmo face à resistência dos estudantes e da classe dominante (FREIRE, 1986, p.34).

Vivemos em uma época em que a informação é acessada facilmente por aqueles que possuem recursos tecnológicos – e, atualmente, a grande maioria da população possui algum tipo de instrumento tecnológico. Segundo Moran (2017), nunca em toda a história da humanidade, se teve tanto acesso e facilidade para chegar a informação desejada. Por outro lado, a maneira como são compartilhadas as informações, faz com que cheguem rapidamente a grande maioria da população, inclusive sem a preocupação de idoneidade e veracidade delas. Mas, como transformar informação em conhecimento, aquele que empodera, por ser instrumento “libertador” (FREIRE, 1986, p.30).

Pensamos ser importante entender etimologicamente a palavra informação, pois assim compreenderemos a diferença com o conceito de conhecimento que trataremos. Do latim *informationem*, “comunicar acontecimentos, de argumentos, dados, de provas para uma decisão, para um estudo” (BUENO, 2018, p.287), ou seja, transmitir informações de documentos. Assim, o ato de se informar sobre determinado tema ou assunto não é garantia de conhecimento, pois a informação só se tornará conhecimento se atrelada a significados, porém, o que testemunhamos é o domínio da difusão de dados e informações e não de conhecimentos.

Por esse viés etimológico, podemos compreender que ela pode mudar o conhecimento a respeito de determinado assunto, pois traz dados, estudos que podem direcionar a aprendizagem. Porém, quando parte de significados, a informação pode levar à construção do conhecimento, pois os alunos, “mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codificação” (FREIRE, 1979, p.18).

Por outro lado, o conhecimento passa pela codificação daquilo que é apresentado na informação, mas não pode ficar apenas na superficialidade que esta traz; para se tornar conhecimento, deve ser apreendido pelo sujeito, partindo de elementos da sua existência, significando e ressignificando seu processo de apreender.

Freire (1979) fala de um conhecimento que não pode ficar no nível do simples ponto de vista sobre a realidade; conhecimento este que o autor chama de *doxa* e afirma que este pode ser o ponto de partida, porém deve levar o sujeito a atingir o saber, o *logos*, para então

compreender a realidade em que está inserido, chegando ao *ontos*, em que entra em contato com o sentido que constitui a realidade. “Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e assim canalize a percepção do *ontos* (essência da realidade)”. (FREIRE, 1979, p.26).

Freire (1977) pontua sobre a passagem da informação para o conhecimento e a importância da relação dialógica entre seus agentes para que ela se efetive, partindo da problematização, do pensar o “porquê” e o “como” da informação posta, transformando-a em conhecimento por meio de um processo que o autor chama de síntese.

Antes do processo de reinvenção da escola pesquisada, a aprendizagem dos alunos acontecia em um viés conteudista, e o conhecimento era tratado em sua superficialidade, apenas como informação sobre algo. Mas, para se chegar ao “*ontos*” em uma proposta educacional, faz-se necessário a percepção de como o conhecimento está sendo encaminhado pelos seus sujeitos.

As falas da coordenadora e diretora mostram como foi importante tal clareza para que a transformação fosse iniciada:

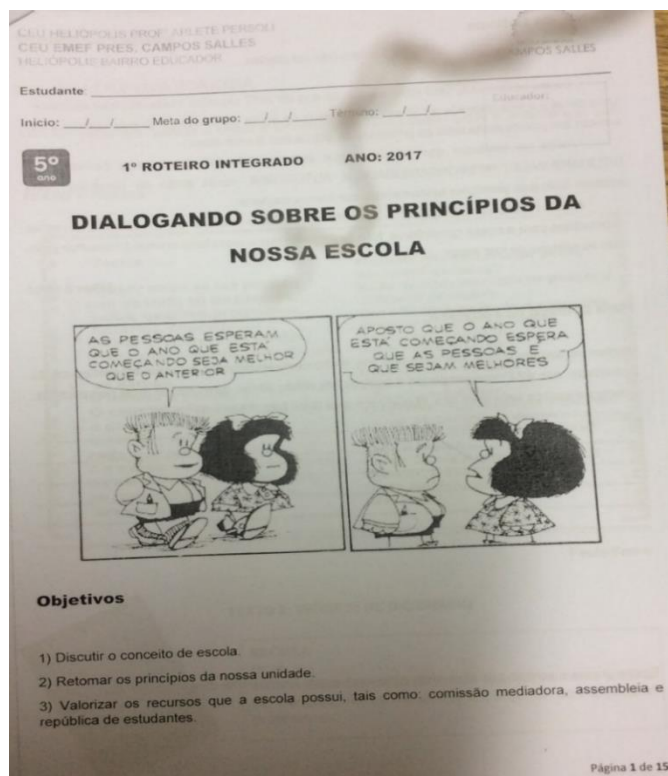
A relação com os estudos, a relação com o descobrir, com a construção do conhecimento era uma relação desmotivada, descolada da vida.... Então essa era a relação e os estudantes pouco aprendiam (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Quando eu cheguei aqui, nós encontrávamos muitas situações de violência. A relação de estudando com o professor era uma relação mais autoritária. Cada professor entrava em sua sala de aula e é o que a gente chamava de pedagogia da maçaneta, ali a porta fechava e cada um fazia o que bem entendia, mesmo embora acontecesse todas as orientações e reuniões (Entrevista com a diretora – dados da pesquisa).

Percebemos, na fala da coordenadora, que antes do processo de transformação da escola, os processos de ensino e de aprendizagem ficavam restritos à codificação da informação superficial, por isso os alunos seguiam com dificuldades em aprender de fato. Assim, o processo de transformação da EMEF Campos Salles trouxe novos desafios a serem superados; um deles foi o modo de se pensar em metodologias para que a aprendizagem dos conhecimentos acumulados historicamente e que fazem parte da matriz curricular da SME, de fato acontecesse.

Para superar essa dificuldade, a escola desenvolveu roteiros de estudo com uma educação atrelada ao mundo, à realidade, à comunidade, aos problemas, aos interesses, como mostra a figura a seguir (FIGURA 7):

Figura 7 – Roteiro de estudo do 5º ano



Fonte: Elaboração própria (2018).

Na imagem acima, vemos um roteiro de estudo iniciado com os alunos do 5º ano. O pertencimento ao espaço escola e seus princípios é o primeiro objetivo do trabalho, ao propor a retomada de seus paradigmas, por meio de uma atividade que se dará através do diálogo entre seus pares no grupo em que estão. O roteiro é elaborado partindo do PPP da escola:

Os roteiros de estudo são elaborados e digitados mensalmente no Google Docs pelos educadores, sob a supervisão da coordenação pedagógica e direção, levando-se em consideração: as expectativas de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação, os saberes e necessidades da comunidade e a inclusão da escola no mundo e este na escola (EMEF CAMPOS, 2017, p.40).

Às atividades sequentes neste roteiro foram inseridos conteúdos específicos da área de conhecimento do 5º ano do EF, como o trabalho de diferentes tipologias textuais, poesias, entrevistas, textos informativos com a história da escola, seguidos de verbetes de dicionário e

glossário. Assim, os alunos discutem, leem e relembram o que é uma Assembleia, o trabalho da Comissão Mediadora e a atuação da República de Estudantes²⁴. Ao finalizar o roteiro, fazem uma autoavaliação e retomam os objetivos iniciais apresentados na primeira folha do roteiro, partindo assim para o próximo roteiro de estudo.

Além dos roteiros de estudo, a escola faz uso da tecnologia como recurso para a aprendizagem dos alunos, por meio de notebooks, netbooks e tablets como ferramentas para aprendizagem, previsto no PPP da escola (2017). Assim, oferece, os salões de estudo, o uso desses equipamentos como ferramentas de pesquisa e de acesso à informação, buscando diariamente transformar a informação em conhecimento, como aponta a seguinte fala:

Onde busco a informação? Ela está em qualquer lugar?

Tem os netbooks nos salões de estudo e usam bastante a tecnologia e a internet para a pesquisa, como recurso de aprendizagem (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Com isso, a escola pode orientar nessa construção e, a partir de ações na coletividade e do acesso à educação libertadora, pode oferecer ao aluno condições para que este se veja capaz de significar e ressignificar sua própria aprendizagem, podendo construir e reconstruir conhecimentos.

3.1.4 Resistência e entraves – desafios de uma proposta dialógica

Ao apresentarmos propostas educacionais inovadoras e democráticas que buscaram se reinventar diante os desafios da educação contemporânea, percebemos que este ato, o de pensar em novos caminhos para a prática educativa, é um movimento de resistência, pois resiste ao que é posto pelo Estado, ao processo de educação bancária tão presente no sistema educacional e aos elementos externos (como os problemas da comunidade em que está inserida).

Freire (1979) fala do movimento de resistência da mudança, por esta ser uma constante ao se pensar na ruptura com os diferentes movimentos que são postos, pois acredita que a estrutura social, sua base e constituição são obra do homem e que, assim sendo, a transformação também será; pensando no pressuposto do sujeito como ser histórico e social,

²⁴A Assembleia, a República de Estudantes e a Comissão Mediadora são indicadores que serão detalhados nos próximos núcleos de análises.

essa mudança permanece constante, podendo ser brusca ou lenta, porém permanece em movimento (FREIRE, 1979).

Esse movimento de resistência de uma escola pública em uma comunidade que traz as marcas da marginalização – como no caso dos ex-alunos²⁵ indo à escola para se posicionarem quanto à ausência do serviço de transporte privado no bairro – vê na escola a possibilidade de transformar seus sujeitos em pessoas conscientes de sua atuação e capacidade de transformação, e se mostra resistente e esperançosa, pois sabe dos desafios que possui, porém não fica imóvel diante deles.

Durante a realização das entrevistas, percebemos que os sujeitos compreendem o movimento de resistência da escola. Inúmeras foram as falas que evidenciaram essa compreensão do paradigma educacional baseado em uma relação dialógica e libertária. As crianças sabem que estão dentro de uma escola que busca resistir às inúmeras opressões, e também resistem quando respondem sobre a profissão que desejam seguir, demonstrando uma fala esperançosa e resistente ao que é posto:

Vou ser jogador de futebol. (Davi, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Eu quero fazer faculdade de tecnologia e abrir uma fábrica de aparelhos tecnológicos (Gabriel, 3º. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Vou ser médica pediátrica (Ana, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Eu quero ser cientista, descobrir os segredos do universo (Júlia, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Eu vou ser professora de língua portuguesa (Lara, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Se pensássemos na realidade desses alunos em uma visão social fatalista, poderíamos pensar que jamais atingirão seus sonhos, pois não fazem parte da classe dominante que possui recursos para alcançá-los. Porém, uma educação que resiste busca caminhos a serem percorridos, que possam dar novas possibilidades de se pensar o futuro, não perdendo o foco do presente (que pode ser modificado pelas relações).

Partindo desse pressuposto, o “sonhar” das crianças é sinal da compreensão que são sujeitos de seu processo de constituição e que podem superar o lugar de oprimido no qual estão, como nas falas abaixo:

²⁵Ver indicador ‘Autonomia e emancipação’.

Eu quero ser algo importante para o Brasil, melhorar esse país (Guilherme, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Ah, o que eu quero de verdade é que o mundo seja melhor (Ester, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Sonhar com um cargo importante, que favoreça a transformação do país só é possível quando é sabida a capacidade de transformação que o sujeito traz com suas ações e mais uma vez, por se ver parte do processo histórico e cultural. Do mesmo modo, desejar um mundo melhor evidencia a consciência da necessidade de transformação do que “é” e do “como poderia” e do “deveria ser” a realidade em que se está. Esses alunos compreendem que estão em uma realidade de desigualdade social, mas não se colocam no papel de vítimas, como se nada pudessem fazer, mas sim se veem como protagonistas de sua constituição e agentes de transformação.

A partir das observações e falas apresentadas durante o processo da pesquisa, verificamos alguns dos desafios de uma proposta dialógica e democrática, tais como: a falta de recursos, espaço inadequado, resistência da família à mudança, instrumentalização dos professores, resolução de conflitos entre seus sujeitos, lidar com as exigências da Secretaria Municipal de Educação (SME) e outros dispositivos externos impostos pelo Estado – como o remanejamento e a entrada de novos profissionais. Mas o que ficou mais evidente em várias conversas foi a resistência de alguns professores ao processo de mudança.

Não é tarefa simples. O mais simples são os educandos. O mais difícil é lidar com os profissionais que se acham prontos (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Receber um professor que não compactua com a ideia da escola, não se relaciona, não consegue fazer acontecer a docência compartilhada... (Entrevista com a diretora – dados da pesquisa).

A escola responde à SME de São Paulo. Assim, os profissionais são concursados e escolhem onde irão trabalhar, de acordo com a disponibilidade de vagas. Como a EMEF Campos Salles possui um projeto diferenciado em sua prática, os professores que escolhem ir para lá são previamente comunicados que se trata de uma escola com um PPP diferenciado das demais, exigindo, assim, uma mudança de paradigmas por parte do professor, que deve comungar dos mesmos princípios. Porém, como compartilhado pelos entrevistados, mesmo sabendo de tal processo, alguns professores, ao chegarem à escola, não conseguem trabalhar

com a docência compartilhada, não estabelecem uma relação de horizontalidade com os alunos e por isso não vivenciam uma relação dialógica. Muitos pedem remoção, por não se adaptarem ao modo de pensar e ser da escola.

Mas existe o caso de um professor que não se adaptou à escola, e mesmo assim permaneceu, por comodidade de deslocamento, como foi relatado pela diretora:

Então...tem um professor que está aqui a um bom tempo e ele não acredita na proposta da escola, não trabalha de maneira compartilhada...é bem ruim, pois acaba sobrecarregando os outros professores do salão. Mas a gente não tem como fazer nada, ele é concursado. Até já tentamos, conversamos, sugerimos que pedisse remoção [...]. Aí ele responde que mora perto da escola e que prefere ficar aqui [...] (Entrevista com a diretora – dados da pesquisa).

Ao pensar nos desafios de uma proposta dialógica, compreendemos que este seja o maior deles: um professor que não comunga dos ideais de educação da escola e que permanece no espaço por comodidade individual. Por sua vez, o professor de uma proposta dialógica precisa ter como objetivo de vida esse processo de conscientização que o apreender pode ensejar nos seus sujeitos, e se identificar também como sujeito do processo, pois “não existe docência sem discência” (FREIRE, 2002, p.12). Ou seja, é uma relação de troca de aprendizagens, na qual o professor, por possuir mais experiência, tem o papel fundamental de direcionar o pensar criativo dos alunos, assim como seu processo de conscientização através da práxis.

A partir da construção das informações da pesquisa, observamos a situação de um professor, discutida na “reunião do desabafo”²⁶ da Comissão Mediadora, na qual os alunos apontaram a dificuldade em lidar com o professor, pois a posição deste não condizia com os ideais da escola, desde suas práticas pedagógicas até a relação com os alunos.

Todavia, a Comissão entendeu que a escola já havia feito tudo o que era possível desde o diálogo, até medidas legais, como o pedido na SME para remoção do professor – negado, uma vez que a escola não pode obrigá-lo a mudar de instituição, somente quando ocorre algo grave em suas ações, o que não era o caso. Assim, mesmo com insatisfação, todos da escola aprenderam a conviver respeitosamente com o professor, no sentido de respeitar sua escolha de estar em uma escola que não condiz com suas ações, de tratá-lo com educação.

Além da dificuldade com a incompatibilidade de um professor com a proposta da escola, a utilização dos recursos também se apresenta como um entrave:

²⁶No núcleo de significação “Comissão Mediadora” será apresentado sobre o que trata a reunião do desabafo.

Estar dentro de um sistema que normatiza, sem olhar para todos. Tudo o que acontece em termos de funcionalidade é igual às outras escolas da rede (Entrevista com a diretora – dados da pesquisa).

Embora alguns pensem que a nossa escola possui uma verba maior que as outras escolas públicas, isso é uma grande ilusão. É a mesma verba que qualquer outra escola pública tem. Aliás, nós temos muito menos verba, porque nós não fazemos festas para arrecadar dinheiro, jamais! A gente só tem as verbas que todo mundo tem (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Conseguir administrar os recursos repassados pela SME, dando conta de distribuir o que recebe de acordo com sua proposta, é um grande desafio. O que faz diferença nesse sentido das demais escolas da rede são as parcerias que a EMEF Campos Salles desenvolveu ao longo do seu processo de transformação. Isso porque algumas instituições privadas se voltaram para a escola, no intuito de ajudar com recursos materiais para que o projeto acontecesse, a saber: a União dos Núcleos, Associações e Sociedades de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS), Projeto de voleibol (Rexona/Ades), Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura e Universidade de São Paulo (EMEF CAMPOS, 2017, p.60).

A Fundação Telefônica Vivo colabora para o incentivo e uso de tecnologias para favorecer a aprendizagem das crianças. Os “carrinhos”, como são chamados os armários em que os *netbooks* ficam guardados em cada salão, foram doados pela fundação. Além do recurso material, a fundação disponibiliza uma equipe de profissionais de diferentes áreas para acompanhar os professores no uso das tecnologias, auxiliando nas possíveis dificuldades, como apontam as falas da auxiliar de direção e da professora:

As parcerias foram determinantes para a prática diferenciada, ajuda e fortalece o trabalho dos professores (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Os carrinhos com os *netbooks* que foram doados pela Telefônica, auxiliam no trabalho com os roteiros, pois os alunos fazem muitas pesquisas e ter a disposição esses carrinhos, facilita esse tipo de trabalho (Entrevista com a professora do 5º ano – dados da pesquisa).

Durante os sistemas conversacionais com a equipe gestora, uma experiência vivida pelo ex-diretor Braz Nogueira foi narrada, uma parte da história que compõe o processo de transformação da escola:

Teve uma vez que roubaram 20 computadores da escola; o Braz ainda era o diretor, ele foi atrás e envolveu a comunidade no problema. Isso foi o início da parceria entre escola e comunidade, porque ele conseguiu que todos os computadores fossem devolvidos (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Assim, Braz e a equipe pedagógica que o apoiava conquistaram a confiança e o respeito da comunidade, que passou a apoiar o trabalho transformador da escola, por se sentir pertencente ao espaço e, ao mesmo tempo, beneficiada pelas conquistas de seus sujeitos. Como disse a auxiliar de direção:

É lidar com uma comunidade diante das pedras do caminho (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Algumas dessas “pedras no caminho” foram expostas no decorrer deste indicador. Mas o que fica evidente nos diferentes instrumentos utilizados durante a pesquisa é que o maior desafio está na postura do professor que resiste em pensar na mudança como uma ferramenta necessária para transformação das mazelas do sistema de educação em que se está inserido, principalmente do espaço que a escola ocupa.

Podemos, diante de toda a análise realizada neste núcleo, perceber os pressupostos teóricos apontados por Decroly, quando em seus estudos no século anterior chamava a atenção para uma escola que parta dos interesses dos seus sujeitos, para significar a aprendizagem, superando seu caráter conteudista e vazio de significações. Sua crítica ao ensino tradicional, pautado na memorização, repetição e sistematização converge com todo o processo de transformação que a EMEF Campos Salles passou e permanece passando, pois busca radicalmente transformar a estrutura escolar que segrega e que segue perpetuando relações de poder entre opressores e oprimidos.

Do mesmo modo, percebemos a semelhança com a proposta de projetos apresentada por Kilpatrick, ao propor a metodologia de projetos como um caminho para significar a aprendizagens dos alunos, por valorizar sua participação na elaboração do material que irá conduzir o processo de aprendizagem dos docentes, pois o foco do processo passa a ser o aluno e as relações que são estabelecidas, viabilizando a prática da democracia através do protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Assim, percebemos que muitas das mudanças ocorridas no processo de transformação da EMEF Campos Salles vêm de um repertório de estudos e pesquisas que já estão atreladas

ao processo de transformação da escola desde o século passado e que permanecem presentes na luta e efetivação de um projeto inovador e democrático.

3.2 Comunidades de Aprendizagem: o compromisso educacional que transborda o espaço Escola

A transformação que a EMEF Campos Salles buscou (e busca, pois entende que esse é um processo permanente) vai além da modernização dos espaços, metodologias e recursos a serem utilizados: está atrelada à mudança de concepção do lugar que ocupa na sociedade e qual pode ocupar, identificando-se como classe oprimida, porém não se conformando com essa posição:

Precisamente porque assume um pensar crítico não se concebe neutra nem tampouco esconde a sua opção. Por isto, também, não dicotomiza a mundanidade de transcendência nem salvação de libertação. Sabe igualmente, que não há um “eu sou”, um “eu sei”, um “eu me salvo”; como não há um “eu te dou conhecimento”, um “eu te liberto”, um “eu te salvo”, mas, pelo contrário, um “nós somos”, um “nós sabemos”, um “nós nos libertamos”, um “nós nos salvamos” (FREIRE, 1977, p.100).

Na fala do autor percebemos a presença da concepção do que é uma Comunidade de Aprendizagem. Ao pensar na unidade entre os sujeitos (pelo desejo de transformação) e compreendendo a importância de fazê-lo em comunidade, deixa claro que não é possível a uma escola que deseje, busque e faça uma educação democrática e libertária estar separada da comunidade onde atua, e que a união das forças é o caminho para a transformação almejada.

O conceito de Comunidade de Aprendizagem (CA), segundo Mello (2009), foi “desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação de Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/ Espanha” (MELLO, 2009, p. 34). Com tal conceito, há uma mudança de paradigmas na educação desejada para crianças, jovens e adultos: a escola passa a se integrar à comunidade, ao seu entorno de maneira efetiva, como um só corpo. De tal forma que compreende a importância de ambas (escola e comunidade) para o desenvolvimento dos sujeitos, na busca pelo desenvolvimento sócio-cultural e pelo acesso à informação de qualidade, instrumentalizando as crianças e jovens a viverem e agirem na sociedade à qual estão inseridos.

Segundo Mello (2009), esse conceito foi pautado em duas teorias: a primeira é a “teoria de ação comunicativa de Habermas (1987a e 1987b)”, na qual todo sujeito é visto

como agente de transformação por meio da linguagem e ação; a segunda, no “conceito de dialogicidade de Freire (2005)” (MELLO, 2009, p.34).

Freire (1979) defende que dialogicidade se dá nas relações humanas quando o sujeito, entendendo sua capacidade de transformação, é conduzido às mudanças almejadas: “A estrutura social é obra dos homens e [...], se assim for, a sua transformação também será obra dos homens” (FREIRE, 1979, p.26).

Desse modo, a postura de todos os agentes de uma Comunidade de Aprendizagem é de sujeito, ou seja, partícipes da transformação, e não meros indivíduos que se deixam mudar ou “ser” a partir do que está posto. É uma tarefa de ação sobre a realidade; de ação, reflexão, levando à práxis, por meio dos processos dialógicos que são construídos nas relações.

Como já falamos anteriormente, Freire foi a base teórica e filosófica da transformação da EMEF Campos Salles. Partindo da visão de educação libertária e democrática presente na obra do autor, a escola passou a objetivar um trabalho pedagógico que desenvolvesse em seus alunos o empoderamento. Com isso, buscou torná-los sujeitos em seu processo de aprendizagem, para que conseguissem extrapolar as questões apresentadas pelas áreas do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente. Desse modo, os princípios norteadores do PPP – nos quais a escola é vista “como centro de liderança na comunidade onde atua e que tudo passa pela educação” (EMEF CAMPOS, 2017, p.20) – foram criados a partir do desejo de uma vinculação efetiva entre a escola e a comunidade que até então não acontecia.

Como Freire é a base teórica do presente trabalho, deter-nos-emos ao conceito de dialogicidade para justificar o trabalho da escola pesquisada como sendo o de uma Comunidade de Aprendizagem, apesar de a própria escola não se nomear deste modo, mas sim como parte de um “bairro educador”. Porém, percebemos ao longo das análises deste núcleo que as ações realizadas pela escola em comunhão com a comunidade a fazem uma CA, pois em seu PPP e em suas ações a relação com uma aprendizagem dialógica é efetiva, vivenciando os sete pilares que sustentam uma Comunidade de Aprendizagem: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças:

A aprendizagem dialógica fundamenta-se em sete princípios: **diálogo igualitário**, que considera as vozes de todas as pessoas em plano de igualdade independentemente da posição que ocupa. Isto porque se entende que todas as pessoas têm **inteligência cultural**, a qual, compartilhada, contribui com soluções mais criativas dos problemas. O diálogo igualitário

não se separa da **dimensão instrumental**, de extrema relevância para participação social na Sociedade da Informação. Na medida em que se busca tais princípios na aprendizagem dialógica por meio de interações diversificadas, as pessoas assumem essa capacidade cognitiva e dialógica, vivenciando uma **solidariedade** e assim, **criação de sentido**. A partir disso, gera uma transformação pessoal que proporciona também a mudança de entorno, proporcionando melhores condições para o princípio da **igualdade de diferenças**, que consiste na busca por justiça social e respeito às diferenças culturais (MELLO, 2009, p.34).

Na realização da pesquisa, observamos quatro pilares que se sobressaíram e que serão tratados a seguir: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a solidariedade e a criação de sentidos.

3.2.1 O diálogo igualitário

A relação dialógica proposta por Freire (2000, 2002) – ou como Mello, Braga e Gabassa (2012) conceituam o diálogo igualitário – tem por objetivo principal o empoderamento do uso da palavra, buscando alcançar a coerência entre a palavra dita e a ação. Isso porque compreende que a palavra pode ser uma ferramenta de enfrentamento contra as opressões que são postas, principalmente aos que se encontram em uma condição de marginalização, como as pessoas que vivem em uma comunidade onde as desigualdades sociais são tão explícitas.

Para Freire (2000), esse compromisso com a palavra atrelada à ação de transformação (presente nos processos dialógicos de uma escola considerada uma Comunidade de Aprendizagem) passa pela ética das relações, na qual o sujeito, partindo do “hoje”, pensa no “amanhã”, através da reflexão com o “ontem”, em uma relação esperançosa do que temos e do que podemos conquistar pelo uso da palavra como instrumento de poder na superação. É o que Freire (1979) fala sobre a conscientização que se dá pelo processo de “uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos” (FREIRE, 1979, p.40).

Durante as entrevistas, foram citados alguns casos que podem exemplificar o diálogo igualitário: quando as crianças e os jovens se organizaram para adquirir a mesa de pebolim; quando os alunos do ETEC foram à escola para buscar soluções para o preconceito vivenciado por estarem em uma comunidade e serem privados de um serviço particular de transporte; quando na Caminhada da Paz alunos, professores, gestores, membros da comunidade vão às ruas com o objetivo comum de anunciar e denunciar situações vividas e

que não condizem com os direitos que possuem enquanto cidadãos. Essa reflexão que leva às ações transformadoras é a base teórica e dialógica que sustenta uma Comunidade de Aprendizagem,

No trabalho nos salões de estudo, essa relação dialógica ficou evidente. Quando acompanhávamos o trabalho realizado por meio dos roteiros de estudo, percebemos essa relação horizontal entre professores e alunos, alunos com alunos, que por meio da mediação trocavam saberes sobre o tema estudado, ajudavam na resolução das dúvidas, dialogavam sobre as problemáticas apresentadas, numa relação onde o pensar diferente é respeitado e partindo da visão que todos aprendem com todos, como aponta a fala da aluna:

Todas as decisões tomadas na escola são tomadas em conjunto com todos, os alunos participam de verdade (Lara, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Assim, por meio dessa horizontalidade nas relações dialógicas, é possível compartilhar ideias individuais e estabelecer o diálogo com pessoas diferentes, mas que têm em comum a busca por uma educação democrática e libertária.

3.2.2 Inteligência Cultural

Após a tragédia da morte da aluna Leonarda e o roubo dos computadores (EMEF CAMPOS, 2017) uma visão sobre o modo de ver e fazer a educação na comunidade onde atua tomou força, pois de nada adiantava seguir com um projeto de escola desvinculado dos problemas que seus sujeitos estão inseridos.

Com isso, a escola deu início ao “Projeto Cultura da paz”, um envolvimento da escola com a comunidade, com ações de busca para superação das dificuldades locais. Um exemplo foi a procura dos alunos do ETEC para a resolução do problema do transporte privado que não estava oferecendo seu trabalho, diante da violência apontada pelos motoristas de um aplicativo de transporte dentro do bairro de Heliópolis.

O “Cultura da paz” mobilizou (e ainda mobiliza) toda a comunidade e a escola. Assim, todo início de ano, professores e equipe gestora adentram as ruas do bairro, vão às casas de seus alunos, conhecem os familiares, no intuito de envolver todos no processo de transformação que a escola se propõe, levando as famílias para dentro da escola e vivenciando os princípios norteadores que se almeja, como aponta a fala da diretora:

A escola tem que ir até a comunidade, participar do contexto social, fortalecendo os vínculos com a comunidade, com o apoio da comunidade para sustentar a mudança (Entrevista com a diretora – dados da pesquisa).

A escola passou a ser centro de liderança do bairro, ao se colocar como parte do projeto “Bairro Educador”, no qual se vê integrante de um todo, em que seus sujeitos podem compreender o que Freire (2001) fala de uma educação constituída por várias mãos. Ou seja, quando o indivíduo se torna sujeito, toma consciência do que é capaz de ser, quando o “ser” se torna “somos”, devido à maneira que “estamos” no mundo.

A partir dessa consciência (autonomia), é que se pode “fazer” COM o outro, o que constitui uma Comunidade de Aprendizagem: a escola sai do simples papel institucional de cumprir sua função de prestar serviço ao Estado, para fortalecer as relações entre as pessoas. Um movimento complexo e recursivo de libertar a si mesma e aos outros todos “juntos”.

3.2.3 Dimensão instrumental da aprendizagem

A partir de uma aprendizagem dialógica – na qual Freire (2000, p.16) “defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir, finalmente, de intervir no mundo” –, há a valorização do outro, no que se trata do uso da palavra como instrumento de aprendizagem. Isso porque a aprendizagem é comprometida com a transformação, levando ao empoderamento, em que as trocas acontecem entre todos os sujeitos envolvidos (professor/aluno, aluno/aluno, comunidade/escola), pois é compreendido que estar em uma CA é estar em um contexto que faz parte de um todo maior.

Desse modo, o trabalho pedagógico em uma Comunidade de Aprendizagem será baseado nas relações entre seus sujeitos e o acesso à informação, e sua conversão em conhecimento se dará a partir do que Freire (2000) chama de “pensar certo, que demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 2000, p.16). Ou seja, para o autor “pensar certo” é sair da consciência ingênua que muitas crianças e jovens possuem pelas experiências de vida e que devem ser valorizadas na escola como propulsoras de novas aprendizagens. Assim, o papel do educador é potencializar o pensar do aluno, de modo que este alcance a consciência crítica, extrapolando as informações superficiais para que se tornem de fato conhecimento. Isso pode ser observado na seguinte fala:

O nosso grande desejo com os nossos fazeres nessa escola é justamente promover as rupturas dessas amarras, e isso não é negligenciar conhecimento, mas oferecer conhecimento de uma forma a suscitar a curiosidade, o processo investigativo e o desejo de romper e de ir além. De fato, dar significado ao objeto do conhecimento, trazendo pra vida, trazendo pro cotidiano, trazendo pras relações e usando as fontes que geralmente as escolas utilizam (livros, internet), mas também consulta à familiares, entrevistas, conversas e bate papo com pessoas da nossa comunidade. Então, a gente tenta colocar tudo é objeto do nosso conhecimento (Entrevista com a professora do 5º ano – dados da pesquisa).

Percebemos na fala da professora o valor que a comunidade e suas diferentes formas de atuação têm na aprendizagem das crianças, jovens e adultos, pois todos se veem como sujeitos de aprendizagem, através da dialogicidade que o uso da palavra em uma CA vivencia e proporciona.

Assim, a proposta da aprendizagem dialógica em uma CA se dará pelo uso da palavra como instrumento potencializador, pois a reflexão e ação que essa relação dialógica fomenta intensifica a compreensão dos argumentos do outro e fortalece a prática para sustentar os argumentos – ou, se necessário, a verificação de que eles não condizem com a informação acessada e por isso não conduzem ao conhecimento. Ou seja, é uma relação na qual a rigorosidade com o saber científico se faz presente, pois compreende que este é de suma importância para a práxis dos sujeitos.

3.3.4 Solidariedade

Ao tratarmos da busca pela qualidade da aprendizagem dos conteúdos, podemos exemplificar com uma situação que ocorreu com os estudos que estavam sendo realizados no salão do 5º ano do EF. As crianças estavam estudando nas oficinas de natureza e sociedade questões culturais das diferentes sociedades, a partir de um documentário chamado ‘Humano’, onde são feitos diferentes relatos sobre a percepção de cada indivíduo sobre o que é amor.

A partir daí as crianças se identificaram com uma pessoa que relatava sobre sua experiência na comunidade, que em muitos aspectos se parecia com o contexto das crianças. Através das mediações da professora que potencializou a reflexão dos alunos para a invisibilidade social das pessoas que são marginalizadas na sociedade, o diálogo chegou às pessoas invisíveis na escola. As crianças trouxeram para a discussão a realidade das profissionais da limpeza, que acabavam sendo ‘invisíveis’ para os alunos, por não colaborarem com a limpeza e organização do espaço.

Coincidentemente, a coordenadora entrou no salão de estudos e participou da iniciativa dos alunos que desejavam promover ações para valorizar essas profissionais no espaço escola e ficaram sabendo, por meio da coordenadora, que a prefeitura havia encerrado o contrato com essas profissionais e que todas seriam demitidas na próxima semana. Diante de tal notícia os alunos se mobilizaram e criaram um projeto escrito de valorização e de resgate dessa invisibilidade, objetivando sobrepor tal realidade na escola, enquanto essas profissionais ainda estivessem ali e despertando o olhar crítico para a valorização do trabalho que é realizado por essas profissionais e que em muitos momentos são desvalorizadas por meio de atitudes desrespeitosas, como não se preocupar com a colaboração da limpeza, visto que, segundo a fala das crianças, têm pessoas que o fazem, isentando-se da responsabilidade com o espaço.

Na semana seguinte, os alunos se organizaram em conjunto com a direção da escola e seus familiares, preparando uma festa surpresa de despedida para as profissionais da limpeza. Foi um momento valioso para elas e para os alunos que leram os discursos de valorização do trabalho que haviam realizado durante o tempo em que estiveram na escola.

Em uma proposta de educação baseada na visão bancária, este espaço para reflexão e ação levando a práxis, nunca teria acontecido. Oposta a essa visão educacional, as Comunidades de Aprendizagem veem na sala de aula a possibilidade de diálogo, pois acreditam que as transformações do macro, começam no micro.

Em Comunidades de Aprendizagem, a proposta é estender à escola e à sala de aula, a possibilidade de diálogo, como orientador das ações dos sujeitos, vislumbrando uma perspectiva de futuro em que valores como a solidariedade, a justiça e a igualdade sejam tidos como valores positivos e mais desejados por todos do que o autoritarismo, o poder indiscutível e a discriminação (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.41).

Criticamente, poderíamos afirmar que toda escola que faça ações envolvendo a comunidade em que está inserida, vivencia uma CA. Porém, o que difere uma escola que é considerada uma Comunidade de Aprendizagem de outras que têm ações comunitárias é sua base teórica e metodológica. Por isso afirmamos no início das análises deste núcleo, que se trata de uma ideologia de educação, pois se fundamenta em processos dialógicos que são estabelecidos em todas as esferas educativas, na escola, na comunidade, nas famílias, em ações concretas, como acontece no evento da ‘Caminhada da Paz’, onde todos os agentes da comunidade se unem pela luta da validação de seus direitos, entendendo que estão em um

todo reconhecido como ‘Bairro Educador’, por compreenderem que todos são responsáveis pela educação de suas crianças, jovens e adultos, para a superação dos desafios postos.

3.2.5 Criação de sentido

A criação de sentido que uma CA propõe se fundamenta no processo de conscientização que cada sujeito se insere, partindo do todo e da sua capacidade de ler o mundo e, a partir dessa leitura, traçar caminhos a serem percorridos, como aponta a seguinte fala:

A gente propôs usar mais o QMágico, de ter pratos de vidro na merenda e outras coisas. Aí a gente negocia com a escola. A Amélia marca as reuniões das comissões para decidir tudo. Nós temos aquele armário onde guardamos todas as atas de reuniões com as decisões que tomamos (Ester, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A fala da aluna foi a resposta obtida para a pergunta “Como é a relação entre vocês e os professores?” O “QMágico” que a aluna relata se trata de uma plataforma educacional na qual os discentes vivenciam a proposta da sala de aula invertida (MORAN, 2015). Nessa plataforma, os professores compartilham diferentes materiais para o estudo em casa como vídeos, textos, exercícios, tudo online, para depois em sala de aula realizarem a discussão dos estudos realizados.

Quando a aluna propõe a melhor utilização dessa plataforma, percebemos a “voz” que os estudantes possuem em uma CA. Do mesmo modo, a proposta apresentada para mudança dos pratos de plástico por pratos de vidro e a utilização de garfo e faca, ao invés das colheres apenas. Assim, a valorização da proposta que parte de um aluno ou uma aluna oportuniza a vivência de uma educação democrática e libertária e cria sentidos para suas escolhas, pois ao se ver sujeito de transformações que a princípio podem ser consideradas singelas, empodera sua ação e capacidade transformadora.

Aprender a fazer escolhas é algo atrelado ao desenvolvimento da autonomia, que só é alcançada pelo processo de conscientização propostos pelos processos dialógicos. Na fala da aluna do 3º ano do EF, percebemos como o poder da palavra, através da reflexão e ação envolvidos, pode fomentar a percepção de melhorias que podem ser alcançadas para o bem de todos e de acordo com as demandas apresentadas.

Outras situações que ocorreram ao longo da pesquisa podem ser citadas também como a vivência desse indicador: na iniciativa para a aquisição da mesa de pebolim e toda a

movimentação das crianças; na determinação dos ex-alunos que procuraram a escola para apoiar em sua uma situação problema, como a falta de um serviço privado no bairro; na organização e no envolvimento com a Caminhada da Paz e as questões pontuais que cada sujeito indica durante esse trabalho de conscientização da comunidade onde atuam; na assembleia como prática no dia a dia da escola, assim como na escolha dos temas dos roteiros de estudo que acompanham os estudantes durante todo o ano letivo; na atuação na Comissão Mediadora e República de Estudantes, em papéis nos quais os processos dialógicos estão atrelados em todas as ações.

Todo o caminhar da EMEF Campos Salles está vinculado a esse indicador, pois criar sentido no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos da escola é algo vivenciado de múltiplas formas – como vimos durante toda a pesquisa.

Essa relação entre a escola e a comunidade foi uma das propostas que Freinet apresentou no século passado, pois o autor acreditava que o estudo devia vir atrelado a ações que transformassem o meio, pois entendia como imprescindível a comunicação entre alunos e famílias, assim como outras escolas, por possibilitar uma aprendizagem mais efetiva, por ser construída pela relação recursiva entre o espaço que a escola ocupa e os sujeitos que de uma maneira ou de outra estão envolvidos com o processo de aprendizagem e que em algum momento serão afetados por ele.

3.3 As relações dialógicas: quando o aluno é protagonista de seu processo de aprendizagem

Ensinar exige saber escutar (FREIRE, 2002, p. 43).

Nas análises dos núcleos anteriores, buscamos vislumbrar o objetivo geral traçado por esta pesquisa, no que se trata dos aspectos filosóficos e históricos na constituição da escola pesquisada, a partir da análise das falas dos sujeitos pesquisados em consonância com o referencial teórico que sustenta o presente trabalho.

Neste núcleo, passaremos a apresentar os elementos teóricos que instrumentalizam a prática vivenciada na escola e que foram identificados como constituintes da organização da escola coerente com sua proposta democrática e libertária, a partir dos processos dialógicos vivenciados pelos seus sujeitos na organização de cada elemento que apresentaremos.

Conforme Singer (1997), para que a escola seja considerada democrática, faz-se necessária a presença de ações que envolvam toda a comunidade escolar – coerente com a proposta de Comunidade de Aprendizagem apresentada anteriormente. Uma dessas ações é a presença de assembleias escolares,

Nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo poder de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde os pequenos problemas do dia a dia até questões relativas à própria estrutura escolar (SINGER, 1997, p.15).

A escola pesquisada se organiza por meio de Assembleia, justamente por compreender a constituição de uma Comunidade de Aprendizagem, assim como a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos com o projeto de educação que se almeja vivenciar. Além da Assembleia, a escola conta com outras organizações compostas por alunos, professores e equipe gestora como a República de Estudantes (RE) e a Comissão Mediadora (CM), todas buscando instrumentalizar, a partir dos processos dialógicos, os seus sujeitos para o entendimento e a vivência do projeto de escola libertária e democrática.

3.3.1. Assembleia

A Assembleia é descrita dentro do PPP da escola como parte dos “dispositivos pedagógicos” que constituem os seus princípios, principalmente a autonomia, solidariedade e a responsabilidade. Os principais atores das Assembleias são os alunos, visto que os professores assumem uma postura de mediação para que os assuntos da pauta sejam contemplados e posteriormente encaminhados à República de Estudantes para a votação por salão de estudo, para enfim chegar a um consenso final:

Os educadores também participarão das assembleias para socializar as novas descobertas, tomadas de decisões e construção de regras para garantir os direitos e deveres de todos. As assembleias de estudantes acontecerão, por salões, e toda vez que surgir a necessidade de resolução de problemas, tomada de decisões, encaminhamentos e constituição de regras. Após a discussão, votação das regras e encaminhamentos por cada salão, a República de estudantes; vereadores e prefeito decidirão pelos mais votados em cada salão, e a partir daí deverão ser cumpridos por toda a escola (EMEF CAMPOS, 2017, p.48).

A Assembleia, como prática dos processos dialógicos na escola pesquisada, tem por objetivo envolver os alunos na organização democrática que esta busca efetivar. Toda vez que

surge a necessidade de resolução de uma situação problema, ou de uma sugestão que o grupo quer propor, assim como para a escolha dos roteiros de estudo no início do ano, a Assembleia pode ser convocada, tal como as falas seguintes apontam:

As assembleias funcionam como se fosse uma reunião pra decidir, por exemplo, os temas dos roteiros, aí cada um dá a sua sugestão do seu tema e a gente vota, quem ganhar em primeiro lugar será o primeiro roteiro e quem ganhar em segundo será o próximo e assim por diante (Lara, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

São decididas as regras, que são as mesmas para todos, professores, alunos, gestores. O que vale para um vale para o outro (Entrevista com a coordenadora – dados da pesquisa).

Na fala da aluna, percebemos como os roteiros são selecionados a partir da Assembleia realizada no início do ano com o claro objetivo de definir os temas de estudo para todo o ano; mas, como dito anteriormente, o ato de se reunirem para conversarem sobre assuntos pertinentes ocorre em épocas distintas e de acordo com as demandas. Já na fala da coordenadora, percebemos o papel fundamental que a Assembleia possui na constituição da escola como um espaço democrático, pois a relação de horizontalidade é vivenciada com as regras e tem o mesmo valor e peso para todos os sujeitos envolvidos.

Aqui, apoiamo-nos em Orrú (2018) e em seu conceito de assembleias de aprendizes e educandos:

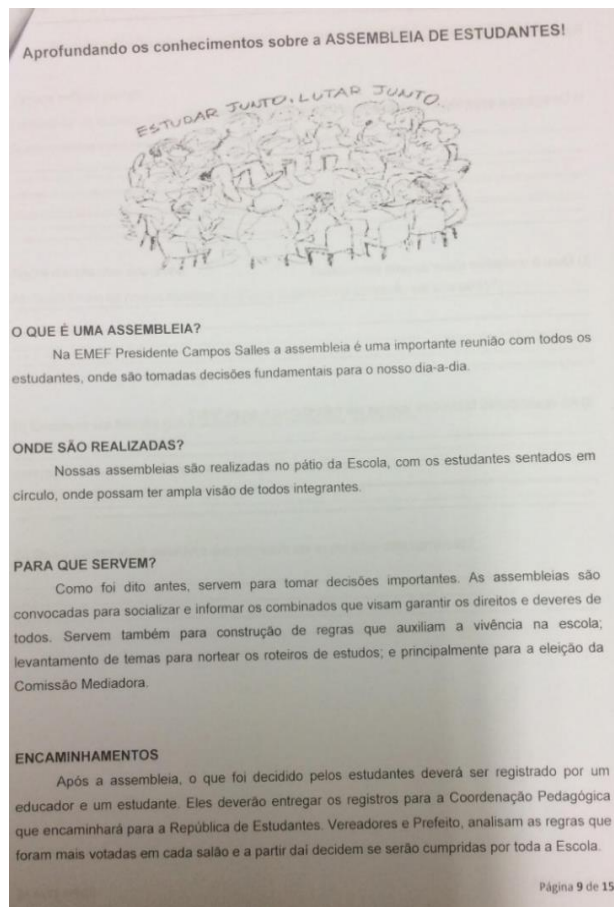
Assembleia quer dizer reunião, encontro, concílio. Assembleia denota o encontro daqueles que compõem um corpo, por exemplo, um coletivo de alunos, o corpo docente de uma escola, ou o corpo administrativo de uma instituição. Assembleia de Aprendizes diz respeito à re-união daqueles que constituem o corpo de uma comunidade de aprendizagem. [...] a re-união, o retorno permanente e duradouro que o “novo” sempre traz e demanda à uma comunidade de aprendizagem (ORRÚ, 2018, p.884).

Nesta “re-união” são discutidos desde os temas dos roteiros que acompanharão as crianças em seus estudos até os mais variados assuntos relacionados à vivência da democracia proposta pela escola, como aponta a fala da aluna.

O processo de entendimento do que é uma Assembleia e como esta funciona faz parte inclusive dos estudos dos roteiros, desde o EF I até o EF II. Por meio de situações vivenciadas e depois descritas nos roteiros, os alunos organizam a sistematização desse meio democrático de atuação da escola, quando vão compreendendo verdadeiramente como se dá uma organização democrática.

Na imagem abaixo (FIG. 8), vemos uma página do roteiro de estudos do salão do 5º ano do EF. Este foi o primeiro roteiro entregue à turma, e tinha por título “Dialogando sobre os princípios da nossa escola”, cujos objetivos eram “Discutir o conceito de escola, retomar os princípios da nossa unidade e valorizar os recursos que a escola possui, tais como: República de Estudantes, Assembleia e Comissão Mediadora”.

Figura 8 – Atividade explicativa sobre o roteiro de estudos



Fonte: a autora.

Assim, a escola parte do princípio de que as crianças, para participarem da escola como sujeitos, necessitam compreender qual é a escola que estão, quais são os seus princípios e qual é o tipo de educação que a escola acredita. Dessa forma, pode-se compreender o porquê da participação de todos no projeto de transformação, além de levar em consideração a chegada de novos alunos (que sempre acontece no início do ano), e da importância de entenderem esse espaço que passarão boa parte de suas vidas.

Na Assembleia, as crianças têm papéis importantes: alguns ficam responsáveis por mediar a conversa com os professores; outras, escrevem no livro de atas o assunto discutido e

quais medidas serão tomadas, assim como a quantidade de votos para as sugestões trazidas e os resultados das discussões. É um momento levado a sério por todos da escola, pois é a partir dessa conversa que decisões importantes serão tomadas, envolvendo todos os sujeitos da escola.

No momento da observação participante no recreio e a partir dos sistemas conversacionais, percebemos a alegria das crianças com uma mesa de pebolim. Conversando com elas, descobrimos que a mesa foi adquirida a partir da sugestão das crianças do salão de estudos do 3º ano do EF, que desejavam ter um brinquedo no espaço coberto onde o recreio acontece. Os alunos levaram a proposta a todos os salões de estudos. Por meio da Assembleia, cada salão pensou em como poderiam arrecadar fundos para adquirir a mesa. Várias ideias foram apresentadas. A mais votada foi a de fazer uma feirinha com objetos doados pelas famílias para serem vendidos no horário de saída da escola. O dinheiro arrecadado pelos alunos foi encaminhado à equipe gestora para aquisição da mesa. Depois, cada salão organizou o rodízio de alunos para o seu uso, assim como as regras para sua manutenção. Tal experiência é apresentada na fala abaixo: como a fala apresentada:

A gente queria algo para brincar na hora do recreio e pensamos em uma mesa de pebolim. Aí convocamos uma assembleia com as comissões mediadoras de cada salão para conversarmos sobre o assunto. Aí decidimos que fazer uma feirinha seria legal para conseguir o dinheiro para a mesa de pebolim. (Ester. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A iniciativa das crianças do 3º ano do EF, desde a ideia inicial de ter um brinquedo de uso coletivo até o envolvimento de todos os alunos do EF I e II, mostra como o ser e o agir de uma proposta democrática e libertária empodera seus sujeitos para a vida. Ao se verem capazes de pensar em algo e colocar em prática com o envolvimento de toda a escola, potencializam a capacidade de transformação que possuem e valorizam sua ação transformadora que levará à ações que extrapolam os muros da escola, pois se veem no mundo e com o mundo, “porque existe, e não somente vive” (FREIRE, 1967, p. 47).

A dialogicidade presente em uma Assembleia está estreitamente ligada ao que Freire (2002) chama de “pensar certo”: parte da consciência ingênua, que se pauta no saber superficial, do senso comum, e vai sendo elaborado para o rigor metódico – ao se perceber uma situação concreta em seu entorno que necessita de mudança, busca e faz novos caminhos para se alcançar aquilo que se deseja.

3.3.2 República de Estudantes (RE)

Sabemos que a EMEF Campos Salles buscou inspiração para a sua transformação na Escola da Ponte, em Portugal. Uma das características em comum com a escola que a inspirou é a participação ativa dos alunos na organização da escola como um todo. Um exemplo é a República de Estudantes (RE), que busca vivenciar a educação libertária e democrática que fundamenta a escola, pois os alunos possuem papéis importantes em sua organização e participam ativamente do todo em que a escola se insere.

No PPP (2017) da escola, percebemos como a RE possui um papel importante na estrutura democrática da escola, pois são dedicadas sete páginas escritas como regimento, que esclarecem cada função a ser desempenhada nessa organização estudantil, com os papéis claros e funções a serem realizadas, buscando oportunizar, de fato, a vivência de uma organização democrática, possibilitando aos alunos a compreensão de como essa ocorre e a importância da estrutura organizativa para o seu funcionamento.

Por meio da República de Estudantes, as crianças e adolescentes têm a oportunidade de compreender como se dá uma organização democrática, e qual a função de cada um dos poderes que regem nosso país (Executivo, Legislativo e Judiciário), a partir da distribuição das funções entre os próprios alunos. Os cargos de prefeito, vice-prefeito e vereadores são decididos por meio de votação secreta, já os secretários e membros da Comissão de Ética serão indicados pelo prefeito.

A Comissão, por sua vez, tem por objetivo “analisar e julgar sobre a pertinência das ações do Executivo e do Legislativo, segundo o PPP e as regras de convivência” (EMEF CAMPOS, 2017, p. 53). Segundo o PPP da escola, só podem se candidatar para compor a RE os alunos do 4º ao 9º ano do EF membros da Comissão Mediadora (CM) de cada salão de estudos. Os candidatos fazem campanha eleitoral no período chamado “Mês da Democracia”, apresentando suas propostas a toda escola (EMEF CAMPOS, 2017, p.55). Os novos membros da República de Estudantes passam a ser responsáveis pelos seguimentos do EF I e EF II durante um ano letivo.

Nos sistemas conversacionais com os alunos, percebemos a importância que a RE tem em suas vidas e como ter um cargo nessa organização democrática faz toda a diferença. Um ex-aluno, que participou de uma roda de conversas com a Comissão Mediadora do salão do 5ºano do EF, relatou como participar da República de Estudantes modificou sua vida, pois o desejo de ser eleito pelos colegas o incentivou a superar uma dificuldade de fala que possuía,

procurando apoio de uma fonoaudióloga. Ele era considerado um aluno “problema” – vez e outra, estava envolvido em conflitos e era assunto principal nas rodas de conversa da CM.

Por meio da mediação dialógica realizada pelos membros da CM em cada roda de conversa que buscava resolver a situação problema em que este aluno estava envolvido, foi despertado nele o desejo de ser membro dessa organização estudantil, pois ele próprio percebeu as mudanças que essas conversas estavam despertando em suas atitudes. Isso é coerente com o que Freire (1967) diz: “Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. Sua participação implica numa tomada de consciência” (FREIRE, 1967, p.61).

Por três anos seguidos, esse aluno tentou participar da Comissão Mediadora, pois esse era o caminho para se chegar à República de Estudantes. Quando finalmente conseguiu ser eleito como membro da CM, buscou fazer ao máximo um bom trabalho para, no ano seguinte, se candidatar a prefeito e, finalmente, conseguir ser eleito. Durante dois anos, foi prefeito da escola e somente saiu do cargo porque finalizou o EF II e mudou para outra escola.

Percebemos como a participação e a vivência de uma prática democrática pode transformar vidas, pois o sujeito envolvido, ao se deparar com outra possibilidade de resolver situações problema, é afetado pelo diálogo estabelecido durante esses momentos de roda de conversa, pois o diálogo se coloca como caminho pelo qual o sujeito se torna sujeito, e não mero objeto manipulável. Assim, o aluno compreende que existem outras maneiras de resolver conflitos e passa a desejar vivenciar essa prática em outras esferas de sua vida; daí o processo de tomada de consciência que Freire (1967) aponta. Por isso, afirmamos que essa educação democrática e libertária extrapola os muros físicos e ideológicos, pois leva os alunos a agirem de forma consciente sobre sua ação transformadora na sociedade na qual atuam.

3.3.3 Comissão Mediadora (CM)

A Comissão Mediadora (CM) é considerada por todos os sujeitos da escola como o centro da vivência do diálogo, pois é por meio dela que os processos dialógicos de uma experiência de uma educação democrática e libertária acontece:

A Comissão Mediadora é como “a menina dos olhos” para a escola (Entrevista com professora do salão do 5º ano – dados da pesquisa).

Numa discussão com o amiguinho, a criança vai discutir com ele o porquê daquela situação. Aí começa essa questão da responsabilidade. Na solidariedade de ajudar os amigos. Um auxiliando o outro, um ajudando o outro. Isso faz com que ele vá se constituindo e principalmente vai ajuda-lo

quando ele tiver que assumir as suas responsabilidades enquanto adulto (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Na fala da professora, percebemos a confirmação do papel fundamental que a CM possui para prática do projeto de transformação que a escola tanto busca efetivar. Freire (1970) fala da ação reflexiva que o diálogo possui, por partir de situações problematizadoras, e conceitua esse tipo de diálogo como:

Encontro entre homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 1970, p. 45).

A partir dos sistemas conversacionais, da observação e da análise documental do PPP 2017, fomos descobrindo como se dá o funcionamento da Comissão Mediadora. Esta é composta por dez alunos em cada salão de estudo, eleitos anualmente a partir de voto secreto no início do ano. A CM do ano vigente é quem conduz a votação, entregando fichas para serem preenchidas pelos candidatos (que devem apresentar suas propostas a partir dos eixos norteadores da escola). Com um professor, os alunos da comissão analisam os objetivos de cada candidato, de modo que estejam coerentes com o PPP da escola.

As crianças escolhidas têm a compreensão do papel que ocupam e da importância das ações que realizam, pois são instrumentalizadas por uma equipe de professores chamada de “Comissão Vida”, que se encontra semanalmente com os grupos das comissões dos alunos e faz as orientações necessárias, ora partindo da demanda que as próprias crianças e adolescentes trazem, ora com material de apoio como vídeos, textos e conversas. Esse material, por sua vez, tem o objetivo de dar repertório de mediação e diálogo para a Comissão durante a resolução de algum problema ou em outra situação; isso porque a CM não age somente quando acontecem conflitos, mas também quando observa que alguém está precisando “desabafar”, e chamam esse momento de “roda do desabafo”, com o compromisso ético de guardar segredo do que é falado pelos sujeitos envolvidos.

Uma das professoras do salão do 5º ano do EF relatou sua experiência com a CM em uma “roda do desabafo”. Ela estava passando por problemas pessoais e por isso estava mais quieta e triste. Os alunos membros da Comissão, percebendo a diferença em seu comportamento, convocaram-na para uma roda de conversa com a CM, mas não revelaram que se tratava de uma “roda do desabafo”. A professora ficou intrigada quando foi chamada

para conversar, pois não se lembrava de ter vivenciado nenhum tipo de conflito. Ao chegar à sala onde as conversas acontecem, as crianças começaram a falar o que estavam percebendo no comportamento da professora, que ela andava triste e que gostariam de ajudar através de uma roda de conversa do desabafo.

A professora, pega de surpresa, sentiu-se um pouco constrangida, porém contou ao grupo que havia passado por um processo de separação e que estava bem abalada com a situação. As crianças, de forma espontânea, começaram a relatar as próprias experiências, pois muitas também têm os pais separados. Contaram como se sentiam com a situação, deixando a professora à vontade para fazer o mesmo. Depois de todo o desabafo, todos trocaram abraços no intuito de confortar o que cada um estava sentindo.

Para nós, expectadores desse acontecimento, diferentes percepções podem ser despertadas. Todavia, se pararmos para pensar que se trata de crianças entre dez e onze anos, que perceberam a mudança de comportamento da professora e tiveram a iniciativa de organizar um momento em que pudessem oportunizar a reflexão do que ela estava sentindo, podemos afirmar que essa vivência do diálogo já faz parte das relações que a escola busca vivenciar, principalmente a experiência da solidariedade. Ou seja, ao se afetarem pelo comportamento de um adulto a tal ponto de convocarem uma roda de conversa de desabafo, demonstram que o projeto de transformação e os eixos norteadores da escola já fazem parte de suas vidas, extrapolando questões pedagógicas, próprias do espaço escola.

A Comissão Mediadora também pode convocar familiares para as rodas de conversa quando observa que um aluno está tendo muitos conflitos na escola e que as intervenções da Comissão não estão sendo suficientes, como caso citado a seguir:

Nós fomos fazer uma roda de conversa com uma mãe, porque o filho dela deu um soco no olho de uma menina, de uma estudante, aí a professora disse que a gente tinha que chamar a mãe dele. Aí a hora que a agente estava conversando com ela, uma criança da CM (que eu não vou citar o nome), disse uma palavra que deixou a mãe transtornada, e ela teve uma reação diferente do que a gente esperava, só que aí no final acabou que correu tudo bem. A gente chamou a menina que ele tinha batido, aí fizemos todos os passos da CM, ele chorou bastante. Depois ele fez o compromisso de não bater mais. Aí registramos tudo no livro de atas da comissão (Davi, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A organização da CM é muito clara durante as rodas de conversa, pois em cada momento um aluno membro da comissão é responsável por conduzir o diálogo, e outro por registrar a conversa em um livro de atas, que posteriormente será assinado por todos que

participaram da reunião. O objetivo central da Comissão Mediadora é apresentado no PPP (2017) da seguinte maneira:

Essa comissão não será “disciplinadora” de seus pares dentro do salão de estudos. O seu principal instrumento de trabalho será o permanente diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar. Seu principal objetivo é ser ponte. Ponte entre: estudantes – estudantes, estudantes – educadores, estudantes – pais, estudantes - direção/coordenação pedagógica e estudantes–comunidade. Sendo assim, estarão ajudando na sua organização e na da escola em geral, para que haja um clima cada vez mais favorável para o desenvolvimento de todas as atividades escolares (EMEF CAMPOS, 2017, p.46).

Pelos dados da pesquisa, observamos a instalação de uma roda de conversa de resolução de conflitos – quando há um sujeito sendo apontado por ter tido alguma atitude inadequada (como bater no colega), por exemplo. Em um primeiro momento, a criança que agiu de maneira inadequada é ouvida sobre o ocorrido; depois, um membro da comissão (o responsável pela mediação) vai fazendo questionamentos a partir da fala do colega, tentando mostrar outras ações que ele poderia ter tido antes de cometer a agressão. Em um terceiro momento é proposto ao aluno o compromisso para que sua ação seja diferente quando se deparar com uma situação semelhante – esse compromisso é escrito e assinado pelo aluno atendido. Por último, é realizada uma “rodada de coisas boas”, na qual todos os membros da CM dizem palavras e frases positivas sobre o aluno que está sendo atendido, de modo que ele perceba que também é capaz de fazer outras escolhas que estejam alicerçadas no respeito e na tolerância.

Essa ação da CM e a valorização dos processos dialógicos que a sustentam buscam quebrar a relação de opressor que essas crianças vivenciam nas mais distintas relações, buscando romper com esse ciclo, pois segundo Freire “o desejo do oprimido é se tornar o opressor” (FREIRE, 1987, p.28). Porém, quando as relações são pautadas no respeito e no diálogo, é oportunizada às crianças a vivência de uma relação com o outro, pois se compreende que há outros caminhos a serem percorridos, cultivando uma cultura da paz que se espalhará através das relações dentro e fora da escola:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente transformação (FREIRE, 1987, p.23).

Desse modo, compreendemos que as situações conflituosas são entendidas como algo que faz parte das relações entre os sujeitos. Ao proporcionar aos membros da Comissão Mediadora o protagonismo na resolução dos conflitos, a escola acredita na potência dialógica entre seus pares, assim como na capacidade que cada sujeito possui de agir com respeito com seu colega, buscando superar as experiências negativas que muitos vivenciam ou já vivenciaram em suas vidas. Essa experiência oportuniza a todos os envolvidos valorizar o diálogo como meio possível para superação dos conflitos, rompendo o ciclo de opressão.

3.3.4 Avaliação

O processo da pesquisa que realizamos mostrou que a avaliação na EMEF Campos Salles se dá a partir de uma relação dialógica, pois ao pensar em instrumentos avaliativos que sejam coerentes com a proposta de educação emancipatória, libertária, humanista e democrática, esses extrapolam os dispositivos sociais impostos pelo sistema de educação. Conforme Romão (2001, p.88), “na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor”.

Diferente das escolas conteudistas, ou com uma visão bancária de educação, a avaliação na Campos Salles é processual e contínua. Os alunos não têm o “dia de prova” ou a “semana de provas”, mas sim a avaliação diária em cada roteiro finalizado, na mediação entre seus pares no grupo que compartilham, na resolução dos conflitos, na vivência dos princípios norteadores da escola.

A escola compreende que todas as vezes que ocorre a classificação de um aluno em qualquer aspecto de seu desenvolvimento, é praticado o embrutecimento, pois o leva a pensar e agir segundo tal classificação, reforçando o que Paulo Freire criticava – “o fatalismo social”, que indica que o sujeito é algo e sempre o será. Por isso a importância de repensar e colocar em prática a avaliação em uma perspectiva dialógica.

Como já mencionamos, a escola também responde aos dispositivos avaliativos externos, uma vez que segue as recomendações da SME à qual está vinculada. Porém, ao se colocar como uma escola que propõe através do seu trabalho pedagógico ir além dos muros que a cerca, não é coerente que tais instrumentos avaliativos sejam somente os classificatórios, que possuem uma característica excludente. Assim, as práticas avaliativas

seguem a lógica do que Romão (2001) fala, como mais um momento de aprendizagem, e não como um meio classificatório.

Quando as crianças são interrogadas sobre como sabem que aprenderam, ouvimos a seguinte resposta:

A gente faz uma continha de matemática e a professora do salão ou algum amigo me ajuda, tipo assim, aí depois eu vou tentar fazer a continha de novo e já consigo fazer com facilidade (Priscila, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

No final do roteiro, a gente tem lá os objetivos. Então, não é assim, eu acabei e já pego outro roteiro. As professoras vão testar a gente pra ver se nós aprendemos de verdade, conversando sobre o roteiro e fazendo perguntas dos assuntos do roteiro, aí se eu acertar as perguntas eu posso passar para o próximo roteiro (Davi, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Percebemos pelas falas apresentadas que os alunos compreendem o processo avaliativo e sabem que esse é mais um caminho para que, de fato, a aprendizagem aconteça. Partindo dos objetivos descritos em cada roteiro de aprendizagem, cada aluno tem a oportunidade de olhar para suas conquistas e dificuldades com a mediação de um professor e, a partir das próprias percepções ao longo do processo, de realizar sua auto avaliação, tendo a oportunidade de refazer aquilo que pode ser melhorado:

Quando o aluno termina um roteiro, um dos professores do salão vai sentar com ele e fazer as correções. Se ele tiver finalizado e demonstrado que aprendeu com o roteiro, então ele pode passar para o próximo, mas já aconteceu de ser preciso o aluno refazer algumas questões do roteiro que tinha terminado, pois como o professor senta e conversa sobre o roteiro, fazendo como uma avaliação oral, é possível saber se ele realmente se apropriou do que foi trabalhado (Entrevista com professora do salão de estudos do 5º ano – dados da pesquisa).

Isso coloca a avaliação mais que um instrumento de aprendizagem para o aluno e também para o professor, pois este tem a oportunidade de repensar como o seu processo de “ensinagem” (ORRÚ, 2017) está afetando o aluno. Esse processo recursivo na elaboração dos roteiros concerne com o que Orrú (2017) fala sobre a aprendizagem significativa, por ir além dos conteúdos pré-determinados pelo sistema de educação, pois o aluno tem a oportunidade de participar do seu processo de aprendizagem:

O centro desse processo de aprendizagem não é o professor e tampouco o aluno; não obstante, o centro do processo de aprender são as relações sociais

entre professores com seus aprendizes, aprendizes com seus professores, colegas com seus colegas. Neste viés, não deve existir uma relação de ensinagem onde alguém sabe mais e alguém sabe menos. Distintamente, são as relações sociais que possibilitam que cada um conheça melhor a cada um e aquilo que sabem fazer de melhor seja valorizado, evitando práticas reducionistas do potencial da criança (ORRÚ, 2016, p.166).

Durante os sistemas conversacionais, entendemos como a escola responde às mesmas demandas das demais da Rede Municipal de Educação. Assim, quando um aluno não consegue, mesmo diante de todo o trabalho, desenvolver os pré-requisitos determinados pela SME, como por exemplo, consolidar a alfabetização até o 3º ano do EF que corresponde ao ciclo 1, este aluno pode ser retido.

A promoção dar-se-á com base na avaliação de competência que indique a possibilidade de prosseguimento de estudos no período letivo seguinte considerando o aproveitamento global do estudante em todo o ciclo, com a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como o processo de construção da autonomia, responsabilidade e solidariedade (EMEF CAMPOS, 2017, p.74).

Diante dessa situação normativa e visando coerência com o PPP da escola, no caso da possível retenção, é feita uma reunião com a família, professores, aluno e coordenação. Nessa conversa, são apresentados aos familiares todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e quais objetivos ainda não foram alcançados. Assim, é oportunizado ao aluno e à família a compreensão de quais são os aspectos de sua aprendizagem que ainda precisam ser desenvolvidos, sendo decidido em conjunto com a família se o melhor a ser feito (ou não) é a retenção. Isso pode ser pensado a partir da seguinte fala:

Na escola não tem retenção, não faz sentido. No terceiro ano termina o ciclo de alfabetização, teoricamente, por que nem todos são iguais. Agora, se a criança não está apta ainda, não construiu ainda com competência a leitura e a escrita, a gente faz uma reunião com as famílias, as crianças, professores e eu, e aí a gente considera a criança. Sabe por quê? A gente considera o que a criança já viveu, fala para ela que ela ainda não sabe ler e escrever e então a gente pega um roteiro do 4º ano e mostra pra criança. Tem criança que começa a chorar e diz “ah, eu quero ir com os meus amigos do salão, que eu estou junto desde o primeiro ano, eu aprendo com os meus amigos”. Então concordamos. Tem aquele que fala “ah, eu quero fazer o terceiro ano de novo, eu não vou saber fazer esse roteiro”. A gente respeita o que a criança quer, claro que a partir da opinião dos professores, familiares, buscamos e pensamos juntos no que fazer, mas a opinião das crianças é levada em consideração. Principalmente a dimensão emocional, o que adianta esse menino repetir! Se a gente pensar só no cognitivo e não pensar como vai ficar a auto estima dele, em como essa criança vai se sentir em ver todo

mundo indo para o próximo salão e ela ficando.... É muito mais importante ser mais humano consigo e com o outro do que repetir de ano (Entrevista com a coordenadora – dados da pesquisa).

Na fala da coordenadora, compreendemos melhor como esse processo de decisão sobre a retenção é realizado e a importância que se dá ao aluno em seu processo global de desenvolvimento, e não somente ao aspecto cognitivo de sua aprendizagem. A participação do aluno em uma decisão tão importante (como ser retido ou não) propicia a ele a análise dos resultados por meio dos fins propostos, assim como a tomada de consciência de quais procedimentos e ações podem e devem ser tomadas para que, de fato, consiga alcançar os objetivos da aprendizagem, a ponto de se sentir apto para os próximos desafios.

Compreender o processo de aprendizagem é primordial para um projeto que se baseia na proposta da avaliação dialógica, assim como entender os dispositivos de avaliação que a escola dispõe.

Percebemos, por meio das observações realizadas, sistemas conversacionais e entrevista semiestruturada, que os alunos possuem tal compreensão, assim como entendem que fazem parte de um “todo maior” que extrapola os muros da escola, pois participam de avaliações externas, assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino, e sabem que esse tipo de prova estará presente em suas vidas. Ao mesmo tempo, compreendem que na escola em que estudam a aprendizagem não está baseada em uma visão quantitativa, mas sim qualitativa. Ou seja, participam ativamente do processo avaliativo, percebendo (por meio das mediações) suas dificuldades e facilidades e escolhem qual caminho querem seguir – o da retenção ou o da progressão –, partindo da visão de um desenvolvimento que extrapola questões curriculares pré-estabelecidas.

3.3.5 O professor dos processos dialógicos, inovadores e democráticos

No primeiro Núcleo de Significação, falamos dos entraves que uma proposta inovadora pode se deparar, sendo que o professor foi apontado como o maior deles, por sua postura ideológica ser incoerente com a proposta de transformação da escola. Partindo disso, passaremos a pensar qual postura um educador de uma proposta inovadora, que se funda em processos dialógicos, deve buscar vivenciar em suas relações no espaço escola.

Das qualidades indispensáveis para um professor progressista, Freire (1997) lista as seguintes: humildade, amorosidade, coragem, tolerância, decisão, segurança e alegria de viver. Quando pensamos em humildade em uma prática baseada em processos dialógicos,

partimos da relação de horizontalidade: “A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo” (FREIRE, 1997, p.37). Assim, todos aprendem com todos: o professor, diferente da visão bancária de educação, não é o único que possui o conhecimento e que pode “transmiti-lo” aos alunos, pois o conhecimento não é doença a ser transmitida, mas sim a ser compartilhado entre aqueles que têm mais domínio de determinado assunto com os que buscam tal domínio.

A atitude do professor humilde leva o aluno ao uso da palavra, que segundo Freire (1997), vai além de falatório, pois conduz ao acesso do conhecimento científico, partindo da consciência ingênua para se alcançar a consciência científica. Quando um aluno não tem medo de falar o que está pensando, de fazer uma pergunta sem se preocupar com o julgamento do outro sobre o nível de dificuldade que irá expor, isto reflete a relação horizontal vivenciada nos relacionamentos que compõem a escola; e na EMEF Campos Salles, as crianças sentem-se à vontade para perguntar, problematizar, discordar e compartilhar o que já sabem, como aponta a seguinte fala:

Os professores dão a palavra (Ana, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Ao lado da postura do professor humilde, Freire coloca “a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1997, p.38). Durante as observações, presenciamos várias situações em que a amorosidade se fazia presente.

Quando um professor iniciava a rotina do salão de estudos com uma meditação, percebia a necessidade de vincular os alunos ao espaço que acabavam de chegar. No momento em que separava as crianças e adolescentes para as oficinas de Matemática, os professores que eram responsáveis por elas, buscavam meios metodológicos para que os alunos conseguissem se apropriar do conteúdo em desenvolvimento através de jogos matemáticos.

Outro momento observado foi quando, na sala da direção, no momento do recreio entravam e saíam crianças para conversar com a diretora ou auxiliares de direção sem relacionar tal espaço com um lugar de punição, mas sim como um espaço aberto ao diálogo. Ou nos salões de estudo, quando os professores se sentavam nos grupos para auxiliarem na resolução de alguma dificuldade no roteiro que estava sendo realizado com uma fala atenta ao processo de aprendizagem de cada criança, buscando conduzi-las da melhor maneira ao objetivo almejado.

Quando Freire fala das qualidades indispensáveis ao professor como a coragem, relaciona esta ao processo de resistência que se dará em sua prática diária com a escolha de ser professor progressista:

É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia (FREIRE, 1997, p.39).

A coragem de transformar sua prática, partindo do pressuposto que a formação docente não foi em um formato de educação democrática, mas sim opressora, possibilita abandonar antigas crenças e práticas docentes cristalizadas, e começar um novo caminhar, um novo processo de aprendizagem – o desafio de ser professor em uma proposta libertária. Ao mesmo tempo, a coragem de acreditar que é possível ser e fazer a diferença na vida dos estudantes com quem convive, a partir da relação respeitosa e a busca pelo rigor metódico, crianças e adolescentes, lutando contra o fatalismo social ao qual estão inseridos.

Na seguinte fala da professora, percebemos essa preocupação com o rigor metódico, mas ao mesmo tempo atrelada aos significados, pois busca o conhecimento além dos livros e outros recursos, como a internet, valorizando a oralidade como fonte de aprendizagem:

O nosso grande desejo com os fazeres nessa escola é justamente promover a ruptura dessas amarras e isso não é negligenciar conhecimento, mas oferecer o conhecimento de uma forma a suscitar a curiosidade, o processo investigativo e o desejo de romper e de ir além, de fato dar significado ao objeto do conhecimento, trazendo pra vida, trazendo pro cotidiano, trazendo para as relações e usando as fontes que geralmente as escolas usam, livros, internet, mas também, consultas à familiares, entrevistas, conversas, bate papos com pessoas da comunidade. Então, a gente tenta colocar que tudo é objeto do nosso conhecimento (Entrevista com professora do salão do 5º ano – dados da pesquisa).

Outro modo de pensar e agir na relação docente é a tolerância, que Freire pontua como indispensável ao professor transformador: “Outra virtude é a tolerância. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz” (FREIRE, 1997, p.39). O autor trata da postura de respeito com o diferente, quando traz como qualidade docente indispensável a tolerância, pois entende que só é possível a educação que fundamenta seus pilares na democracia, se o

respeito for o núcleo duro dessa educação que se almeja, pois somente a partir dele (o respeito) é possível estabelecer relações que afetam uns aos outros positivamente.

Por isso, a decisão é apontada por Freire como uma das qualidades, pois ao decidir pelo tipo de educação que irá vivenciar, o professor passa pela escolha de negar outro caminho, pois decisão implica renúncia – atrelada muitas vezes à abdicação da postura. “Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper” (FREIRE, 1997, p.40).

O professor que decide ir para a EMEF Campos Salles passa por essa ruptura de paradigmas, diante da realidade que a escola apresenta, partindo da comunidade na qual está. Decidir viver o PPP da escola implica em acreditar que tudo passa pela educação e que este espaço (a escola) pode ser um centro de liderança para a sociedade em seu entorno, a partir do novo modo de fazer a educação acontecer:

O professor deixa de ser aquele que detém o saber pra ensinar e passa a ser o mediador, o provocador de curiosidade e vontade em aprender (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Diante da fala da coordenadora, percebemos o papel de mediador que o professor possui na EMEF Campos Salles para que o aluno seja o protagonista em sua aprendizagem, pois reconhece que possui mais experiência que o estudante, porém em uma relação horizontal. A segurança na decisão tomada conduz o professor a buscar o domínio das competências necessárias para bem desempenhar seu papel de educador progressista; ou seja, o conduz à “competência científica, clareza política e integridade ética” (FREIRE, 1997, p.40), pois compreende a necessidade de buscar fundamentos para sua prática, metodologias e ações pedagógicas diversas.

Nos sistemas conversacionais com a professora do 5º ano do EF, percebemos como essa segurança teórica constitui seu pensar pedagógico. Sua formação se deu inicialmente em Psicologia, terminou a graduação em Pedagogia e expôs sobre o seu desejo de estudar Ciências Sociais, para possuir mais instrumentos teóricos para sua prática, principalmente em relação às mediações que ocorrem com a Comissão Mediadora. Seu desejo reflete a fala de Freire sobre a consciência de sermos seres inacabados, em constante formação.

Ao mesmo tempo, o desejo da professora em continuar seus estudos reflete sua alegria de viver que encontra em seu agir docente, e por isso a necessidade em buscar conhecer cada vez mais, pois compreende que através do conhecimento científico conseguirá afetar seus alunos em seu processo de aprendizagem.

Em concordância com as qualidades indispensáveis ao professor que busca vivenciar uma educação democrática e libertária propostas por Freire, podemos apresentar o que Rancière (2002) propõe ao expor um novo modo de pensar a postura do professor, que o autor chama de “emancipado”, pois através de sua prática estimula seus alunos a pensarem. O autor chama o professor de “mestre”, e fala da postura do mestre emancipado ligada diretamente à sua capacidade em “perguntar”, levando a criança, o adolescente, o adulto a retirarem de sua realidade elementos concretos que os conduzem à compreensão desejada, sempre através da comparação, distinção e representação elaboradas a partir das perguntas. O mestre não verificará se o aluno aprendeu, mas sim se houve a busca pela aprendizagem; sua avaliação se atentará para o interesse e busca pelo aprender, pela compreensão que almeja. O mestre emancipado saberá se o aluno está aprendendo quando este for capaz de explicar a outro o que foi aprendido.

A proposta de emancipação de Rancière (2002) está na relação de igualdade de inteligências, pois deixa claro que todos podem desenvolver sua inteligência, sua compreensão, desde que isto ocorra a partir de significados, os quais surgem da necessidade que cada um de nós revela; assim, não há “hierarquia na capacidade intelectual” (RANCIÈRE, 2002, p.38), e todos podem aprender, desde que o meio favoreça tal pensamento emancipatório.

Emancipar, para Rancière (2002), é superar a educação recebida dos pais analfabetos, é ver-se capaz de “ser” o que desejar, através da observação, representação e repetição. Já o embrutecimento é o que acontece nas relações em que um se sobrepõe ao outro em um relacionamento hierárquico, no qual o fatalismo social é a base da justificativa para elucidar o grupo de pessoas que não podem chegar ao mesmo grau intelectual de outras.

Podemos afirmar, que a EMEF Campos Salles, diante de todo o trabalho de transformação – desde as questões físicas, como quebrar os muros das salas de aulas e do entorno da escola, até o trabalho da docência compartilhada nos salões de estudo, assim como o trabalho por eixos de interesse desenvolvidos nos roteiros –, consegue que seus alunos se sintam estimulados a superar as dificuldades concretas na comunidade onde estão, superando tal fatalismo social, e por isso caminham rumo à emancipação.

Ao afirmar que “quem ensina sem emancipar, embrutece” (RANCIÈRE, 2002, p.30), o autor deixa claro que a postura do professor que se coloca em sala de aula como o único detentor do saber é embrutecedora, pois não permite ao aluno que descubra os próprios meios para sua aprendizagem.

Rancière e Freire se encontram em seu propósito de delinear um professor ou mestre de uma proposta educacional libertária e democrática, pois ambos compreendem o poder de transformação que cada sujeito possui e que o papel fundamental do professor deve partir desta lógica: todos podem aprender tudo, são sujeitos em construção, inacabados, porém repletos de capacidade e força para ser o que se acredita nos espaços ocupados.

3.3.6 Práticas inclusivas

Nossa visão de processos dialógicos democráticos e por isso inclusivos, se pauta no que Rancière (2002) afirma sobre a possibilidade de aprendizagem que todos nós possuímos, assim como no conceito de seres inacabados e incompletos apresentado por Freire (1997), diante da busca contínua em nosso processo de constituição enquanto homens e mulheres. Também ao que Orrú (2017) afirma como o “núcleo duro da inclusão”, por partir do pressuposto de uma transformação na educação como um todo (metodologias, organização espacial, formação dos professores, material pedagógico, divisão dos tempos na escola e da gestão democrática).

A escola pesquisada entende que a inclusão faz parte da educação inovadora, libertária, democrática e emancipatória, ao inserir em seu PPP que todos podem aprender com todos e criar roteiros de estudos a partir dos eixos de interesse. Assim, possibilita a adaptação de conteúdos específicos para as crianças que necessitam de mais tempo para se apropriarem de algo que está sendo trabalhado, ou por possuir alguma singularidade, ou por partir da particularidade que cada um possui enquanto estudante:

Todos somos “deficientes” e aprendemos com as diferenças dos outros
(Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

A fala da coordenadora aponta para a seguinte reflexão: sempre nos falta algo, pois estamos em constante construção, aprendemos o tempo todo e assim será durante toda a nossa vida; somos seres inacabados. Entender que todos somos deficientes não significa necessariamente que possuímos alguma deficiência física ou intelectual, o que de fato algumas pessoas possuem, mas sim que nunca estaremos completos, e esta condição (a de eternos aprendizes) nos coloca em uma relação horizontal com aqueles que possuem um diagnóstico de alguma deficiência, síndrome ou transtorno.

Durante as observações, sistemas conversacionais e entrevistas, descobrimos que na escola estavam matriculadas 11 crianças com deficiências, sendo 6 no período da matutino e 5 no período vespertino.²⁷ Crianças com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral, retardo mental, deficiência física e epilepsia. Procuramos compreender como essas crianças são incluídas no processo de aprendizagem. Por meio dos roteiros de estudos e dos grupos de quatro crianças que trabalham em conjunto nos salões de estudo, descobrimos que:

Existem os roteiros intermediários para as crianças que ainda não se apropriaram de um roteiro. Crianças com algum tipo de dificuldade possuem o seu roteiro adaptado (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Mas o amigo que tem um roteiro adaptado não acha isso ruim, pois sabe que todos aprendem de diferentes maneiras (Davi, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Além dos roteiros adaptados e intermediários, existe na escola o “Grupo de Avanço”, que acontece em salas de aulas separadas dos salões de estudos, também chamadas de “salas das oficinas” com grupos menores de alunos para o estudo dos roteiros adaptados ou intermediários. Esse grupo de avanço busca instrumentalizar as crianças que ainda não se apropriaram de um conteúdo específico ou que ainda não se alfabetizaram, buscando a superação desta etapa da aprendizagem por meio de uma mediação mais específica, para conseguir acompanhar os próximos roteiros de estudo, como apresenta o PPP da escola:

As salas de oficinas serão também utilizadas para atividades específicas com os estudantes que apresentarem maiores dificuldades na apropriação da leitura e da escrita (grupo de avanço). Esses estudantes elaboram roteiros diferenciados no salão, os chamados roteiros de avanço (EMEF CAMPOS, 2017, p.44).

Além do grupo de avanço, a escola dispõe de apoio profissional da Auxiliar de Vida Escolar (AVE), responsáveis pela alimentação, locomoção e cuidados com a higiene de crianças com deficiência física ou intelectual. Porém, as atividades pedagógicas são realizadas por uma estagiária do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Essas crianças também contam com o trabalho em contra turno na Sala de Apoio à Inclusão (SAI). Além do apoio humano, a escola possui estrutura física com elevadores que facilitam a

²⁷Informações obtidas durante o período de pesquisa *in loco*, no mês de novembro de 2017.

locomoção das crianças e adolescentes que necessitam, para que o ambiente também seja inclusivo.

O trabalho colaborativo desenvolvido em grupos nos salões de estudo é evidenciado nos seguintes relatos:

O projeto da escola é diferente. A relação entre amigos, trabalho em grupo, todo mundo junto. Nos roteiros você tem o seu próprio ritmo de trabalho...respeita as diferenças. (Cauê, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Posso trabalhar em equipe, pedindo ajuda. Mas, não pode dar a resposta pronta [...] vai dando dica, perguntando o que entendeu e ajudando a entender mais. (Priscila, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A fala do aluno Cauê reflete a compreensão sobre o tipo de escola que estamos falando, que vai além de conteúdos, que se baseia nos processos dialógicos humanizados e, por isso, inclusivos. Compreensão de que a diferença é característica do ser humano e, por isso, cada um possui facilidades e dificuldades peculiares, e que permite aos que possuem uma deficiência diagnosticada o reconhecimento dos conhecimentos que são capazes de aprender, segundo seu ritmo e na possibilidade de suas habilidades.

Quando estamos caminhando e observando a realização dos roteiros, não nos chama atenção nenhuma criança com deficiência: o que víamos eram crianças e adolescentes estudando, trabalhando em grupo, se ajudando, sujeitos compartilhando saberes e experiências num espaço que ser diferente é normal.

O respeito às diferenças, sejam elas físicas, religiosas, de gênero é algo presente na escola pesquisada; as crianças e adolescentes falam com propriedade sobre o assunto, compreendem que a diferença não é algo negativo, mas sim enriquecedora das relações estabelecidas ao longo de suas vidas dentro da escola, e que irão repercutir em suas relações fora dela. Por isso falamos que a educação proposta pela EMEF Campos Salles extrapola os muros físicos e ideológicos, pois os sujeitos que por ali passam são afetados pela vivência de uma relação humanizada.

Orrú (2019) infere o sentido de diferença que tratamos:

A diferença, portanto, não é a oposição entre uma coisa e outra. A diferença é qualidade presente em todos os seres humanos. Todos nós, somos, indiscutivelmente diferentes. Por mais que existam grupos identitários, que se relacionem por uma característica, que os reúne e os reconheça no espaço social, a diferença se estabelece como principal peculiaridade, pois mesmo

apresentando aspectos em comum, todos ainda se diferenciam em sua própria diferença (ORRÚ, 2019, p.1).

Diante do processo de pesquisa que realizamos, identificamos a escola pesquisada como inclusiva, por partir da necessidade reflexiva constante de sua práxis, buscando meios para alcançar a proposta de uma educação mais humanizada. Ao mesmo tempo, por ter consciência de seu processo de incompletude, a escola busca estabelecer processos dialógicos que afetam seus sujeitos de tal modo que se sintam capazes de inferir nesse mundo por meio de suas ações transformadoras, e criar um ciclo de ações que por si empodera os sujeitos que nele estão envolvidos.

3.3.7 Educação que extrapola os muros da escola

Ao apontarmos que a escola pesquisada extrapola os muros, referimo-nos aos limites colocados em seus aspectos físicos e ideológicos. Físicos, pois os muros que circundavam a escola foram derrubados; e ideológicos, pelo processo de desconstrução e transformação que passou desde que decidiu ser, estar e agir como um centro de liderança na comunidade onde atua.

Muitas foram as experiências vivenciadas durante a pesquisa, como a participação de pais na Comissão Mediadora, em reuniões com a equipe gestora e a participação ativa nas diversas atividades que a escola possui em seu dia a dia e que evidenciaram que a escola vai além do espaço que ocupa.

Sua localização dentro do CEU Heliópolis – Profa. Arlete Persoli, favorece que seja reconhecida como parte de um todo que a comunidade pode acessar de acordo com suas demandas. Com isso, a comunidade tem acesso a diferentes atividades disponibilizadas para a comunidade como: alongamento, natação, dança para a Terceira Idade, dança de salão, ginástica localizada, hidroginástica, núcleo da melhor idade, pilates, treino funcional, zumba, vôlei adaptado e vôlei masculino e feminino.²⁸

Percebemos que comunidade e escola convivem unidas, e durante as observações essa relação ficou evidente, pois os pais têm acesso à escola, participando ativamente das atividades disponibilizadas. Por sua vez, as crianças compartilhavam as atividades que seus pais realizam no CEU e demonstravam satisfação com isso.

²⁸Atividades disponíveis para os moradores de Heliópolis que possuem a carteirinha de acesso.

Outro aspecto marcante da escola que extrapola os muros – e já apresentado – é a Caminhada da Paz, que reúne e une todos no mesmo propósito denunciar as opressões sofridas. Freire (1985) fala do poder que tais manifestações possuem na constituição do povo que é oprimido e o quanto podem conquistar com esse tipo de movimento:

A este respeito diria, até me, repetindo um pouco, que a compreensão crítica das expressões culturais de resistência das classes sociais oprimidas é fundamental à estruturação de planos de ação político pedagógicos. Essas expressões culturais que falam da maneira como leem elas sua realidade e de como se defendem devem estar no ponto de partida daqueles planos. A mobilização popular que, em si, implica o processo de organização se faz com mais facilidade quando se levam em consideração essas formas de resistência popular que, de modo geral, constituem o que venho chamando de “manhas” dos oprimidos. Com elas, se defendem das arrancadas agressivas das classes dominantes e até também da situação ambiental insatisfatória em que vivem e às vezes apenas sobrevivem em decorrência da exploração de classe (FREIRE, 1985, p.29).

O reconhecimento da escola como um espaço que vai além dos conteúdos pedagógicos fica evidenciado na fala do aluno, que reconhece a escola como diferente e, por isso, chama a atenção de muitos pesquisadores, que assim como nós, visitam e estudam a escola para conhecer e entender como o trabalho se dá:

As pessoas vêm muito aqui visitar nossa escola porque ela é diferente (Davi, 3º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A nossa escola é aberta para compartilhar toda a nossa experiência de transformação que passamos e permanecemos passando. Por isso, toda última quarta-feira de cada mês, recebemos muitos visitantes que desejam saber mais sobre nossa escola (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

A concepção de educação transformadora, democrática e libertária busca desconstruir princípios educativos baseados na visão bancária e quantitativa, como aponta a fala da coordenadora pedagógica:

Formar é tentar colocar numa forma, então não gosto dessa palavra. A palavra é transformar (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Ao conversar com os sujeitos pesquisados da equipe gestora sobre sua crença no projeto transformador e que vai além dos muros da escola, percebemos a convicção nas

possibilidades de enfrentamento das inúmeras situações que se deparam, pois acreditam que a educação pode e deve ser um meio de transformação, coerentes com a fala de Freire:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p.22).

E ao questionar sobre o que desejam para que a escola consiga cada vez mais vencer seus desafios, ouvimos as seguintes respostas:

Que seja justa, menos violenta, com mais equidade. Ouvir as vontades das crianças em relação aos espaços, brinquedos, para o uso coletivo. Viver as humanidades de maneira intensa! (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Pensar as relações em uma perspectiva democrática, onde os direitos são iguais para todos (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

A possibilidade de transformação da realidade de uma comunidade com marcas de exclusão social, e da vivência democrática e empoderada de um grupo, nos faz pensar que a escola constrói relações dialógicas e humanizadas, instrumentalizando a comunidade para enfrentar as adversidades. É ter uma visão esperançosa, conforme Freire (2001), da libertação que pretendem:

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro das condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 2001, p.30).

A escola pesquisada evidencia esse desejo esperançoso de ser, agir e fazer a diferença no espaço onde atua, e vai além do seu entorno, pois muitas outras escolas a buscam como referência para seu desejo de transformação.

3.3.8 Afetos

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas (Cora Coralina)

Quando pensamos em abordar neste núcleo a constituição de uma escola que educa para a democracia através das relações dialógicas e o papel do aluno enquanto protagonista de seu processo de aprendizagem, perpassamos por diferentes aspectos que averiguamos serem importantes na construção de uma escola, e que foram observados durante a pesquisa realizada, por afetar seus sujeitos.

Falamos sobre a Assembleia e sua importância e como sua organização se dá, e sobre a República de Estudantes e o seu valor na compreensão da vivência da democracia. Apontamos a Comissão Mediadora como sendo a “joia preciosa” da escola, por se fundar nos processos dialógicos e no protagonismo dos alunos na gestão dos conflitos. Também destacamos o processo avaliativo, que se constitui em uma perspectiva dialógica, por entender que a criança e o adolescente são muito mais que um número conquistado em uma prova. E o papel do professor como fundamental e do seu imenso valor para as relações estabelecidas com os estudantes.

Ressalta-se que toda essa constituição da escola é “costurada” pelos afetos que evidenciam o poder transformador da educação que possui significados para seus sujeitos, uma vez que participam do seu processo de construção e, assim, desenvolvem o sentimento de pertencimento ao espaço no qual estão.

O afeto que tratamos se baseia no que Silva e Gomes (2017) apontam como o processo de humanização e que perpassa pelas relações entre os sujeitos:

Afeto como processo de humanização, como ação, que faz que o homem compreenda a sua própria natureza, pois este agirá a partir desses afetos, das ações que destes emanam e a partir deles consegue pensar e agir no mundo. A todo momento afetamos e somos afetados, e é justamente por essa relação de encontros que estabelecemos no decorrer da vida a constituição da humanização (SILVA; GOMES, 2017, p.8).

Partindo da concepção de uma educação libertária e democrática, acreditamos no valor dos afetos para que esse processo de humanização aconteça, pois compreendemos que o processo de aprendizagem não é mera transmissão de saber. O conhecer é conflitante, e leva o

sujeito a compreender sua realidade ao sair da consciência ingênua para alcançar a consciência crítica, e por isso pressupõe uma transformação que gere uma nova ação; do mesmo modo, o sujeito é transformado, pois não há separação entre o sujeito que, ensimesmado com sua aprendizagem, chega à consciência crítica.

Quando perguntamos às crianças o que mais gostam na escola, ouvimos as seguintes respostas:

O que eu mais gosto aqui é da relação com os professores. A gente até abraça os professores (Guilherme, 5ºano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Aqui somos mais que colegas, somos amigos, companheiros (Júlia, 5ºano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

A fala do primeiro aluno nos faz refletir o seguinte: ao afirmar que “até abraça os professores”, essa experiência se coloca como algo inédito, ou seja, em sua vivência enquanto aluno, essa atitude de receber um abraço do professor (ou abraçá-lo) parece algo extraordinário, como se não o pudesse fazer em outra escola; por isso soa como algo inesperado.

Durante as observações realizadas, essa relação afetuosa era explícita entre todos os sujeitos da escola, não somente entre os professores e alunos, mas também com a equipe gestora, funcionários da secretaria e as pessoas responsáveis pela limpeza da escola. Quando falamos de relação afetuosa, não nos referimos somente ao modo que se relacionam, mas principalmente ao respeito presente em todas as relações estabelecidas dentro da escola.

Em um dos momentos de observação, estávamos com a equipe da Telefônica, empresa que doou os *netbooks* para a estação de tecnologia da escola e que fica nos salões de estudos. Como de costume, os alunos membros da Comissão Mediadora estavam apresentando a escola para a equipe, pois sempre que chegam visitantes à escola, é papel da CM apresentar o espaço físico e o PPP da escola. Uma das alunas da CM estava falando, ao mesmo tempo em que ocorria o recreio dos alunos do EF II. Um dos alunos que estava do lado de fora gritou “Ohh baleia!”, referindo-se à menina que estava falando. No mesmo instante, a coordenadora, na frente de todos os visitantes, chamou o grupo de meninos que estava do lado de fora da sala e perguntou quem havia gritado tal insulto. Um dos adolescentes respondeu e a coordenadora disse “Você sabe que isso é *bullying*? E que você está faltando com respeito com sua colega?”. O menino, que conversava com a coordenadora pela janela, no mesmo instante se desculpou com a garota.

Atitudes como a da coordenadora nos mostram que a base que fundamenta o projeto da escola é vivenciada, pois ao valorizar o respeito em suas relações e de forma tão pontual e buscar mediar a situação, deixa claro que os processos dialógicos acontecem dentro da escola e são permeados por afetos, principalmente o respeito às diferenças.

Podemos analisar a ação da coordenadora a partir do que Silva e Gomes (2017) afirmam sobre a potência dos afetos, como algo que pode levar o sujeito à emancipação ou que pode levar o sujeito à consternação, pois existem afetos positivos e negativos e cada um afetará o sujeito de uma maneira. “Agimos e pensamos de acordo com o que somos afetados se negativamente, nossa potência de ser e agir diminui; se positivamente, nossa potência de ser e agir aumenta, assim, os indivíduos agem conforme são afetados” (SILVA; GOMES, 2017, p.8).

Essa relação de potência dos afetos pode despertar o sentimento de unidade entre seus pares quando vivenciada a partir das relações positivas que eles trazem. A fala da aluna evidencia como essa experiência, a de ser afetada positivamente, possui valor em seu desenvolvimento:

Todos formam uma família (Sabrina, 5ºano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Eu gosto de estudar na Campos Salles, porque quando eu vim aqui pela primeira vez já vi que aqui ia ser minha segunda família. É como se fosse uma família de umas mil pessoas [risos] (Lara, 5º ano. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

O afeto que “costura” a convivência entre todos na escola pesquisada está imbricado à amorosidade que Freire (1997) fala; à capacidade de construirmos nossas relações e nossa própria história, uma vez que essa relação afeta aqueles que convivemos e nos constitui, pois a partir delas nos fazemos e refazemos:

Da importância das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam –a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta. Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz (FREIRE, 1997, p.68).

Assim, os sujeitos vão sendo transformados, por perceberem que o respeito é a base de suas relações, que se dão através dos processos dialógicos. Isso também pode ser visto a partir da seguinte fala:

Os alunos chegam a escola acostumados com repressão o tempo todo. Assim, buscamos despertar a consciência da situação de conflito que é apresentada. Pensar os conflitos a partir de um processo de conscientização... Diálogo, ao invés da punição pela punição (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Nesse sentido, percebemos na fala da auxiliar de direção o que Silva e Gomes (2017) afirmam sobre o modo que esses encontros são estabelecidos:

É por meio dos encontros que se amplia a capacidade de pensar e de se movimentar; a cada encontro estabelecido, mais o corpo se afeta e produz novas imagens, logo, amplia sua consciência frente ao mundo e a realidade. Desse modo, ao ser afetado positivamente, o indivíduo irá motivado pelo afeto aumentar sua potência de existir [...]. Tudo dependerá da forma como o indivíduo se relaciona, se encontra (SILVA; GOMES, 2017, p.8).

De fato, esse encontro se dá perpassando pelo respeito e amorosidade. Durante a observação, estávamos na sala da direção acompanhando a rotina da escola, quando entraram dois meninos que estavam no recreio e haviam brigado um com o outro. Os dois estavam muito nervosos.

Uma das auxiliares de direção começou o diálogo com eles, tentando entender a situação conflituosa. Um dos meninos, o que havia agredido, estava muito nervoso e começou a chorar dizendo que não aguentava mais brigas – em casa, e agora na escola. A auxiliar, percebendo que ele já havia chegado à escola desgastado emocionalmente, pediu que ele falasse como estava se sentindo, e ficou por um bom tempo o ouvindo. Depois fez o mesmo com o outro menino agredido, que também expressou o quanto estava triste por ter apanhado sem ter feito nada de grave (na opinião dele).

Após o momento de escuta, a auxiliar de direção foi conduzindo a conversa para a sensibilização de se colocar no lugar do outro, de modo que os dois buscassem entender o que cada um estava sentindo. Por fim, os dois se desculparam e se abraçaram de maneira espontânea. Foi uma cena que nos fez sentir como aquele momento de diálogo tinha sido importante para a resolução do conflito inicial, e que foi além, pois permitiu o desabafo da criança que havia chegado à escola já tensa pelas relações familiares.

É esse tipo de afeto que queremos anunciar que perpassa as relações na EMEF Campos Salles, e percebe que a briga no recreio é a “ponta de um iceberg”, pois carrega outros significados. Em uma proposta educacional em que as relações não são o foco do

trabalho, o aluno agressor poderia ter sido punido e o agredido sairia sem ao menos expressar o que estava sentindo.

Uma escola com um PPP baseado em processos dialógicos compreende que o conhecimento científico é importante, porém, não mais que as relações estabelecidas dentro do espaço escola, pois tem consciência do papel transformador que cada sujeito possui e que podem transformar, pela vivência do diálogo, as pessoas que se relacionam em uma vertente mais humanizada. Por consequência, conseguirão autonomia enquanto sujeitos para buscarem o conhecimento científico que quiserem, pois sabem que não há limites para a busca da consciência científica.

Toda a vivência apresentada neste núcleo converge com a proposta de Tolstoi, que no século XIX acreditou e vivenciou a inovação pedagógica e democrática; uma experiência da autonomia dos sujeitos que, envolvidos na organização estrutural da proposta na qual estão inseridos, criam mecanismos de emancipação, por se verem pessoas capazes de ser, estar e agir no espaço que ocupam. Sujeitos que desenvolvem o que o autor chamava de autorregulação, agindo como atores do processo de aprendizagem e desenvolvendo a capacidade de fazer escolhas, estas que instrumentalizariam os sujeitos durante suas vidas, possibilitando a prática democrática e libertária durante todo o seu processo de aprendizagem, ou seja, durante toda a sua vida, pois acreditamos que a aprendizagem é inerente ao ser humano, pois este aprende o tempo todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse trabalho de pesquisa com algumas pontuações sobre os processos dialógicos inovadores e democráticos em escolas que se reinventaram diante dos desafios da educação contemporânea. Compreendemos como essas escolas se organizam, qual a origem histórica, teórica e filosófica de suas práticas pedagógicas e de seus ideais educacionais, e os aspectos em comum que sustentam tais práticas. Também averiguamos como a escola que foi estudo de caso relaciona sua experiência educacional, pedagógica e ideológica em uma perspectiva democrática, inovadora e dialógica. Porém, cabe ressaltar que essa compreensão dos processos dialógicos inovadores e democráticos não se encerra aqui, pois permanece em movimento e continua para além dessas considerações finais.

Percebemos, através de pesquisa bibliográfica, que o desejo e ações de transformar a instituição escola em um meio emancipatório está presente em sua própria história de constituição na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, através do movimento da Escola Nova, iniciado com a escola democrática de Tolstói, no século XIX. A partir desse momento, muitas transformações no modo de pensar, ser e agir nesse espaço formal de acesso ao conhecimento acumulado historicamente foi sendo modificado, por partir de um viés ideológico que vai além da instrumentalização pedagógica de seus sujeitos, passando a se preocupar também com sua constituição global, e não mais segmentada por áreas.

Aventurar-se na compreensão dos processos dialógicos e democráticos implica em defender que o enfrentamento dos desafios da educação contemporânea parte do pressuposto de que a busca pela transformação se dá no tempo e no espaço que a escola ocupa. Vimos que, historicamente, a escola foi – e podemos afirmar que continua sendo – reflexo da sociedade na qual está inserida, pois responde às demandas desta. Porém, a consciência dos sujeitos envolvidos no processo educativo sobre essa historicidade propicia a superação dos desafios, pois a consciência é libertária, por proporcionar ao sujeito ver além do que lhe é posto.

Desse modo, quando acompanhamos todo o processo de reinvenção da EMEF Campos Salles vislumbramos como esse processo de transformação ocorreu e permanece ocorrendo. Percebemos que o todo que envolve a escola, no que diz respeito às práticas inovadoras e democráticas, só é possível a partir dos indicadores que compuseram este trabalho.

Entendemos como uma Comunidade de Aprendizagem se constitui através do diálogo igualitário, no qual a horizontalidade dos diálogos se faz presente. Com isso ocorre a valorização da inteligência cultural, e reconhece-se a necessidade de deixar a consciência ingênua para alcançar a consciência crítica, pois somente a partir desse processo é possível alcançar mudanças no que se refere à superação das mazelas encontradas em um espaço social desprovido de inúmeros recursos.

Por isso a importância da dimensão instrumental da aprendizagem, na busca por recursos estruturais que facilitem o acesso ao conhecimento historicamente construído; que desperta a vivência da solidariedade em suas relações, valorizando todos que estão envolvidos (direta e indiretamente) no processo de aprendizagem – como vimos a preocupação das crianças com as auxiliares de limpeza. Toda essa vivência só é possível por partir da criação de sentido que a comunidade carrega e assume como ideal para todos, considerando o que é estar em um bairro educador.

Sujeitos que acreditam que os desafios podem ser superados a partir da consciência crítica do papel que ocupam na historicidade, e que foi (e permanecem sendo) construída pelas relações, ou seja, “com” o outro, e não “para” o outro. A partir disso, percebemos a importância de uma prática educacional emancipatória, por levar o sujeito a superar as mazelas postas como determinantes em sua realidade, para que consiga superá-las, vencendo assim o fatalismo social que busca tirar a esperança de transformação de seus sujeitos.

Conhecer os caminhos percorridos por essas escolas, os desafios vencidos e aqueles que ainda estão por superar, deixa evidente um dos aspectos que possuem em comum: escolas que estão em espaços diferentes, em cidades diferentes, com suas realidades individuais, mas que comungam do mesmo desejo de pensar, ser e agir através dos processos dialógicos constituídos democraticamente. Acreditam que a educação, sozinha, não é capaz de transformar o mundo, mas é capaz de transformar as ações dos sujeitos que ali estão, a partir de uma vivência democrática e libertária e, desse modo, ser capaz de afetar outros sujeitos pelo seu modo de agir, pensar e ser a educação almejada.

A partir das análises realizadas, observamos que essas práticas inovadoras não são necessariamente novas, pois iniciaram sua reflexão e ação mesmo antes de escolas apresentadas existirem – como o uso dos roteiros de estudos utilizados pela EMEF Campos de Salles, e que teve seu “gérmen” nos estudos de Ovide Decroly, através da valorização dos eixos de interesse das crianças e jovens.

Do mesmo modo, pudemos atentar para a gestão democrática presente em todas as quatro escolas apresentadas e na que é estudo de caso, através da prática das assembleias – iniciada por Jean Kozzack (pseudônimo utilizado por Tolstói para não ser descoberto pelos perseguidores dos judeus).

A prática pedagógica de projetos teve seu início com os estudos de Dewey no século XIX na escola laboratório e foi aprimorada por Kilpatrick, através de orientações pontuais aos professores que desejavam fazer de sua prática pedagógica algo significativo para os alunos. Nas escolas apresentadas, percebemos tal vivência, através do trabalho realizado partindo dos eixos de interesses e utilização dos roteiros de estudo.

Defender a premissa de uma escola com processos dialógicos inovadores e democráticos se mostrou animador, mesmo diante de todos os desafios descritos na pesquisa, pois os resultados positivos afetam além dos muros dessas escolas. Estas conseguiram e permanecem lutando para serem um espaço de relações dialógicas pautadas no respeito às diferenças, sejam elas físicas, cognitivas, sociais, de gênero ou religiosa.

Observamos que as conquistas alcançadas pela escola só foram possíveis por um trabalho conjunto entre escola, família, professores e funcionários; e que o apoio financeiro e patrocínio de organizações não governamentais, como a Telefônica, são fundamentais, pois dão o apoio estrutural para que os projetos sejam colocados em prática, assim como o suporte aos professores, para que a prática docente seja coerente com a proposta emancipatória da escola.

A docência compartilhada, como um dos indicadores, evidencia como é importante um trabalho colaborativo entre os sujeitos envolvidos – principalmente com aqueles que estão diretamente voltados ao processo de aprendizagem dos alunos, os professores –, pois compreende que não é possível fazer acontecer uma experiência educacional libertária, inovadora e democrática sem a colaboração de todos os sujeitos, e que o professor possui um papel determinante para que este projeto inovador aconteça.

Do mesmo modo, atentamos para a preocupação da proposta da escola em oferecer aos seus alunos o acesso ao conhecimento acumulado historicamente, através da elaboração dos roteiros de estudo, elaborados a partir dos eixos de interesse das crianças e jovens, mas que contemplam todo o conteúdo determinado como base para cada etapa do desenvolvimento, como apresentado no indicador “conhecimento e informação”.

Partindo da premissa que a autonomia e a emancipação caminham juntas ao processo de aprendizagem em uma proposta inovadora e democrática, surpreendemo-nos com o uso

dos roteiros de estudo para anunciar e denunciar aspectos sociais presentes na comunidade e os processos dialógicos que emergiram desses.

Sim, os processos dialógicos estavam presentes o tempo todo na escola, na elaboração dos roteiros, nas discussões entre as crianças, nas mediações entre professores e alunos, alunos e alunos, funcionárias e alunos, professores e professores, equipe gestora e alunos e entre todos os sujeitos envolvidos com a escola. Percebe-se como o diálogo fundamenta as relações da escola, podendo ser considerado o “gérmen” da escola, pois é a partir dele que as relações acontecem, que os sujeitos aprendem, que a autonomia e emancipação são conquistadas.

A Comissão Mediadora e a República de Estudantes evidenciam a vivência dos processos dialógicos nos quais os estudantes são protagonistas, assim como a experiência sobre o pensar, ser e agir democraticamente, proporcionando a aprendizagem do que é uma sociedade democrática, pautada no diálogo e respeito às diferenças.

Partindo das análises realizadas na escola pesquisada percebemos que a base em comum que sustenta as práticas inovadoras e democráticas se encontra nas relações dialógicas, a partir dos seguintes pilares: a Assembleia de estudantes, a gestão democrática, o uso de eixos de interesse para conduzir o aprendizado dos alunos, e a presença atuante da comunidade na escola, formando assim uma Comunidade de Aprendizagem. Esses pilares se encontram na emancipação dos sujeitos que ali estão, através da conscientização que a ação e a reflexão fazem emergir, saindo do papel de oprimidos e alcançando visibilidade social, como sujeitos atuantes no processo social ao qual estão inseridos.

É uma educação inovadora por desbravar os desafios contemporâneos, por contestar as imposições do Estado, por vincular a aprendizagem de seus sujeitos aos seus significados e por inspirar outras escolas que buscam um novo pensar, ser e agir da educação que ultrapasse os muros físicos e ideológicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/400/389>. Acesso em 16 jun. 2017.

AZEVEDO, Fernando *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo: DCL, 2018.

CIEJA Campo Limpo. **Nossos valores**. 8 de agosto de 2017. Disponível em: <http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com/2017/08/nossos-valores.html?m=1>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CIEJA Campo Limpo. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Paulo. 2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

EMEF AMORIM Lima. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Paulo, 2005.

EMEF CAMPOS Salles. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Paulo, 2017.

EMEF PROFESSOR Paulo Freire. **Regimento Escolar**. Belo Horizonte, 2015

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática. 2003.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. 50 anos depois: Como reverter o golpe na Educação Popular. **Revista Unifreire**, São Paulo, ed. 2, p.198-213, dez. 2014. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** processo de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

GRAVATÁ, A. *et al.* **A volta ao mundo em 13 escolas.** São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

IVAHASHI, C. H. O poder que possuímos. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Org). **Protagonismo:** A potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

KILPATRICK, W. H. The project method. **Teachers College Record**, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.

_____. **Remaking the curriculum.** New York e Chicago: Newson & Company, 1936

_____. **Educação para uma civilização em mudança.** São Paulo: Melhoramentos, 1972.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet.** Tradução e organização de José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 86, n. 212, p.163-178,

jan./abr. 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

MELLO, RR.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2.). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas – Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. **Educação 3.0**: Novas perspectivas para o Ensino. CARVALHO, M. (Org.). São Leopoldo: Unisinos, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 2009.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: Aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, S. E. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. In: ORRÚ, S. E; BOCCIOLESI, E. (Org.) **Educar para transformar o mundo**: inovação por uma educação de todos e para todos. Campinas, SP: Librum, 2019. p. 378-440.

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). **Escola da Ponte**: defender, debater e promover a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

PROJETO Escola Âncora. **Estatuto social do Projeto Âncora**. São Paulo, 2016.

_____. **Plano de Trabalho**. São Paulo, 2018

_____. **Projeto**. São Paulo, 2018

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora**: gestão, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SINGER, H. **República de Crianças**: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Org). **Protagonismo**: A potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

SOUZA, R. F. **Espaço da Educação e da Civilização**: Origem dos grupos escolares no Brasil. São Paulo: Unesp, 1997

SOUZA FILHO, J. O. X. de. **Escola e emancipação**: um papel para as ciências?. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-20072015-115904/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VALDEMARIM, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**: A Escola Nova no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo e Editora Ltda, 1996.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista I**QUESTÕES PARA OS PROFESSORES DE ESCOLAS COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSIDERADAS INOVADORAS**

Práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que levam o aluno ao desenvolvimento da sua autonomia, emancipação, que trabalha por eixos de interesses dos discentes projetos que podem ser individuais ou coletivos, que possuem comunidades de aprendizagens, não há seriação e sim espaços de aprendizagens, o currículo é aberto e as avaliações são processuais.

- Sabendo dessas práticas pedagógicas inovadoras, qual é a ação que sustenta a prática na escola que você atua? Ou o que busca seguir como diretriz?
- Qual ou quais práticas inovadoras sustentam sua prática em sala de aula?
- Práticas pedagógicas inovadoras podem favorecer a inclusão de alunos com deficiência em suas diversas singularidades? Justifique a sua resposta.
- O que é diferença para você? Ou como você conceitua o termo diferença?
- Eu consigo colocar em prática a proposta de uma ação educativa inovadora quando:
- Eu encontro dificuldades em fazer valer o direito à educação na perspectiva inclusiva quando:
- O que me despertou para mudar minha ação pedagógica foi:
- Antes da vivência de uma prática inovadora eu concebia meu aluno como:
- Hoje, eu concebo meu aluno como:
- Minha maior dificuldade no espaço escolar em promover uma educação inovadora e inclusiva é:
- Para mim, ter um aluno com deficiência, considerando suas singularidades é:
- Como é o processo avaliativo do aluno com deficiência de acordo com as ações pedagógicas inovadoras no espaço que você atua?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista II**QUESTÕES PARA OS ALUNOS DURANTE A RODA DE CONVERSA**

- Todos aqui sempre estudaram nesta escola?
- Quem já estudou em outra escola?
- A outra escola era diferente dessa? Em quais aspectos?
- Como você(s) aprendia(m) na outra escola?
- Como você (s) aprende (m) nesta escola?
- Porque você mudou de escola?
- O que você mais gosta na escola que você está hoje?
- Como é a relação entre você e os professores?
- Como é o relacionamento entre você e seus colegas?
- Vocês consideram que o aprendizado de vocês na escola atual é significativo?
Explique.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista III**QUESTÕES PARA COORDENADORES E GESTORES**

- Qual é a fundamentação teórica que a prática inovadora da escola se baseia?
- Quais são os princípios que a escola se fundamenta?
- Como é atuar na gestão de uma escola com proposta pedagógica considerada inovadora?
- Quais são os desafios?
- A formação dos professores é a mesma que em uma escola de ensino tradicional?
- O que difere um educador que atua na escola com prática inovadora de um educador que atua na escola tradicional?
- O que difere um aluno da escola com prática inovadora de um aluno da escola tradicional?
- Práticas pedagógicas inovadoras são consideradas inclusivas por que:
- Acreditamos que a escola com proposta inovadora é importante na construção de uma sociedade mais:

APÊNDICE D – História da EMEF Campos Salles

Através da análise documental realizada no Projeto Político Pedagógico de 2017, apresentaremos um pouco da história deste bairro de São Paulo onde a escola está localizada e que é tão atuante na sociedade em que está inserida.

Heliópolis é um bairro localizado no distrito do Sacomã, zona sudoeste de São Paulo e é reconhecidamente a maior comunidade da cidade. O surgimento de Heliópolis segue à risca a trajetória padrão dos surgimentos de todas as favelas: motivado pelo poder econômico que investe na expansão da cidade no início da década de 1970, pessoas são deslocadas de construções precárias para locais sem nenhuma infraestrutura em alojamentos provisórios que acabam se tornando definitivos. Heliópolis foi um bairro periférico, o que hoje já não ocorre.

Em 1971/1972 teve início a construção de um alojamento provisório para moradores da favela da região vizinha de Vila Prudente que haviam sido desalojados devido ao projeto de construção de viadutos, pelo então Prefeito Paulo Maluf. Aos poucos, outras famílias foram chegando e levantando mais barracos ao lado do alojamento o que resultou no crescimento rápido da favela e nos problemas advindos desse processo (EMEF CAMPOS SALLES, 2017). A área inicial da comunidade, que fica entre a Estrada das Lágrimas, Avenida Delamare e Rua das Juntas Provisórias, apresenta atualmente a maior concentração de barracos e casas de alvenaria.

O crescimento do bairro do Ipiranga fez com que Heliópolis ficasse integrada à cidade, pois fica distante apenas 7 km do centro de São Paulo e situa-se na divisa do maior centro industrial do país, o ABCD paulista, composto pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e Diadema. Sua localização é, portanto, privilegiada, e possui ampla infraestrutura viária (trens, estradas, avenidas), comércio e indústria, além de contar com locais de prestação de diversos serviços públicos essenciais. Heliópolis tem como um dos seus limites a Estrada das Lágrimas, onde se situa a EMEF Campos Salles, sendo esta a rua principal do bairro.

A história de suas terras remonta à própria história da expansão de São Paulo: essas terras se incorporam à cidade, inicialmente como um empreendimento imobiliário, depois como uma gleba adquirida pelo Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS) para a construção do maior hospital da América Latina – o Hospital Heliópolis (EMEF CAMPOS SALLES, 2017).

ANEXO A – Declaração de Originalidade



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, Ana Cláudia de Oliveira Almeida, matrícula nº 2017.1.218.005, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação intitulada **“PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS: A experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea.”** é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

Local, Alfenas, 27 de Agosto de 2018.

ANEXO B – Comprovante de aprovação do projeto na Plataforma Brasil



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



Saúde
Ministério da Saúde

Plataforma Brasil

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Cadastros ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA - Pesquisador | V3.2
Sua sessão expira em: 34min 59


DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E INCLUSIVOS: Um estudo sobre escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea.
 Pesquisador Responsável: ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 76102217.8.0000.5142
 Submetido em: 01/11/2017
 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_954028


 Ana Cláudia de Oliveira Almeida

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa – **PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS: A experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea.** No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS: A experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea.

PROFESSOR ORIENTADOR: Prof.^a Dra. SÍLVIA ESTER ORRÚ

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA

ENDEREÇO: RUA LÚCIA SACOMAN JUNQUEIRA. Nº 30. JARDIM DAS ACÁCIAS.
POÇOS DE CALDAS-MG

TELEFONE: (35) 98811-3004

OBJETIVOS: Esta pesquisa tem por objetivo compreender a origem histórica e teórica, assim como os princípios dos processos dialógicos inovadores e democráticos emergidos de escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea.

JUSTIFICATIVA: A escola é chamada a validar o direito a educação de todos, crianças e adolescentes, independente da classe social ou espaço que estão, porém o que observamos é uma escola que exclui, pois faz uso de instrumentos classificatórios que busca um ensino homogeneizador, aqueles que se enquadra a este modelo são incluídos, já os que possuem algum tipo de deficiência, ou não é o aluno idealizado pela escola, ficam à margem do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, buscaremos descrever diferentes práticas

pedagógicas inovadoras e buscaremos compreender quais são os fundamentos que sustentam tais práticas.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa será dividida em três momentos distintos: observação, entrevista e rodas de conversa.

Todos os procedimentos supracitados acontecerão na escola e no momento oportuno combinado previamente com os participantes da pesquisa.

Para melhor execução da análise dos dados por parte da pesquisadora, solicitarei sua autorização para fotografar, gravar o áudio e filmar as entrevistas, rodas de conversa e momentos relevantes para a pesquisa no espaço escolar. Na possibilidade de uso de imagens solicitarei sua expressa autorização para fazer uso do material.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não há previsão de riscos de ordem física aos sujeitos participantes, devida a própria natureza do procedimento aplicado.

Os possíveis riscos ou danos, mesmo que em probabilidade mínima, pode ocorrer na ordem psicológica pelo fato do sujeito estar exposto a uma série de questionamentos sobre sua atividade ou dia a dia.

Os desconfortos gerados pelo procedimento de observação, entrevista e roda de conversa serão minimizados a partir do esclarecimento detalhado do que será feito e orientação prévia e a qualquer momento do procedimento de que o entrevistado pode pedir a interrupção ou suspensão deste, pelo tempo que considerar necessário, caso se sinta incomodado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para a criação de uma fundamentação teórica sobre Processos Dialógicos de práticas pedagógicas consideradas inovadoras e inclusivas. Sob uma perspectiva mais ampla, a pesquisa visa contribuir com os seus resultados, como já foi dito, para a produção do saber científico no campo educacional.

A presente pesquisa busca instrumentalizar e criar repertório teórico para a escola que deseja se re-inventar frente os desafios contemporâneos e você fará parte desta construção.

Uma cópia com os resultados da pesquisa poderá ser solicitada à pesquisadora ao final do programa.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. As entrevistas, observações e rodas de conversa com os envolvidos acontecerão no próprio local de trabalho dos mesmos.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os dados coletados para a pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos por meio de palestras, publicações em livros e periódicos

científicos e anais de congressos, sempre resguardando a privacidade dos participantes da pesquisa. Todos os dados serão confidenciais, serão utilizados nomes fictícios, para garantir a confidencialidade das informações.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora – **ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**– dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos, assim como entrevistas, imagens e vídeos realizados durante a pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em eventos científicos por meio de palestras, publicações em livros, periódicos científicos e anais de congressos sempre resguardando a privacidade dos participantes da pesquisa.

- () autorizo realização de filmagem
- () autorizo gravação em áudio
- () autorizo a realização de fotografias
- () autorizo o uso e divulgação da filmagem realizada em vídeo
- () autorizo o uso e divulgação de imagens.

Poços de Caldas _____ **de** _____ **de** _____.

Nome por extenso

Assinatura

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de uso de imagem



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE USO DE IMAGEM – TCLE

Eu _____ CPF _____
_____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem por meio de fotos, filmagens, gravações de áudios e/ou depoimentos, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Ana Cláudia de Oliveira Almeida e sua orientadora Sílvia Ester Orrú do projeto de pesquisa intitulado **PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS: A experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea** a realizar as fotos, filmagem e gravação de áudio que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, autorizo a utilização destas fotos, filmagens e gravações de áudios (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Alfenas, _____ de _____ de _____ 20

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

ANEXO E – Termo de Assentimento Esclarecido (TAE)



TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO - TAE

Assentimento informado para: _____

Nome completo da criança e idade: _____

Este termo de assentimento destina-se às crianças entre 7 a 14 anos de idade, que serão objeto de estudo da pesquisa intitulada: **PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E DEMOCRÁTICOS: A experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea.**

Olá, meu nome é Ana Cláudia de Oliveira Almeida. Eu sou estudante como você. Em minha escola eu estudo pessoas e crianças também. Um dia eu quero ser uma grande professora e pesquisar tudo sobre crianças e educação, mas para isso eu vou precisar acompanhar o seu dia a dia e entender como ele é. Neste momento, você é quem irá me ensinar.

Mas, você sabe o que significa pesquisar?

Pesquisar é observar, por um tempo, as coisas ou as pessoas. É ficar “de olho” com muita atenção. É acompanhar as coisas que as pessoas fazem, como elas fazem, com quem elas conversam e como elas aprendem. E depois disso, é anotar tudo, para que um dia alguém possa ler e aprender com o que eu aprendi de você.

O meu objetivo é entender como você aprende na sua escola, quais são os recursos utilizados e como seu professor lhe ajuda neste processo.



Depois disso, eu vou ler o que outros pesquisadores como eu já escreveram sobre práticas pedagógicas consideradas inovadoras, vou anotar o que eu aprendi, juntar tudo e finalmente buscar entender como você, criança, se relaciona e aprende. É isso que eu amo fazer.



Às vezes você vai estar estudando, concentrado ou concentrada na atividade e eu estarei lá, junto com você e todas as outras crianças. Vão ter momentos em que eu também vou te fazer algumas perguntas, até uma entrevista em forma de roda de conversa, assim como uma repórter, só para tentar descobrir ainda mais sobre as crianças. Mas fique tranquilo ou tranquila. Não há nada em que se preocupar. Vou tentar não incomodar nem atrapalhar.

E olha, existem muitos benefícios também. Essa pesquisa poderá ajudar outras pessoas a entender como podemos utilizar outros caminhos para a aprendizagem. E no final, você também pode pedir a minha ajuda para descobrir o que eu aprendi com a minha pesquisa. Pense que você será fundamental para que outras pessoas aprendam com você e sobre você.

Outra coisa muito importante que eu preciso falar é que toda pesquisa é sigilosa. Mas o que é isso? Tudo que eu observar sobre você e seus coleguinhas ou você me contar será nosso segredo para sempre!



Ah, e se você não quiser participar da minha pesquisa ou desistir de participar depois que ela começar, é só você me falar. Não tem problema algum. Você não é obrigado ou obrigada a participar. Participa só quem quiser, combinado?

Se você concordar, irei gravar em dispositivo móvel nossa conversa, para depois transcrevê-la. Bom, ao final da minha pesquisa, como já te contei, eu vou descrever o que eu aprendi e esta pesquisa poderá ser publicada em livros, artigos, ou Anais de congressos ou simpósios. Podemos, se você quiser, conversar sobre tudo o que eu descobri.

Uma última informação: Caso você tenha alguma dúvida ou queira saber ainda mais sobre o que eu estudo, pesquiso e aprendo, você pode pedir ajuda dos seus pais para entrar em contato com a minha escola: Universidade Federal de Alfenas em Minas Gerais. O telefone é (35) 3299-1318 ou pelo email: comitê.etica@unifal-mg.edu.br.

Ok, você conseguiu entender direitinho? Se você quer participar da minha pesquisa e me ajudar a aprender mais sobre as crianças, eu vou precisar da sua assinatura.

Por favor, deixe sua assinatura na linha acima

Assinatura do responsável

ANEXO F – Termo de Anuência Institucional



Eu, Amélia Arrabal Fernandez,
responsável pelo (a) CEU EMEF Pres. Campos Salles,
estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **PROCESSOS DIALÓGICOS INOVADORES E INCLUSIVOS: Um estudo sobre escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea.**

Coordenada pelo (a) pesquisador (a) **ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA ALMEIDA**


Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

LOCAL E DATA:

São Paulo, 30 de julho de 2017

Amélia Arrabal Fernandez

(Nome por extenso do responsável institucional ou setorial)

Coordenadora Pedagógica 

(Cargo do Responsável pelo consentimento)

Amélia Arrabal Fernandez
Coordenadora Pedagógica
R.F. 315.830.6
Emef Pres. Campos Salles