



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Lucia Werneck Veiga

**“Eu não brinco na hora de lição”:
narrativas sobre sentidos produzidos por crianças em três escolas
'transformadoras' no Brasil e em Portugal**

Juiz de Fora

2018

Ana Lucia Werneck Veiga

**“Eu não brinco na hora de lição”:
narrativas sobre sentidos produzidos por crianças em três escolas
'transformadoras' no Brasil e em Portugal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira, gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Dra. Adriana Rocha Bruno
Co-orientador dos estudos no exterior: Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Veiga, Ana Lucia Werneck.

“Eu não brinco na hora de lição” : narrativas sobre sentidos produzidos por crianças em três escolas 'transformadoras' no Brasil e em Portugal / Ana Lucia Werneck Veiga. -- 2018.

316 f.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Coorientador: Rui Eduardo Trindade Fernandes


Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

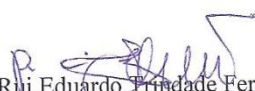
1. desenvolvimento humano. 2. ensino fundamental. 3. educação escolar. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Fernandes, Rui Eduardo Trindade, coorient. III. Título.

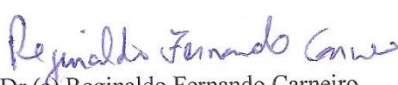
ANA LUCIA WERNECK VEIGA

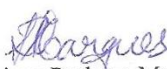
**"EU NÃO BRINCO NA HORA DE LIÇÃO": NARRATIVAS SOBRE
OS SENTIDOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS EM TRÊS ESCOLAS 'TRANSFORMADORAS'
NO BRASIL E EM PORTUGAL**


Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Dr.(a) Adriana Rocha Bruno - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Dr.(a) Rui Eduardo Trindade Fernandes - Coorientador(a)
Universidade do Porto - Portugal


Dr.(a) Reginaldo Fernando Carneiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Dr.(a) Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Dr.(a) Adriana Dickel
Programa de Pós-Graduação em Educação - UPF


Dr.(a) Margarête May Berkenbrock Rosito
Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação - UNICID

Juiz de Fora, 20 de agosto de 2018.

Para a Clarice

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre ofereceu o suporte material e simbólico para minha formação.

À minha professora orientadora, Dra. Adriana Rocha Bruno, que de maneira segura me tirou dos momentos angustiantes de dúvida e me fez retomar os caminhos. Por toda sua energia.

A todos os professores, alunos e funcionários das escolas participantes da pesquisa, pela gentileza em abrir seu patrimônio cultural à minha presença.

À CAPES pelo apoio financeiro, que viabilizou o andamento de minha pesquisa, inclusive a realização do Doutorado Sanduiche no Exterior. Ao Serviço de Relações Internacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora por toda atenção concedida durante o processo da complementação de estudos, inclusive nos contatos junto à Universidade estrangeira.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a meus amigos do curso de pós-graduação, a todos os professores e funcionários, além dos amigos de grupo de Pesquisa GRUPAR – Aprendizagem em Rede -, pela trajetória de formação. Em especial, à Lucia e ao Tito, que se tornaram grandes amigos.

Aos amigos Cleonice Halfeld Solano e Reinaldo José de Lima, do PPGE/ UFJF, que por coincidência boa também estiveram em complementação de estudos em Portugal e constituíram comigo um trio como porto seguro para as reflexões e intempéries.

Ao professor, co-orientador dos estudos no exterior, Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/ Portugal, por compartilhar sua experiência, apresentar-me ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa e permitir muitas reflexões sobre a escola. Também ao Serviço de Relações Internacionais e Mobilidade Acadêmica da Universidade do Porto, por todo apoio e acolhimento. Estendo os agradecimentos aos funcionários da Faculdade e aos demais professores com quem estabeleci algum contato pessoal ou a que tive acesso por meio de leitura de suas produções científicas.

Aos colegas do CREAS, Centro de Referência Especializado em Assistência Social, em especial à Brena, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo apoio.

Uma inquietude rodeia o estudante. Quando conseguiu vencer a passividade da sua melancolia, o estudante parece muito agitado. Sua mesa vai se enchendo de livros abertos. O estudante levanta-se e volta a se sentar, movimenta compulsivamente as pernas, passa de um livro a outro, escreve e torna a ler, às vezes fala em voz alta, atropela palavras sem sentido. Sua respiração se faz muito intensa, seu ritmo cardíaco acelera-se, seus perfis tornam-se agudos e se fazem quase transparentes, de tão afilados; quase se diria que, agora, a lâmpada produz mais luz. A que se deve essa agitação súbita, essa atividade frenética? O estudante está queimando as palavras sábias d'os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. A Casa do Estudo está se incendiando [...]

No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar.

(LARROSA, 2010, p. 206)

RESUMO

Este trabalho traz o processo de imersão da pesquisadora em três escolas, uma no Brasil e duas no Exterior, em Portugal. A pesquisa teve como pergunta geradora: *Como estudantes reconstróem suas experiências nos movimentos de três escolas em seus processos de superação do modelo instrucionista de ensino?* Como objetivo geral, buscou-se verificar *como estudantes reconstróem pela experiência sua participação nesses movimentos de superação? Como objetivos específicos, compreender como esses estudantes reconstróem sua participação, decisões, caminhos; como relacionam-se com os outros e como as escolas promovem possibilidades de opinião a eles; que movimentos cada escola (escola do Projeto Âncora, Escola da Ponte e Escola A Voz do Operário da Graça) fez/ faz para superar o modelo instrucionista de ensino; como pesquisadora, que marcas minhas vivências produziram sobre os objetos em movimento?* Através do cruzamento de pesquisa bibliográfica e documental, observações e entrevistas, Roda de Conversa, além de acesso a materiais de estudo dos alunos, são recuperados no processo de narração pela pesquisadora os sentidos produzidos sobre esses movimentos, sobre as construções sociais que são estas escolas. Os sujeitos participantes foram quatro professores, um diretor pedagógico, nove estudantes com idades entre 9 e 13 anos. As imersões levaram a estudos sobre o ensinar e o aprender (KOHAN, 2003), a educação aberta (BRUNO, 2016c), a metodologia de projetos de aprendizagem (CHAVES, 2015), a autonomia (FREIRE, 1977, 2002; DEMO, 2010), a educação dialógica e as comunidades de aprendizagem (FLECHA, 1997), as formas escolares de relações sociais (PAULUS, 2013), a alteridade (MIOTELLO; MOURA, 2012), o Movimento da Escola Moderna (FERNANDES, 2003; GONZÁLES, 2002; NIZA, 2014, 2017, PAULUS, 2013), vivência e linguagem na perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 2002,1992; BRUNER, 1997,1998, 2001; VIGOTSKI, 1935/ 2010, 1996, 2001, 2003), experiência (LARROSA 2015, 2010), cultura curricularizada e escola (SACRISTÁN, 2005; LAHIRE, 2008). A pesquisa mostrou que mesmo esses projetos que tentam superar o ensino instrucionista elaboram e produzem uma cultura curricularizada no processo de suas construções sociais. Foi possível verificar que para decidir, opinar, participar, foram produzidas “ferramentas fortes” (dispositivos pedagógicos) como formas de relações sociais particulares em que há esquemas de comunicação que são constitutivas de uma relação com o poder.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, ensino fundamental, educação escolar

ABSTRACT

This work brings the researcher immersion process in three schools, one in Brazil and two abroad, in Portugal. The research had as a generating question: How do students reconstruct their experiences in the movements of three schools in their processes of overcoming the instructional model of teaching? As a general objective, we tried to verify how students reconstruct from experience their participation in these movements of overcoming? As specific objectives, understand how these students reconstruct their participation, decisions, ways; how they relate to others and how schools promote possibilities of opinion to them; which moves each school (School of Anchor Project, School of Bridge and School The Voice of the Worker of Grace) did / does to overcome the instructional model of teaching; as a researcher, what have my experiences produced on moving objects? Through the cross-examination of bibliographical and documentary research, observations and interviews, Conversation Circle, in addition to access to student study materials, the senses produced on these movements are recovered in the process of narration by the researcher about the social constructions that these schools . Participating subjects were four teachers, one pedagogical director, nine students aged 9 to 13 years. The immersions led to studies about teaching and learning (KOHAN, 2003), open education (BRUNO, 2016c), the methodology of learning projects (CHAVES, 2015), autonomy (FREIRE, 1977, 2002, DEMO, 2010), dialogic education and learning communities (ARCHA, 1997), school forms of social relations (PAULUS, 2013), alterity (MIOTELLO and MOURA, 2012), the Modern School Movement (FERNANDES, 2003; GONZÁLES, 2002; NIZA, 2014, 2017; PAULUS, 2013), experience and language in the historical-cultural perspective (BAKHTIN, 2002, 1992; BRUNER, 1997, 1998, 2001; VIGOTSKI, 1935/2010, 1996, 2001, 2003), experience (LARROSA 2015, 2010), curricular culture and school (SACRISTÁN, 2005; LAHIRE, 2008). Research has shown that even these projects that attempt to overcome instructional teaching develop and produce a curricular culture in the process of their social constructions. It was possible to verify that "strong tools" (pedagogical devices) were produced as a form of private social relations in which there are communication schemes that are constitutive of a relationship with power.

Key words: human development, elementary education, school education

RÉSUMÉ

Ce travail s'agit du procès d'immersion de la chercheuse dans trois écoles, une au Brésil et les autres deux à l'étranger, au Portugal. La recherche a été déclenchée par cette question: comment les élèves reconstruisent leurs expériences dans les mouvements de trois écoles en ce procès de dépassement du mode instructionniste de l'enseignement? Comme objectif général, on a essayé de vérifier comment les étudiants reconstruisent leur participation par l'expérience dans ce mouvement de dépassement? Comme objectifs spécifiques, on a essayé de comprendre comment ces étudiants reconstruisent leur participation, décisions, parcours; comment se mettent en contact avec les autres et comment les écoles leur promeuvent des possibilités de l'opinion; quels mouvements ont fait ou fait chaque école (école du Projeto Âncora, Escola da Ponte et école A voz do Operário da Graça) pour dépasser le modèle instructionniste de l'enseignement; comme chercheuse, mes expériences ont produit quelles marques sur les objets en mouvement? Travers le croisement de la recherche bibliographique et documentaire, les observations et les entretiens, les conversations, au-delà de l'accès aux matériaux d'étude des élèves, les sens produits par ces mouvements sont récupérés dans le procès de narration par la chercheuse, sur ces constructions sociales que sont ces écoles-là. Les sujets participants ont été quatre professeurs, un directeur pédagogique, neuf élèves entre 9 et 13 ans. Les immersions ont abouti aux études sur l'enseignement et l'apprentissage (KOHAN, 2003), l'éducation ouverte (BRUNO, 2016c), la méthodologie de projets d'apprentissage (CHAVES, 2015), l'éducation dialogique et les communautés d'apprentissage (FLECHA, 1997), les formes scolaires de relations sociales (PAULUS, 2013), Mouvement de l'École Moderne (FERNANDES, 2003; GONZÁLES, 2002; NIZA, 2014), expérience et langage dans la perspective historico-culturelle (BAKHTIN, 2002; BRUNER, 1998; VIGOTSKI, 1996, 2001), expérience (LARROSA, 2015), culture curricularisée et école (SACRISTÁN, 2005; LAHIRE, 2008). La recherche a démontré que même ces projets qui ont essayé de dépasser l'enseignement instructionniste, eux, élaborent et produisent une culture curricularisée dans le processus de leurs constructions sociales. Il a été possible vérifier que pour décider, remarquer, participer, on a produit des "outils forts" (des dispositifs pédagogiques) comme forme de relations sociales particulières dans lesquelles il y a des schémas de communication et qui sont constitutifs d'une relation avec le pouvoir.

Mots-clés: développement humain, enseignement primaire, éducation scolaire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Inscrição no metrô na cidade de São Paulo (Brasil) - percurso Escola do Projeto Âncora.....	28
Figura 2. Marcas da semi-ruralidade (São Tome de Negrelos, Portugal) – entorno Escola da Ponte.....	28
Figura 3. Entorno Escola A Voz do Operário da Graça (Lisboa, Portugal).....	29
Figura 4. Procedimento de recorte de trechos de dados para extrair categorias de análise advindas do campo.....	36
Figura 5. Petróleo: Ouro Negro.....	131
Figura 6. Roteiro de aprendizagem – Luna.....	135
Figura 7. Anotação no caderno do Bruno acerca de suas responsabilidades.....	152
Figura 8. Imagem, para mim, representativa da cidade do Porto.....	165
Figura 9. Pavilhões ‘D’ e ‘E’ ocupados pela Escola da Ponte.....	194
Figura 10. Espaço C2 Núcleo de Consolidação - Escola da Ponte.....	195
Figura 11. Imagem de azulejo no interior da Escola A Voz do Operário da Graça.....	226
Figura 12. Espaço da Turma B, Segundo Ciclo, Escola A Voz do Operário da Graça.....	248
Figura 13. Idades e tempo de ingresso na escola - Grupo de trabalho acompanhado – Escola A Voz do Operário da Graça.....	249
Figura 14. Capa do caderno de Isabel.....	250
Figura 15. Diário de Turma – “um modo de Assembleia”.....	255
Figura 16. Expectativas/ sonhos/ receios, Escola A Voz do Operário da Graça.....	276
Figura 17. Sonhos – Escola Projeto Âncora.....	277
Quadro 1. Cronograma de imersão Escola do Projeto Âncora (Brasil) – 2015.....	31
Quadro 2. Cronograma de imersão Escola da Ponte (Portugal) – 2017.....	31
Quadro 3. Cronograma de imersão Escola A Voz do Operário da Graça (Portugal) – 2017.....	31
Quadro 4. Procedimentos de entrada e saída do campo de pesquisa nas três escolas.....	37
Quadro 5. Continuum de formas escolares de relações sociais segundo Paulus (2013).....	42
Quadro 6. Referência de trabalho pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.....	79
Quadro 7. Itinerário até a imersão no Núcleo de Desenvolvimento Escola do Projeto Âncora.....	111
Quadro 8. Princípios que regem as ações no Núcleo de Desenvolvimento - Escola do Projeto Âncora.....	121
Quadro 9. Adaptação de “síntese das grandes etapas” (PACHECO, 2004).....	178
Quadro 10. Princípios que regem as ações no espaço C2 –Núcleo de Consolidação – Escola da Ponte.....	206
Quadro 11. Horários Turma B, segundo ciclo, início do ano letivo 2017/ 2018, Escola A Voz do Operário da Graça.....	235
Quadro 12. Princípios que regem as ações no espaço da turma B, Escola A Voz do Operário da Graça.....	242
Quadro 13. Responsabilidades dos adultos e grupo/ turma.....	247
Quadro 14. Síntese das três escolas.....	268
Quadro 15. Expectativas/ sonhos/ receios, Escola A Voz do Operário da Graça.....	275
Quadro 16. Sonhos – Escola do Projeto Âncora.....	276
Quadro 17. Referências encontradas na revisão de literatura.....	303
Quadro 18. Referências bibliográficas relacionadas à Escola da Ponte.....	307
Gráfico 1. Esquema de organização do trabalho pedagógico, Escola A Voz do Operário da Graça, início do ano letivo 2017/2018.....	238

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de visitas – Escola da Ponte - Ano letivo 2016/ 2017.....	197
Tabela 2. Resultados da busca por trabalhos em Gts/Anped (2010-2015).....	298
Tabela 3. Resultados da busca no banco de teses da Capes (2010-2015).....	301
Tabela 4. Resultados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2015).....	302
Tabela 5. Resultados da busca no Repositório Institucional da Universidade de Lisboa (2010-2015).....	303

SUMÁRIO

PARA LER ESTE TEXTO.....	15
<i>CORAGEM PARA A VIAGEM: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....</i>	20
1. A PERGUNTA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	32
2. ESCOLA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	39
2.1. Reflexões acerca de formas escolares e comunidades de aprendizagem.....	39
2.2. Trabalho pedagógico: valores, decisões, caminhos, relações, participação.....	45
2.3. Vivência e situação social de desenvolvimento: a contribuição da abordagem histórico-cultural.....	63
2.4. Por uma síntese.....	75
3. RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E OS MODOS DE OLHAR O PROFESSOR, O ALUNO E A INTERVENÇÃO.....	76
3.1. O contributo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.....	78
3.2. O paradigma da comunicação e a organização das atividades pedagógicas.....	90
4. A ESCOLA DO PROJETO ÂNCORA (BRASIL).....	98
4.1. Um pouco da história.....	103
4.2. A organização social do trabalho: princípios das ações no Núcleo de Desenvolvimento (a "progressiva responsabilização").....	111
4.3. A Roda dos Sonhos virou Roda do Desenvolvimento: um intervalo.....	125
4.4. A (con)vivência com a Luna e o Bruno: sonhos, caminhos, participação, opinião e desafios.....	129
4.4.1. Petróleo: O ouro negro - Luna (12 anos).....	131
4.4.2. “Eu não brinco na hora de lição” - Bruno (13 anos).....	145
5. A ESCOLA DA PONTE (PORTUGAL).....	161
5.1. Mais uma viagem... e dessa vez para mais longe.....	161
5.2. Um pouco da história.....	167
5.3. A organização social do trabalho: princípios das ações no espaço C2 do Núcleo de Consolidação.....	202
5.4. A con(vivência) com os meninos e meninas: o estudo e a entreajuda.....	210
5.4.1. Ema e Miguel: decisões, caminhos, relacionamento com os outros, promoção da participação e da opinião.....	214
5.4.2. O olhar tímido por trás dos óculos – Ema (11 anos).....	215
5.4.3. “Se você fizer o seu trabalho sem atrapalhar o meu...” Miguel (11 anos).....	219
6. A ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA (PORTUGAL).....	226
6.1. Um pouco da história.....	228

6.2. A organização social do trabalho: princípios das ações na turma B do segundo ciclo.....	234
6.3. A (con)vivência com o grupo de trabalho acompanhado: a participação/negociação/ interação social - Mateus (12 anos), Isabel (9 anos), Matilde (11 anos), Pedro (10 anos) e Margarida (12 anos).....	247
6.3.1. Decisões, caminhos, relacionamento com os outros, promoção da participação e da opinião.....	259
7. POR UMA SÍNTESE DAS TRES ESCOLAS.....	268
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	280
REFERÊNCIAS.....	285
APÊNDICE A – Revisão de Literatura.....	295
APÊNDICE B - Tópicos-guia das entrevistas, Roda de Conversa e protocolo de observação.....	306
APÊNDICE C - Referências bibliográficas relacionadas à Escola da Ponte.....	307
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	310
APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	312
ANEXO 1 - Perfil de transição Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação/ Escola da Ponte.....	314
ANEXO 2 – Temas curriculares/ Escola da Ponte.....	315
ANEXO 3 – Lista de Verificação/ Escola A Voz do Operário da Graça.....	316

PARA LER ESTE TEXTO...

Importante que o leitor tenha em conta que estive muitos dias dentro de escolas, em imersão e em escolas cuja organização diferia em certos aspectos das experiências pelas quais passei na minha vida escolar. Foi necessário, depois desse período, olhar de fora, um tempo de distanciamento, além de outras leituras, para uma visão geral mais crítica: “o distanciamento do contato direto com o campo e o colocar-se fora do outro, confere ao pesquisador um excedente de visão que permite dar forma e acabamento completando o que ouviu” (FREITAS, 2010, p. 17).

Percebi, a início intuitivamente e depois de uma maneira conceitualmente científica, a força do espaço e tempo de cultura curricularizada como Sacristán (2005) define a escola. Rada (2018) considera que a prática da escola restringe o campo da cultura e que se devam compreender as continuidades entre o espaço concreto da produção escolar e o espaço geral das práticas socioculturais.

Nas sociedades com a escolaridade universalizada, todos temos experiências sobre escola e idéias sobre a mesma: o que significa, como deveria ser, crenças que temos sobre elas, motivos para agirmos como educadores, inclusive as relações familiares se configurarão associadas à cultura discursiva e às práticas de relações pedagógicas nas escolas, como discute Sacristán (2005). Aprendemos assim a nos representarmos (imagem de quem somos), a representar as crianças e jovens, a nos relacionarmos com eles e a “transformá-los em um grupo social diferenciado que é afetado pelo fato de ser escolarizado” (op. cit, p. 108).

Eu levei, neste deslocamento de escola a escola, a crença de que encontraria alunos mais “autônomos”, mais “livres”, mais “participativos”, de que vivemos uma “crise na educação” e de que são necessárias mudanças nas escolas. O que percebi é que era necessário discutir esses conceitos. Somos seres, por excelência, inter-dependentes e sensíveis.

A força da escola como instituição, suas normas, regras, hábitos, tempos e espaços, modos de projetar sobre os alunos suas metas, desejos, perfis, nos constitui de tal forma que a naturalizamos e nem sempre a percebemos ou a avaliamos como lugar privilegiado de criação de cultura. Para Sacristán (2005), a escola pode ser o lugar menos favorecido como espaço de vivências dos alunos e isso tem levado a um desejo grande por reformulações educacionais e escolares. Fui para três escolas que buscam essas reformulações, cada uma a seu modo.

Sacristán (2005) propõe que, para que se compreendam os desafios da educação escolar, é preciso que se retome como a figura do aluno é constituída nas instituições escolares para se pensar melhor os desafios da educação repensada. Argumenta que talvez disporíamos de outra imagem da criança ou jovem modelado como aluno por uma nova ordem escolar. Diz que, em cada cultura ou sociedade, “em todas elas existe uma pulsão de querer dirigir os menores com algum propósito que incorporou como significado o verbo ‘educar’. Uma de suas acepções (educare) é a de dirigir e encaminhar” (SACRISTAN, 2005, p. 105). Este é um modo de poder que determina uma desigualdade entre adultos e crianças. Uma maneira de poder que pode ser exercida de muitas formas: acentuada, delegada ou atenuada.

Eu fui para escolas que fazem pensar essa educação renovada, que fazem pensar a “tradição” e a “renovação”, que me fizeram pensar muito sobre igualdade e desigualdade, pensar sobre escola e aluno. Destaco o aluno, porque, na rede de relações nas escolas, eu me aproximava da vida deles, vivendo a rotina da escola junto com eles. Ainda que em escolas “diferentes”, eu sentia que não era simples “ver” para além do que a ação da escola promovia e orientava, conforme reflexão sobre a pesquisa em escolas, e mais especificamente sobre a etnografia escolar, realizada por Rada (2018).

As escolas nas quais realizei imersão priorizam algumas formas de trabalho comumente relacionadas a maior “autonomia”: trabalho com fichas, em grupos, trabalhos de pesquisa. Para Lahire (2008, p. 61), a autonomia pode ser entendida como uma forma de dependência específica, uma dependência em relação aos saberes, à instrução, às regras objetivadas a serem apropriadas para se chegar sozinho a soluções e descobertas. A centralidade da figura do professor no processo educativo pode ser atenuada e podem surgir “dispositivos pedagógicos objetivados”. Essas formas de relações sociais particulares em que há esquemas de comunicação que são constitutivas de uma relação com o poder em que agora não se obedece a uma ordem de um “superior”, mas a regulamentos impessoais. Os regulamentos, decisões, disposições e proposições são fixados por escrito (LAHIRE, 2008a, p. 63). Que dispositivos pedagógicos foram produzidos pelas diferentes construções sociais/ escolas com vistas a atenuar a centralidade do professor e a aprofundar o protagonismo e a autonomia discentes?

Ainda, segundo Lahire (2008), a escola que pretende tornar os alunos autônomos ensinando-os a virar-se sozinhos diante de tais dispositivos visa à produção de disposições cognitivas para poderem apropriar-se de “saberes escritos complexos de

disposições sociais a fim de poder agir nas formas particulares de exercício do poder” (p. 64). De acordo com o autor, nem todos têm o perfil ideal do aluno autônomo. Este enfrentar sozinho as exigências escolares exige também compreender e aplicar instruções, decodificar dispositivos e saber selecionar informação. Porém, os alunos “menos autônomos” exigem que as regras sejam explicitadas e fazem os professores reviverem práticas mais “tradicionais” como a intervenção direta. Talvez a forma escolar de aprendizagem possa ser rejeitada por alguns alunos.

As mudanças nas crianças e jovens muitas vezes são vistas como coincidentes com “a crise da educação”, como uma impossibilidade de os adultos garantirem a ordem. Para Sacristán (2005), as culturas tradicionais consistem em que as crianças aprendam com os adultos, os mais velhos. Isso marca a característica de que os adultos possuem saberes transmitidos aos menores, sem imaginar que possa haver uma mudança nessa situação. E, embora essa mudança exista, ela pode ser negada ou perder-se numa cultura muito estável.

Sacristán (2005) alerta que a insatisfação com a escola é antiga. A ela e aos professores foi delegada a esperança de mobilidade social, garantia de produtividade ou de evitar o desemprego. Para esse autor, a crença de que há uma crise na educação se espalha por alguns setores sociais e se difunde sem chegar a ser um motivo de “alarme social”. Uma minoria de pais e mães é contrária à escola, as pessoas confiam no sistema educacional e precisam dele (p. 195). Parece que foi criado o “fantasma da deterioração” (p. 197). Seria um esforço por banir o fracasso escolar? Essa seria uma concepção ou um ideal conservador?

O acesso infantil ao mundo adulto através dos meios eletrônicos está alterando a consciência que as crianças contemporâneas tinham de si mesmas como seres incompetentes; os adultos começam a aprender com os jovens. Mudanças culturais geram espaços de vida independentes (ou dependentes de outros dispositivos?) que promovem liberdade em relação aos adultos sem sua vigilância direta.

As instituições vêm sendo chamadas a responder desafios mesmo que tenham se modernizado e libertado dos moldes autoritários: “O fato de que a educação se desenvolvesse em um clima humanizado foi considerado como o mais apropriado para edificar as bases da autonomia e da liberdade individuais dos futuros cidadãos” (SACRISTAN, 2005, p. 120). Com a escola obrigatória, a criança desaparece das atividades dos adultos, ficando a cargo do professor. Nessa segregação eles deixam de participar de uma mesma atividade, deixando de formar uma “comunidade de

aprendizagem compartilhada” (idem). Dessa maneira, fazer da escola um ambiente de aprendizagem comunitária passa a ser um chamado para renovar a educação. Oferecer um meio que tirasse as crianças das classes populares da depravação e do abandono, disciplinando-as, valorizando o controle das emoções e da agressividade, a saúde para a produtividade uma vez abolida a escravidão, os corpos tratados e limpos que habitam o “consciente pedagógico moderno”. As varas, os castigos são forças do passado que se projetam no presente e que fazem com que hoje defendamos os direitos das crianças com orientações positivas como valores e concepções modernas. Essas práticas foram sintetizadas e fundidas, segundo Sacristán (2008), para criar um discurso sobre educação escolar, escolarizar para o progresso, disciplinar por meios refinados, preparar o futuro da nação. Estes ideais propostos e impostos pelos adultos às crianças e jovens os transformam em “beneficiários” ou “vítimas” dos sonhos daqueles.

O aluno se define como uma maneira de se relacionar com o adulto dentro de uma ordem regida por padrões e princípios por meio dos quais se exerce a autoridade legitimada pelas instituições escolares. Já o professorado acumula quatro processos ao longo da história: cuidado, guia e educação das crianças burguesas; cuidar, vigiar e moralizar os filhos das famílias que não podem ou não querem fazê-lo; o especialista que assume os saberes específicos mais úteis e legitimados (notadamente os vinculados à leitura e escrita) e a figura leiga que assume em nome da sociedade, representada pelo Estado, a tarefa de educar e difundir o seu projeto cultural. O preceptor representava a pessoa culta, o pedagogo instruía e educava as crianças de famílias importantes (antes de ser especialista em educação) e o tutor zelava pelo cuidado de outro incapaz, substituindo os pais.

Sacristán (2005) afirma ainda que no século XVIII a ordem social moderna já não podia se afirmar nas relações de dependência do cidadão livre frente ao soberano. A adesão pela coerção da força tem de ser substituída pela racionalidade: “A nova cidadania requer inculcar nos sujeitos o respeito pelas leis e pela ordem social graças à interiorização dos princípios defendidos, substituindo a imposição pelo auto-controle.” (p. 131).

No curso das viagens de escola a escola, tento encontrar essa construção do aluno a partir do meu olhar e de sua vivência escolar como estudante e o projeto de escola que se pretende estabelecer na necessidade de renovação de práticas representada por estas escolas.

Nas próximas páginas tento caracterizar as escolas, os princípios das ações dos espaços em que estive e como se contextualizam os alunos no âmbito das propostas educativas, levando em consideração os objetivos específicos que apresento mais adiante.

CORAGEM PARA A VIAGEM: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Estamos falando de Educação. Fundamentalmente de Educação. Cada vez mais percebemos que não fazem mais sentido as cisões, as rupturas, as fragmentações. Por que usar o “ou” quando podemos usar o “e”? (BRUNO, 2016b, p. 197)

Uma questão que se apresentou como deflagradora da pesquisa e que exporei foi a relação entre a singularidade e o coletivo. Se do ponto de vista das funções da escola e da educação escolar há um currículo externo prescrito, uma equipe pedagógica cuja responsabilidade é educar e aprendizagens que são obrigatórias numa sociedade escolarizada, há um sujeito que produz sentidos nesse caminho de maneira própria e sempre singular. Que lugar tem essa singularidade na escola, sem que a instituição deixe de cumprir o papel de dar ao aluno o acesso ao conhecimento já desenvolvido e legitimado por meio de intervenções qualificadas? No processo de imersão em três escolas, uma no Brasil e duas em Portugal, em complementação de estudos no exterior, no período entre abril e setembro de 2017, busquei a singularidade em contextos escolares em processos de luta pela mudança do ensino instrucionista (BRUNO; PESCE; BERTOMEU, 2012)¹ que predomina na escola atual. A perspectiva instrucionista focaliza a transmissão de conteúdos: valoriza “a reprodução, a repetição, a memorização, a fixação de conteúdos, a centralidade e controle do professor, o produto, os modelos, o reforço positivo” (BRUNO; PESCE; BERTOMEU, 2012, p. 124).

Essa busca pela singularidade obrigou-me a voltar o olhar aos meninos e às meninas, fugindo da tendência a olhar o indivíduo isolado e vencendo algumas das minhas limitações por me colocar como pesquisadora em contextos culturais tão diferentes e diferentes das experiências que vivi na escola. Compreender os grupos como instância de trabalho e organização do trabalho pedagógico e a interação entre adultos e crianças/ jovens como maneira de ressignificação das experiências de formação foi um caminho trilhado. A observação e a escuta me ajudaram imensamente nisso. Cada contexto escolar me levou a determinadas leituras e reflexões e me possibilitou certas condições para prosseguir a imersão e para produção de dados, acrescentando a isso minha maneira de fazer pesquisa e minha personalidade.

¹ Ver discussão mais adiante em Cosme e Trindade (2013), paradigma pedagógico da instrução em Paulus (2013) e também sobre a perspectiva instrucionista em Bruno, Pesce e Bertomeu (2012).

No caminho de encontrar aquilo que eu desejava estudar no Doutorado, voltei à escola e voltar à escola fez-me retomar minha biografia. Isso porque nesse caminho até chegar aqui, nestas reflexões após a imersão nas três escolas eu poderia dizer que “vivi através” ou “(con)vivi” com os meninos e as meninas que acompanhei. A palavra vivência, no reencontro com Vigotski (1935/ 2010), pareceu-me levar à possibilidade de fundir em uma unidade o que eu percebia como significações produzidas pelos alunos e as significações que eu produzia sobre minha própria trajetória na pesquisa e na escola:

[...] A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 1935/ 2010, p. 686)

A vivência, portanto, conjugaria meio externo (social, cultural, físico) e meio interno (subjetivo) em algo que já não observam as fronteiras de um e de outro, uma vez que se constituem reciprocamente. Busquei essa unidade que nos diz Vigotski (1935/ 2010), síntese do que se retira do meio e de um dado acontecimento e suas relações com a personalidade e traços de caráter, a forma como se toma consciência e se concebe um acontecimento, como se relaciona afetivamente com ele, o que caracterizaria o papel e influência do meio no desenvolvimento.

Da mesma forma o que busquei foi aquele sujeito aberto, exposto, a experiência do singular, o que os toca e os transforma, como afirma Larrosa (2015), aquela luta quando se tenta dar um sentido e comunicá-lo a alguém, permitindo participar de uma comunidade (CONNELLY; CLANDININ, 1995) que seria a “voz”, a relação da pessoa com o sentido da sua experiência.

A experiência estaria na mediação entre o conhecimento e a vida humana. Dessa maneira, Larrosa levanta reflexões acerca do conhecimento e da vida, desafiando o leitor a transpor o tempo da inauguração da ciência moderna que reduz a vida ao biológico e o conhecimento ao experimento, num caminho seguro e previsível. Prefere dizer do saber da experiência não como algo que acontece, mas que *nos* acontece, sendo a experiência algo irrepetível, uma vez que o acontecimento é comum, mas a experiência é pessoal. Segundo Larrosa (2015) "a experiência tem algo da opacidade, da obscuridade, da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida" (p. 40).

As reflexões de Larrosa giram em torno de uma experiência pensada a partir não da ação, mas da reflexão do sujeito do ponto de vista da paixão. Seria não um sujeito ativo, mas passional, receptivo, aberto, exposto. Da paixão, para o autor, se desprenderia uma epistemologia, uma política, uma ética e uma pedagogia.

Larrosa (2015) aproxima a palavra experiência da vida e da existência, mais precisamente. A experiência como fluida e mutante. Não seria o caso de reconhecer a autonomia, ou elaborá-la racionalmente, mas buscar indícios dos seus processos e de seu oposto, a dependência ou a submissão. Como compreender autonomia ou até mesmo o seu oposto? Larrosa nos convida a refletir sobre isso. O autor oferece o exemplo de uma vida que atravessou o século, cujas experiências são sua vida, as épocas que viveu, os regimes políticos, as condições de vida. Daí surgem perguntas que a pessoa se faz que têm valor e sentido tanto para si mesma como para os outros. Daí o autor tece relações entre experiência e formação (o que forma e o que transforma, os acontecimentos históricos pelos quais passamos, as marcas da história em nossas personalidades, num processo cultural-existencial). Para o autor, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência. É a experiência que nos forma e nos converte em outra coisa.

O autor busca um resgate do que o século XX reduziu: a relação entre a personalidade formada pelas experiências e a história que nega a personalidade. Ao mesmo tempo em que me inspiro nas reflexões tecidas ao longo do texto de Larrosa, procuro minhas próprias possibilidades de pensar o século XXI e a escola, buscando a ampliação dessa visão nas criações humanas de processos múltiplos de escolarização com fins de emancipação do homem nas suas potencialidades para o fortalecimento da pessoa e de sua formação. De qualquer maneira, Larrosa (2015) expõe um paradoxo interessante: as experiências que destroem nossa personalidade ao mesmo tempo as formam e a determinam a partir disso.

Menciona, ainda, Walter Benjamin, ao tratar do relato como linguagem da experiência, sendo a matéria-prima do relato a experiência, ou seja, a vida. Larrosa relaciona a experiência à possibilidade de ter preservada a biografia. A escola, lugar em que passamos boa parte de nossa vida e que por estatuto público se tornou obrigatória, e sendo a educação o processo que teria como um dos seus fundamentos emancipar o homem, tem como valor o enriquecimento da experiência de modo a devolver ao homem sua biografia? Ao fazer da experiência uma experiência guiada, no campo

pedagógico, estaríamos impossibilitando experiências de quem somos? As escolas fariam parte dos dispositivos que destroem as experiências?

Para o autor, a linguagem tem uma centralidade não porque a usamos, mas porque é "quase tudo que somos", nossas diferentes maneiras de dizer são como as maneiras como nos relacionamos com o mundo. E quais as marcas subjetivas da língua? Para o autor, a pedagogia ainda encontra-se dividida entre a posição dos técnicos e a dos críticos: "a linguagem dos que situam-se nas posições de poder por meio das posições de saber" e aqueles críticos das produções de submissão e desigualdades, "dos que vendem ideais e se colocam como proprietários do futuro" (p. 62). Para o autor, ambas linguagens parecem vazias.

Larrosa (2015) esclarece que ambas linguagens tornam-se vazias porque se aproximam de uma maneira totalitária de impor uma certa forma de realidade (com seu correlato de certa forma de verdade) e certa forma de ação humana. Pretensões de definir o mundo e transformá-lo. Seria como se estas linguagens nos afastassem da experiência confusa, singular, como se nos tornassem surdos. Segundo ele, necessita-se de uma língua que nos permita viver no mundo, elaborar com os outros os sentidos (ou ausência dos sentidos) do que nos acontece e não aquela que objetiva o mundo. No contexto dessa língua haveria uma relação com o futuro.

Autonomia, caminhos, decisões são temas complexos porque são temas do humano. Ao conhecer as escolas sobre as quais tratarei, foi necessário mergulhar nestas "realidades", que segundo Larrosa (2010) "não é outra coisa que o assunto da discussão; ou que a realidade é a questão, isto é, o que está em questão [...] que pode ser problematizado" (p. 164-165).

Segundo Larrosa (2015) precisamos de uma linguagem para a conversação e não para o debate ou para o diálogo, como escutar aquilo que ainda não compreendemos. Essa "conversação" sugere "horizontalidade, oralidade e experiência". Buscando a singularidade e menos a universalidade, os caminhos que percorri na pesquisa foram permeados por muitas conversas e momentos importantes do que "me tocou", como diz Larrosa.

Larrosa (2010) diz da relação da pessoa com o sentido da sua experiência, aquilo que devolve a biografia, o vivido como recordação e narração. A matéria-prima do relato, para o autor, é a vida, a tomada da palavra e a abertura ao outro.

Assim como acompanhei a maneira como os(as) meninos(as) diziam suas vivências, as minhas vivências são tomadas aqui por meio da narrativa. Segundo Bruner

(1996), a narrativa é muito viável numa “negociação cultural”. Cada um conta sua versão. O crescimento do entendimento social numa criança quando se tem oportunidade de vivenciar a negociação narrativa faz com que ela se torne mais capaz de considerar múltiplas narrativas e suas construções provendo flexibilidade necessária para a coerência da vida cultural. Quando tentamos ressignificar o passado, buscamos ou impomos coerência ao passado, tornando isso uma história. Assim, o que apresento é a história que conto.

Esta narrativa, então, é uma narrativa que integra vozes: a minha, de pesquisadora, assume como narradora aquela que vivencia uma jornada e a imersão cultural, uma brasileira, uma estrangeira, uma orientanda, uma mulher que se transforma em viagens por lugares tão outros e que passaram a ser também seus; as dos meninos e das meninas que, pelo relato, abriram-se a mim; as dos professores, dos coordenadores, dos diretores, de professores orientadores da pesquisa, dos professores das bancas examinadoras, dos professores das Universidades parceiras nesta investigação, dos colegas de curso e de tantos outros que cruzaram meu caminho nas ruas, metrô, trens, vielas, praças, aeroportos, vozes e olhares, sons, cheiros e sensações... Todos que ascedem a este texto acionados por esta narradora, sob os seus olhares, e que, assim, passam a compô-lo e a compor-me.

Por isso tudo o leitor deve saber também que este texto é escrito com toda a carga da minha personalidade. Como diz Vigotski (2000), com a noção de drama, em que externo e interno se unem em um e se separam novamente, a individuação, como um pequeno drama. O autor afirma: “a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Já nesta exposição não me encontro sozinha. Nela ecoam as vozes que se incorporaram à minha memória. O processo de pesquisa, os dados, as escolas, os meninos, as meninas, os professores... suas entradas e saídas em minha narrativa mostram meu caminho, minhas decisões e o meu olhar inquieto na busca por indícios dos olhares daqueles sujeitos. Meu olhar se modificou porque foi ressignificado em contexto escolar por onde passei e pelas conversas e interações com meus colegas e com os professores que me ajudaram a trilhar esse caminho.

Nesse caminho, eu voltei para a escola já adulta e com uma filha. Fui para escolas cujo cotidiano não me era familiar, cuja organização tive de descobrir para

compreender como isso tudo servia de apoio à vivência dos meninos e meninas até chegar a como eles me mostravam o que era estudar nessas escolas. O que aconteceu foi um movimento dialético interior e exterior, em relações que foram ampliando condições de reflexão, e por isso posso dizer que a Escola do Projeto Âncora ajudou nas reflexões e no processo de imersão na Escola da Ponte e esta, por sua vez, ajudou a entender que na Escola A Voz do Operário da Graça se tornara importante focar meu olhar nas interações de apenas um grupo de trabalho para “ver” melhor o processo das interações no contexto da proposta educativa. Então, dos indivíduos isoladamente passei a olhar os indivíduos no grupo e, depois, o grupo até compreender (ou tentar!) em que situações concretas o movimento da escola acontecia, esses meninos e meninas vivenciavam a escola e seus projetos.

Por isso posso dizer que (re) encontrei a abordagem histórico-cultural, não porque precisava aderir a algum campo epistemológico nem porque houve algum distanciamento frente a esta abordagem, mas porque já não era possível não retomá-la dado à reflexão sobre como o humano se desenvolve em uma sociedade escolarizada.

Então, esse processo de interação entre consciências, nesse movimento em que o outro invade e alarga a existência, ainda que haja uma tendência a manter a “zona de segurança” quando se estabelece uma fronteira entre o eu e o outro, foi o que *instabilizou* e permitiu o alargamento dos horizontes. Nesse movimento interior/exterior, experimentei a doce e tensa sensação de estar novamente na escola, mas também em outras escolas, aventurando-me em outras vivências, inclusive em outro País. Romper as fronteiras, até as grandes fronteiras físicas, me fez sentir uma certa liberdade:

a palavra liberdade serve para expressar uma tensão muito importante, talvez a mais importante de todas. Alguém quer sempre partir, e quando o lugar aonde quer ir não tem nome, quando é indeterminado e não se vê nas fronteiras, o chamamos de liberdade. (CANETTI *apud* LARROSA, 2015, p. 106).

Esse processo foi tão significativo e forte, aliado ao fato de ter passado seis meses a morar como cidadã no Exterior, que meu retorno não foi fácil. Ao longo do primeiro mês após minha chegada no Brasil, uma angústia, uma sensação de estranhamento começou a acompanhar meus dias, de modo que achei que ia enlouquecer. Como Greene (1995) afirma:

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos [...] Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar. (p. 82-83)

Já não reconhecia meu lugar na casa onde eu morava, no trabalho, tudo ficou estranho, talvez porque visse detalhes que não via antes, como ter que pensar, dar sentido e reinterpretar à luz de uma nova experiência. Senti uma enorme vontade de interiorização, voltar-me a mim mesma. A escrita potencializou isso. A escrita é uma grande companheira quando é necessário reordenar e ela realmente é uma linguagem que reorganiza o pensamento, uma maneira de reconstruir o vivido num esforço de representação do mundo externo e interno.

Posso dizer que a escrita desse texto foi muitas vezes o refúgio, o lugar do prazer (não sem esforço e dores físicas), a maneira de encontrar o equilíbrio e manter-me ativa e reflexiva, com perspectivas positivas de futuro. Conforme aponta Larrosa (2010) não é lendo, escrevendo, escutando que põe-nos em movimento? Esse movimento foi sendo feito a partir de muitas vozes em que minhas palavras acabavam sendo a repercussão das palavras de outros. Para Bakhtin (1992), a capacidade de atitude responsiva ativa constitui a vida consciente: o ouvinte confere sempre ao que recebe (escuta/ lê) uma resposta: discorda, concorda, completa, adapta. Dessa maneira, o ouvinte torna-se também locutor.

Hoje vejo que o caminho que trilhei até aqui (*curriculum*) foi aquilo que Bruner (1996) denomina de uma *coragem para a viagem* que, na história de desenvolvimento de cada um, está sempre acompanhada de apoios que encorajam a seguir a própria viagem, um veículo para o processo de educação. Seria um *curriculum* em espiral, começando com um saber intuitivo que vai se formalizando. O desenvolvimento, segundo ele, faz-se com andaimes que nos auxiliam a enfrentar pequenos desafios. Uma história seria, então, uma sequência de eventos e também uma avaliação implícita dos eventos recontados. Reconto aqui a história de imersão e (con) vivência em três escolas, enormes instituições e de importância na sociedade escolarizada e na reflexão sobre essa sociedade (PAULUS, 2013).

Neste caminho fui tecendo reflexões e ressignificando meu olhar: ampliando o conceito de aprendizagem para o de desenvolvimento, o conceito de identidade para o

de alteridade, o conceito de autonomia para aquelas condições favoráveis ou não ao seu desenvolvimento *com os outros*, o olhar para “*situações de aprendizagem*” para ver progressivamente “*processos de desenvolvimento organizado*”, conforme discutem Cosme e Trindade (2013).

Em busca de escolas que exercitassem a prática da participação, da escolha e das decisões coletivas, cheguei também às reflexões sobre os contextos de extrema privação de liberdade e restrição de direitos como pólos da mesma unidade.

Em busca de singularidades, em meio a processos de institucionalização, encontrei quatro meninos e cinco meninas, com idades entre 9 e 13 anos. Neste texto, meus leitores conhecerão a Luna (12 anos), o Bruno (13 anos), a Ema (11 anos), o Miguel (11 anos), o Mateus (12 anos), a Isabel (9 anos, quase 10 anos), a Margarida (12 anos), a Matilde (11 anos) e o Pedro (10 anos). A Luna e o Bruno² eu conheci na Escola do Projeto Âncora, a Ema e o Miguel³ na Escola da Ponte e o Mateus, Isabel, Margarida, Matilde e Pedro⁴ eram um grupo de trabalho na Escola A Voz do Operário da Graça.

A tessitura da escrita deste texto acontece em dois países: Brasil e Portugal e também nos percursos entre esses lugares. O texto então foi feito de viagens. Parecia desassossego. A inquietude e o desassossego dizem principalmente sobre as crianças e os viajantes; segundo Larrosa (2015) são sintomas da *nostalgia dos espaços abertos*. Nesse processo, há uma indagação sobre onde estamos, para poder partir. O autor vincula à noção de experiência *uma tentativa de elaborar um sentido ou uma falta de sentido, mas que também é inútil e provisória, na medida em que o sentido e o não sentido nos acompanham porque vêm acompanhados de perguntas*.

Na capa desse texto, uma pintura em aquarela encomendada por mim ao artista português Hugo Lago, cujo ateliê fica numa rua estreitinha em meio ao centro histórico do Porto, perto da Igreja da Sé. Nela o artista destaca as três escolas e as imagens que são marcas em minha memória (o prédio de um dos Núcleos de projeto da Escola do Projeto Âncora, ao lado do circo; a igreja/ as uvas/ a gaivota mais ao litoral, indícios da Escola da Ponte, e o “elétrico” – o bondinho 28 “Martin Moniz” – que me transportava da Estação de Comboios à Escola A Voz do Operário da Graça). Via muitas pessoas ao

² Nomes fictícios atribuídos pela autora.

³ Idem.

⁴ Nomes fictícios escolhidos por eles mesmos.

pé da ponte Luiz I, que liga o Porto a Vila Nova de Gaia, produzindo imagens em telas. Marcavam a sua experiência. Quis também eu, marcar a minha, transferindo a outro, com habilidade de artista, essa tarefa.

Dos caminhos levo muitas imagens:

- A inscrição no metrô de São Paulo...

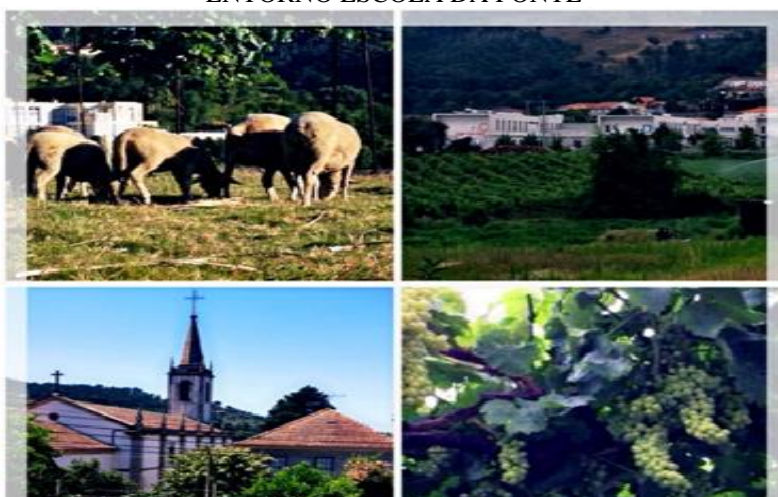
FIGURA 1. INSCRIÇÃO NO METRÔ NA CIDADE DE SÃO PAULO (BRASIL)
PERCURSO ESCOLA DO PROJETO ÂNCORA



Fonte: Arquivo pessoal da autora

- A surpreendente semi-ruralidade de São Tomé de Negrelos...

FIGURA 2. MARCAS DA SEMI-RURALIDADE (SÃO TOME DE NEGRELOS, PORTUGAL)
ENTORNO ESCOLA DA PONTE



Fonte: Arquivo pessoal da autora

- O ar metropolitano de Lisboa...

FIGURA 3. ENTORNO ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA (LISBOA, PORTUGAL)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na primeira etapa da pesquisa andei em meio à multidão pelos metrô de São Paulo. Uma criança da Escola A Voz do Operário (Lisboa/ Portugal) diz que gostaria muito de conhecer São Paulo. Fiquei quieta, é uma loucura aquilo lá! Já as gaivotas, vi em bandos no Porto, menos em Lisboa, lá eram pombas o que mais se avistava. Ao chegar no Rio de Janeiro, no retorno ao Brasil, reparei nas gaivotas, de um tipo diferente, sobrevoando as águas num céu que me pareceu maior aqui. Não as havia notado antes da estada de seis meses no Exterior.

A Luna diria que o Rio anda meio sujo e os preços das coisas andam altos por lá. Mas a natureza é bela. Eu diria, como disse nas minhas conversas nas escolas em Portugal, que Minas Gerais é um lugar legal para se conhecer também, tem cidades históricas. As novelas brasileiras são famosas como me disse uma professora da Escola A Voz do Operário, um pouco por isso se deva o fato de que o português do Brasil seja melhor entendido pelos portugueses do que o português de Portugal entre os brasileiros. Por isso, ao telefone, muitas vezes foi difícil compreender informações e na (con)vivência com os meninos, nas escolas portuguesas, alguma coisa escapou ao tentar conversar ou compreender o que falavam. Um aluno da Escola da Ponte, certa vez, modelou a fala conversando comigo, seu português brasileiro saiu fluente e ele explicou a um amigo que o indagava sobre estar falando diferente, que fazia isso para que eu o entendesse melhor.

Percebi que a Escola do Projeto Âncora na tentativa de recriar “a escola”, “pulverizou” as “turmas”, o que para as duas outras é a fonte da tal comunidade de aprendizagem ou aprender em colaboração, numa concepção de turma/ grupo. No entanto, ao mesmo tempo, ela faz pensar no impacto que a sociedade da informação nos traz acerca da diluição dos tempos e espaços e na reconfiguração do olhar sobre as instituições.

O olhar da Escola do Projeto Âncora está voltado talvez mais para o entorno exterior, o que no Brasil faça muito sentido, considerando as fortes desigualdades sociais que têm sido produzidas e que me assustaram fortemente no retorno. Esse susto, provocado pela mudança de uma realidade a outra, de um hemisfério a outro, me levou a uma ansiedade e uma sensação de estar fora do lugar, ou talvez uma angústia por constatar tão claramente minha “sulamericanidade”, uma sensação de forte estranhamento. Eu “via” talvez diferente, o que provocou menos tolerância e uma tendência a um certo isolamento que me forçaram a buscar ajuda profissional para retomar a vida que eu levava antes da experiência em outras “paragens”, como dizem os portugueses.

No Capítulo 1 apresento a pergunta geradora da pesquisa, assim como os objetivos gerais e específicos que me guiaram e como se deram os caminhos teórico-metodológicos durante estes quatro anos de imersão nas três escolas, os procedimentos adotados, a negociação de entrada e saída dos campos de pesquisa, os sujeitos interlocutores.

No capítulo 2, apresento reflexões sobre escola, organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento humano, uma vez que esses tópicos se mostraram fundamentais no curso da pesquisa, tendo como foco o olhar para como os alunos vivenciam situações sociais em que estavam inseridos. O conceito de comunidade de aprendizagem ajudou a compreender a efetivação da proposta pedagógica das escolas como componente importante de seus projetos educativos. Além disso, a escola é tratada como lugar de desenvolvimento humano e de abertura ao Outro, aquele que nos concede a existência e discute-se o conceito de alteridade.

No capítulo 3, apresento reflexões acerca do advento da renovação pedagógica no Brasil e no contexto europeu, aprofundando nos estudos a que tive acesso em Portugal sobre o contributo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa como referência de organização do trabalho pedagógico e movimento associativo de professores.

A partir do capítulo 4, passo a apresentar os processos de imersão nas escolas (cronogramas de imersão Quadros 1, 2 e 3), começando pela Escola do Projeto Âncora (Brasil), trazendo um pouco da sua história, contextualizando onde me inseri e apresentando os meninos e meninas acompanhados em suas rotinas e vivências, os caminhos, decisões, como relacionam-se com outros, como opinam.

Assim o faço no Capítulo 5 para a Escola da Ponte (Portugal) onde chego no finalzinho do ano letivo de 2016/ 2017, portanto acompanho a finalização dos estudos, período de preparo para avaliações externas e encerramento das atividades.

No Capítulo 6, apresento minha passagem pela Escola A Voz do Operário da Graça (Portugal), escrita que ocorre em meio a um turbilhão de sentimentos no processo de readaptação ao Brasil.

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DE IMERSÃO ESCOLA DO PROJETO ÂNCORA (BRASIL)- 2015																		
Visita Guiada	CRAVO e Vivência				Imersão – Acompanhamento das rotinas de dois Jovens				Imersão– Acompanhamento das rotinas de dois Jovens				Imersão– Acompanhamento das rotinas de dois Jovens					
Abril	Junho				Agosto				Setembro/ Outubro				Novembro					
28	03	17	18	19	25	26	27	28	28	29	30	01	02	09	10	11	12	13
Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR																		

QUADRO 2 - CRONOGRAMA DE IMERSÃO ESCOLA DA PONTE (PORTUGAL)- 2017																		
Primeiro contato com a escola após chegada no exterior, inserção na escola, observações dos espaços de aprendizagem e acompanhamento de dois grupos de trabalho (alunos)														Realização de entrevista com dois educadores				
Abril				Maio						Junho				Julho				
6	21	24	28	5	9	16	18	23	26	30	1	5	9	13	14	16	18	
Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR																		

QUADRO 3 - CRONOGRAMA DE IMERSÃO ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA (PORTUGAL) - 2017																		
Primeiros contatos presenciais com a escola			Inserção na escola, observações dos espaços de aprendizagem e acompanhamento de um grupo de trabalho (alunos). Em destaque vermelho realização de Roda de Conversa com alunos, em destaque cinza entrevista com diretor pedagógico															
Julho			Setembro															
04	11	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22	25	26	27	28	29		
Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR																		

É isso que este texto pretende reconstruir em cada uma de suas partes.

1. A PERGUNTA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Meu interesse de estudo foi desde a graduação em Psicologia o desenvolvimento humano e o contexto escolar. Mantive-me estudando nas pós-graduações as relações entre psicologia e educação e o tema da consciência humana, mais precisamente da consciência linguística e aprendizagens escolares. No Doutorado, comecei a interessar-me muito pela questão da contemporaneidade, tendo a oportunidade de discutir temas relacionados a isso no Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG. Se as crianças e jovens já experimentam tantas novas formas de interação, o que fará a escola, onde elas passam boa parte de suas vidas? Hoje já discutimos o misto de presencialidade e virtualidade que Bruno (2016) denomina de Educação Híbrida, o que ressignifica o lugar das instituições. Já discute-se como em Serres (2013) sobre como os jovens ajudarão a redesenhar os formatos, criando novos laços, num contexto de consequências culturais, cognitivas e comunicativas para a produção do conhecimento ou como Santaella (2007) enfatiza os processos inteiramente novos, interativos e dialógicos que se complexificam com a linguagem digital e que provocam novas relações com o conhecimento.

E as escolas que operam em suas práticas transformações em prol de um desenvolvimento mais sustentado em novas formas de lidar com o mundo, ou formas ressignificadas de lidar com o mundo hoje? Os sonhos, projeções, interesses, “estilos” dos meninos e meninas: o que têm a ver com a escola? A escola é o lugar para atender a essas demandas individuais? Qual sua função? Qual o lugar da singularidade?

A Adriana, orientadora no Brasil, me disse que se a gente não sabe para onde vai, como escolher o caminho?, numa menção à obra de Lewis Carroll, Alice no país das maravilhas, num dos encontros de orientação. Recupero, aqui, um trecho do diálogo entre Alice e o Gato:

O Gato apenas sorriu quando viu Alice. Ele parecia bem natural, ela pensou, e tinha garras muito longas e muitos dentes grandes, assim ela sentiu que deveria tratá-lo com respeito. “Gatinho de Cheshire”, começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto ele apenas sorriu um pouco mais. “Acho que ele gostou”, pensou Alice, e continuou. “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?” “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importo muito para

onde...”, retrucou Alice. “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.⁵

Segundo Kohan (2003, p. 184): “ela (a pergunta) se faz de dentro, da intimidade da interrogação que a pergunta coloca e da interioridade da subjetividade que pergunta.” Eu persequei, então, ao longo desses quatro intensos anos, num processo de construção e reconstrução da pergunta, na medida em que as escolas iam ajudando a delimitar caminhos, os seguintes objetivos e indagações:

Como estudantes reconstróem suas experiências nos movimentos de três escolas em seus processos de superação do modelo instrucionista de ensino?

Como *objetivo geral*, busquei investigar:

- *Como estudantes reconstróem pela experiência sua participação nesses movimentos de superação?*

Como *objetivos específicos*, propus *compreender*:

- *Como esses estudantes reconstróem sua participação, decisões, caminhos;*
- *Como relacionam-se com os outros e como as escolas promovem possibilidades de opinião a eles;*
- *Que movimentos cada escola (escola do Projeto Âncora, Escola da Ponte e Escola A Voz do Operário da Graça) fez/ faz para superar o modelo instrucionista de ensino;*

Como esses estudantes reconstroem suas experiências foi uma pergunta que derivou de uma primeira que pretendia verificar como eles construíam seus caminhos de formação. A pergunta foi reformulada e em cada escola foi possível verificar como, no âmbito de cada situação escolar, eles vivenciam as condições que lhes eram

⁵ Menção feita por Dra. Adriana Rocha Bruno em encontro de orientação. Trecho referente à obra de Lewis Carroll disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em: 19 dez. 2015.

proporcionadas. Foi necessário, então, mapear os princípios das ações em cada contexto para localizar os sentidos extraídos, nas vivências dos alunos.

Isso foi feito por meio de observações de como os meninos (as) interagem nos espaços de formação, de acesso a documentos orientadores das escolas, a materiais de estudos dos (as) meninos (as) e de Roda de Conversa. Como se vê no caminho dessa pesquisa está o que discutem Bruno *et al* (2016) consoantes às reflexões realizadas no contexto do GRUPAR em que a opção é expandir o olhar para além de uma única perspectiva teórico-metodológica:

Tal opção vai ao encontro da compreensão de que: 1) é o objeto ou sujeito que(m) deve indicar a metodologia e, desse modo, a partir do objeto, do sujeito e do campo delineamos o método; e 2) a concepção de abertura do grupo se estende aos estudos e filiação teórica, assim buscamos múltiplas áreas que nos ajudam a compreender melhor o mundo contemporâneo (BRUNO *et al.*, 2016, p. 02)

Compreende-se que o pesquisador não é mero coletor de registros e suas descrições, mas tem como tarefa a escuta sensível em que tenta perceber as dimensões relevantes na vida das pessoas e que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Deseja-se compreender, também, sentimentos e representações dos atores sociais no seu percurso de formação. Esses percursos seriam as histórias dos aprendentes, uma tomada de consciência, uma transformação das histórias em memórias.

Além daquelas estratégias de geração de dados, utilizei-me de entrevistas semi-estruturadas, caracterizadas por permitir flexibilidade ao entrevistado e por estruturar os tópicos gerais previamente pensados pelo entrevistador (Apêndice B), mas com possibilidades de falar de maneira livre, sem roteiros pré-determinados e fechados. Através do cruzamento de pesquisa bibliográfica e documental, observações e entrevistas, Roda de Conversa, além de acesso a materiais de estudo dos alunos, são recuperados no processo de narração pela pesquisadora os sentidos produzidos sobre esses movimentos, sobre essas construções sociais que são estas escolas.

Dessa maneira, então, e por conta da minha personalidade e das especificidades dos contextos escolares, as observações e as escutas foram importantes, notadamente na Escola da Ponte. As entrevistas surgiram como oportunidade para esclarecer algumas dúvidas, compreender melhor a organização do trabalho pedagógico e aspectos relacionados ao percurso dos alunos. Minha postura era de poucas perguntas diretas,

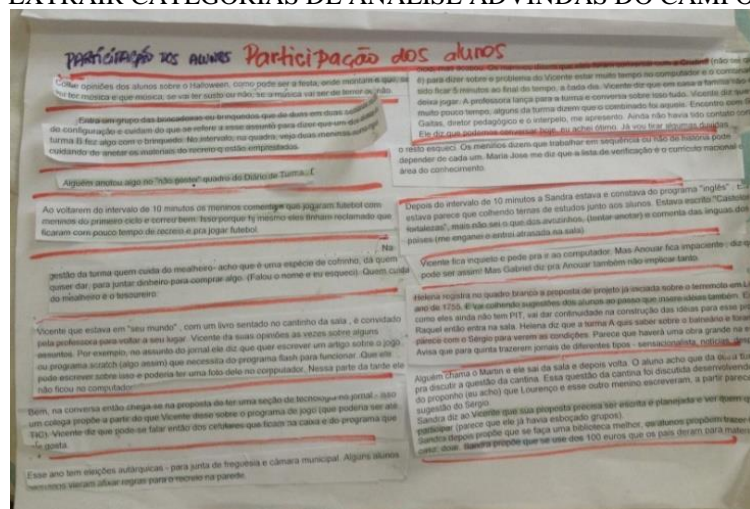
mais de observação, ao passo que minha participação aumentava da maneira mais espontânea possível e de modo que o ambiente permitia.

No decurso da interpretação dos dados aproveitei o que Gomes (2015) sugere: a busca da lógica interna dos fatos, relações e observações, situando-os no contexto e produzindo sentidos a partir das recorrências. Na exploração do material, então, eu recorri à: 1) identificação das idéias explícitas e implícitas no texto; 2) busca de sentidos mais amplos atribuídos, e 3) diálogo entre essas idéias, informações de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico. Segundo o autor, articula-se na construção da síntese interpretativa uma articulação entre objetivos do estudo, base teórica e dados empíricos.

Procedi, então, ao recorte de trechos das notas de campo principalmente, identificando idéias relacionadas à recorrência dos registros, complementando com informações das entrevistas. Essa questão da interpretação dos dados, segundo Gomes (2015), na pesquisa qualitativa que se ocupa com o estudo de opiniões, relatos, valores, palavras, ações, contextos, interações acaba sendo a interpretação da interpretação na medida em que o homem contextualizado produz uma teia de significados socialmente construídos (p. 97). A leitura, a releitura, a retomada de trechos das notas, a evidenciação do recorrente relacionado ao afinamento do olhar aos objetivos, o desvelar das idéias/ sentidos decorrentes dessas recorrências e o cruzamento com dados (documentos da escola, entrevistas e revisão bibliográfica mais específica relacionada às escolas) e fundamentação teórica foram dando forma à análise, sem o uso de categorias previamente estabelecidas. Elas surgiram do encontro entre as observações e das informações das entrevistas e o produto de meus diálogos com diversos referenciais.

Dessa maneira, as ações em cada escola, o contexto dos espaços de formação em que eu me instalei são recorrências das notas de campo cruzadas com as demais fontes, reconstruídas segundo o olhar da pesquisadora, que assume o seu lugar de narradora na exposição. Trechos foram recortados e organizados de modo a que deram origem a categorias e, dentro delas, subcategorias relacionadas. A idéia de trazer essa imagem veio da leitura de Schuchter (2017) que também apresenta foto da organização das categorias de análise:

FIGURA 4. PROCEDIMENTO DE RECORTE DE TRECHOS DE DADOS PARA EXTRAIR CATEGORIAS DE ANÁLISE ADVINDAS DO CAMPO.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Acerca da entrada no campo, o que depende de uma autorização formal e respeito às normas formais e informais da Instituição, do estar dentro e estar fora (aproximação e distanciamento) e as relações entre participação e observação, Neves (2008) afirma que o próprio campo tanto amplia os horizontes da observação e da participação quanto o limita, tanto em termos de normas organizacionais, contexto diário, quanto ao progressivo interesse das pessoas quando voltam perguntas do tipo: o que você estuda? O que você anota? Eu me lembro de quando as crianças perguntavam o que eu estava fazendo ali e isso realmente tornava evidente a presença do pesquisador e o propósito da pesquisa. Nesses momentos, eu temia uma quebra do fluxo da “espontaneidade”.

Já Bogdan e Biklen (1994) comentam sobre o contínuo participante/ observador, porque à medida que a imersão no campo se desenvolve, as questões relacionadas à participação se modificam. Discuto essas questões da observação e do nível de participação porque cada contexto escolar permitiu de determinada maneira esse processo.

A negociação de entrada e aceite como pesquisadora respeitou as normas das instituições. No caso da Escola do Projeto Âncora (Brasil) não houve exigências quanto ao projeto da pesquisa e nem devolutiva do texto produzido. Minha estadia na escola foi livre e segundo os encaminhamentos da própria pesquisadora sob orientação da professora orientadora. Já na Escola da Ponte (Portugal), foi pedido o projeto de

pesquisa por e-mail, sendo que as entrevistas ou outros procedimentos deveriam estar contratualizados e previamente estabelecidos com a coordenação. Ao final de minha estadia, foi solicitado o envio do texto produzido. Na Escola A Voz do Operário da Graça (Portugal) o projeto de pesquisa, bem como os instrumentos-guia (Apêndice B) de produção de dados foram enviados por e-mail a pedido da escola. A partilha posterior dos resultados do estudo antes da imersão e início das observações também foi solicitada. Abaixo ilustro os procedimentos adotados em cada escola, na ordem em que ocorreram:

QUADRO 4 - PROCEDIMENTOS DE ENTRADA E SAÍDA DO CAMPO DE PESQUISA NAS TRÊS ESCOLAS	
Escola do Projeto Âncora (Brasil)	Primeiros contatos Aceite como pesquisadora Imersão e observações com notas de campo Entrevistas com os dois alunos acompanhados Entrevistas com dois professores (A pesquisadora enviará o texto produzido ainda que não tenha sido uma solicitação da escola)
Escola da Ponte (Portugal)	Primeiros contatos Envio do projeto de pesquisa por e-mail Aceite como pesquisadora Observações com notas de campo Entrevistas com dois professores Compromisso em enviar o texto produzido
Escola A Voz do Operário da Graça (Portugal)	Primeiros contatos Envio do projeto de pesquisa por e-mail incluindo os instrumentos-guia de entrevista, observação e proposta de Roda de Conversa Compromisso em enviar o texto produzido Imersão e observações com notas de campo Realização da Roda de Conversa com o grupo de trabalho acompanhado Entrevista com diretor pedagógico
Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR	

As entrevistas, tanto com alunos quanto com professores, tiveram duração aproximada de uma hora. No penúltimo dia de minha estadia na Escola A Voz do Operário, depois de três semanas de (con)vivência, realizei uma Roda de Conversa com o grupo de trabalho acompanhado. Os procedimentos foram envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais, assinado um dia antes, inclusive em que constava a informação de que o encontro teria um registro em áudio; explicitação ao grupo no dia do encontro acerca dos objetivos e o aceite em participar; leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos meninos e meninas. De maneira geral, expliquei ao grupo que conversaríamos sobre suas experiências.

O grupo de trabalho que acompanhei era composto por cinco integrantes, três meninas e dois meninos. A Roda de Conversa contou com a pesquisadora como

moderadora. Como já era um hábito na escola pedir a palavra por meio do dedo no ar, propus que mantivéssemos essa prática, cada um falando em sua vez, também para facilitar o bom entendimento no momento da audição da gravação. O processo de interação no grupo também ajudou a que outras reflexões emergissem.

A professora/ coordenadora do segundo ciclo reservou, para esse momento, 40 minutos para não interferir muito no andamento da rotina dos alunos. O encontro, assim, teve a duração de 40 minutos e a interação gravada de 24 minutos e 22 segundos e aconteceu com o apoio da escola com envio por e-mail do convite à participação e do Termo de Consentimento impresso aos pais pelos alunos no dia anterior, sendo devolvida uma cópia assinada no dia de realização da Roda de Conversa à pesquisadora. As interações foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

2. ESCOLA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como minhas viagens ocorreram entre escolas que a sua maneira pretendem superar o modelo instrucionista de ensino e compor uma organização em que o sujeito e o seu protagonismo sejam o motor do seu desenvolvimento e do trabalho pedagógico, este capítulo cercará conceitos que auxiliam na compreensão da narrativa que compus de cada uma delas. Na primeira secção, recomponho o debate de Paulus (2013) acerca das formas escolares, uma vez que ele ajuda a evitar a polarização entre escola tradicional e escola inovadora, alertando para um *continuum* e para relações com o poder, o saber e o paradigma pedagógico. Na segunda, discuto aspectos da autonomia e do ensinar e aprender. Na terceira secção, o desenvolvimento humano e a alteridade, elementos entremeados à compreensão do lugar dos estudantes no processo pedagógico. Por fim, uma síntese destes pontos apresentados.

2.1. Reflexões acerca de formas escolares e comunidades de aprendizagem

Paulus (2013) discute as relações sociais no espaço-tempo da escola e da importância dos sujeitos em relação. Debate acerca dos termos *escolas alternativas, não-convencionais e afins*, evitando assim a polarização entre escolas. Enfatiza a importância dos sujeitos em relação, dependentes do contexto, do país. Nesta perspectiva, importam os modos como os indivíduos interpretam a sua relação com o poder, com o saber e a escolha do paradigma pedagógico. Serão estes os fatores determinantes das variações locais de uma forma escolar.

Tendo como importante referência a obra *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, Paulus (2013) afirma que, mesmo usada no singular, a expressão *forma escolar* pode denotar muitas formas ainda que haja uma variante de carácter dominante. A forma escolar seria uma maneira de socialização e aprendizagem específica. Localmente, as variantes dessa forma dependem das pessoas que se encontram na escola, dando origem ao termo no plural *formas escolares de relações sociais*. Em seu trabalho de tese, o autor analisa o caso da Escola A Voz do Operário da Ajuda, em Portugal, e tece as seguintes reflexões acerca dessa variação escolar.

Ao discutir as formas escolares de relações sociais, tendo como fatores das variações as relações com o saber, o poder e o paradigma pedagógico, Paulus apresenta

o *continuum* de formas que coexistem na sociedade escolarizada cujos pólos se localizam nas relações hierárquicas, baseadas na obrigação de cumprir regras externas e impostas, e, no pólo oposto, formas horizontais de relação com o poder em que há a negociação da organização do espaço e tempo entre aprendentes e educadores, em que estabelecerão o currículo do grupo, desenvolverão seu projeto de trabalho, articulando-o ao currículo prescrito. Essa dinâmica observei notadamente na Escola A Voz do Operário da Graça, que inclusive adota como referência para seu trabalho os pressupostos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

O autor explica que a relação dos indivíduos com o poder refere-se a como um adulto se relaciona com a criança ou o jovem, se há na relação pedagógica o exercício de um superior sobre aquele que não pertence ao grupo ou há um questionamento da própria relação com o poder. Quanto à relação com o saber, dependerá da existência de um processo de interação entre adultos e crianças/ jovens, considerando o conhecimento que todos já construíram. Com relação ao paradigma pedagógico, refere-se à concepção de aprendizagem subjacente às relações.

Paulus (2013) propõe que a discussão acerca das escolas gire em torno de uma *gramática* não da escolarização ou da educação escolar, mas de uma *gramática* da aprendizagem na escola, possibilitando o diálogo entre a forma e a organização escolar. Pensa que é importante colocar em discussão a escola como lugar de instrução do passado para local de aprendizagem relacionado com o futuro.

O autor português apresenta uma retomada histórica da escola demonstrando as dinâmicas das sociedades em que ela representa uma das instituições pilares. Tradicionalmente, o ato de educar estaria relacionado a *socializar* ou ainda *civilizar*, seja no seio da família ou, mais tarde, na escola. Ademais, discute também a naturalização da escola como uma *inevitabilidade* e não como produto da organização da própria sociedade. Naturalizada, ela ganha um *status* de *imutabilidade e universal* e, com isso, uma forma hegemônica de relacionamento que pode ser percebida como *gramática normativa*.

A escola, assim como suas relações com a sociedade, indica relações sociais e muito específicas quando se considera que ela “historicamente se fecha para o resto da sociedade”. (PAULUS, 2013, p. 26). Mas há as possibilidades de caráter ativo do ator diante do caráter estrutural do sistema, segundo o autor.

A *forma escolar* seria uma maneira específica de conceber a aprendizagem. Cada escola seria portadora de sua própria forma de relação com o poder e do modo

como desenvolve a relação pedagógica entre indivíduos. A organização determinada para as escolas dificulta a heterogeneidade das formas, mas não as impede porque não controla o que se desenvolve nas interações, no curso do cotidiano.

O debate que Paulus (2013) faz ao recuperar o termo *forma escolar alternativa* afirma que seu uso e sua criação contribuem para a oposição em relação à escola *clássica* ou *tradicional*. Acrescenta que uma forma escolar que considere as crianças/jovens como sujeitos-autores e não sujeitos-objetos é fruto de reflexões individuais e coletivas, em que os próprios atores da escola podem assumir-se enquanto tais. Quanto mais os profissionais desenvolvem discussões pedagógicas e sociológicas em torno da forma escolar, mais essa forma ou grupo de formas se torna dinâmica. Observei que na Escola A Voz do Operário da Graça algumas mudanças estavam sendo implementadas derivadas das discussões realizadas no contexto da equipe.

Resumidamente, ao realizar reflexões acerca do *continuum* de formas, Paulus (2013) situa a “forma hegemônica” como aquela em que estão presentes as hierarquias, representadas pelo poder nas instituições, cujo paradigma pedagógico é o da ação centrada no professor.

No grupo central de formas escolares de relações sociais, do “sujeito-objeto ou sujeito-ator”, ainda pode-se verificar uma hierarquia no poder. Podem haver preocupações dos adultos em perceber o desenvolvimento cognitivo do educando, sendo que a variação quanto ao paradigma pedagógico pode estar situado entre a instrução e o paradigma da aprendizagem, que refere-se ao desenvolvimento dos aprendentes como centralidade do processo pedagógico e a conscientização como necessária à emancipação. Percebi que a Escola do Projeto Âncora, em seu processo transformativo, encontrava-se neste espaço situado entre um movimento de ruptura com o ensino instrucionista, mas voltando suas ações para uma centralidade ao desenvolvimento dos aprendentes, o que gerou também uma responsabilização voltada aos alunos.

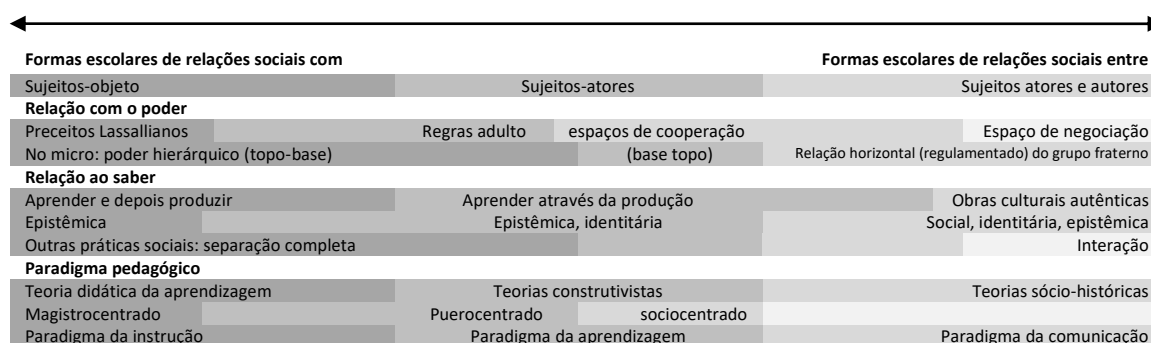
O terceiro grupo deste *continuum* seria a dos sujeitos atores e autores. Segundo Paulus (2013), esse grupo se caracterizaria pelas seguintes concepções:

Tendo o conhecimento prévio do currículo formal, exterior ao grupo, a turma mune-se dos instrumentos necessários para avaliar a sua ação em consonância com o seu próprio currículo, cruzado com a obrigação formal e externa. A complexa gestão das aprendizagens que decorre desta, origina variantes da forma escolar de relações sociais que transformam [...] uma relação hierárquica e vertical numa relação de poder que tende para o horizontal e onde a autoridade de cada um advém do contributo refletido que introduz na comunidade de aprendizagem que assim se procura criar. (p. 94)

A Escola da Ponte e a Escola A Voz do Operário da Graça parecem contribuir com esta reflexão acerca dos contributos de cada um para a comunidade de aprendizagem, tendo em conta o cruzamento do currículo externo e o currículo subjetivo.

Nesse contínuo de formas escolares, haveria um deslocamento da centralidade do aluno para a negociação no grupo como possibilidade de escolha, viabilizando uma comunidade de aprendizagem, ampliando as relações para uma dialética com o saber. O esquema abaixo auxilia a visualizar os grupos desse *continuum* (PAULUS, 2013, p. 504).

QUADRO 5 – *CONTINUUM* DE FORMAS ESCOLARES DE
RELAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO PAULUS (2013)



Fonte: Paulus (2013, p. 504)

O que Paulus (2013) demonstra com esta esquematização é que as formas escolares, a depender da natureza das relações sociais e das relações com o poder, o saber e o paradigma pedagógico podem passar por um processo de transição e de um *continuum*, o que evita a polarização das escolas e conseqüente “classificação” estanque de suas maneiras de educar. Desde uma relação de poder hierárquico em que as regras emanam do adulto, em que aprende-se para *depois* produzir, centrada em teorias didáticas da aprendizagem, lógica esta fundada no paradigma da instrução e que impõe aos sujeitos lugares de objetos passivos, poder-se-ia passar a relações em espaços de cooperação. Assim, aprender-se-ia *através* da produção. Isso elevaria os sujeitos ao centro do processo educativo, concepção ancorada em teorias construtivistas e no que o autor denomina ‘paradigma da aprendizagem’. Como é possível visualizar, para se chegar à “relação horizontal de grupo fraterno”, regulamentada no e pelo grupo, seria necessário chegar às formas escolares de relações sociais entre sujeitos atores e autores, que não estão no centro de maneira desigual, mas produziriam obras culturais num

processo sociocentrado, ancorado em perspectivas sócio-históricas possibilitando espaços de negociação. Como será possível perceber, a Escola do Projeto Âncora na tentativa de romper com a centralidade do adulto, impõe aos alunos uma centralidade que traz como contrapartida uma responsabilização destes na produção e nos processos escolares. Por isso, contextos de negociação ficaram muito comprometidos.

O que o autor português denomina de “classe cooperativa” seria como um espaço-tempo organizado pelo grupo e organizador para cada indivíduo do grupo, um espaço “duplamente interativo” para todos os membros e para o exterior. Seria este um espaço de liberdade negociada, promovendo sentido para os participantes e regulação do poder no grupo. Paulus relata o caso da transformação de uma escola e destaca duas dimensões importantes do processo: por um lado a responsabilidade e a autonomia e, por outro, a relação junto ao coletivo e à cooperação. Considerando, aqui, que a presença do outro é essencial e a abertura da relação com o outro, Paulus (2013) relaciona este terceiro grupo de formas escolares ao paradigma pedagógico de Vigotski, uma vez que apropriar-se do mundo equivaleria a transformá-lo, intervir no mundo. Nesta relação social em contexto, o autor afirma que o “grupo inscreve-se no que a turma institui como seu projeto de trabalho de aprendizagem” (PAULUS, 2013, p. 108).

Na forma escolar caracterizada por relações sociais entre sujeitos-autores, aprende-se na produção, que advém da relação que o grupo estabelece com a informação intra e extramuros, dando possibilidades de reflexão crítica. Isso permitiria uma gestão democrática no centro dos processos.

A questão da produção do conhecimento mostrou-se, ao longo da pesquisa que aqui se apresenta nesse texto, um ponto importante de reflexão como fator de escolhas e progressivo envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem escolar, na medida em que torna possível a autoria em sua produção. A possibilidade de escolha do que estudar, do tema de interesse, da curiosidade mesmo que momentânea, até mesmo das escolhas de com quem estudar em parceria, parece ter sido um valor relevante na possibilidade de participação e intervenção dos meninos e meninas na escola.

Recupero essas reflexões acerca das formas escolares por estarem as três escolas envolvidas na pesquisa em processos transformativos, em uma busca do gradativo rompimento com as formas escolares cujo cerne é a centralização na figura do professor, cujo paradigma pedagógico é o da instrução, conforme analisado por Paulus (2013).

Dessa incursão no trabalho de Paulus (2013), duas questões se mostraram importantes: 1) o que seria visualizar a cooperação na prática e no cotidiano da escola? Qual a sua natureza e qualidade?; 2) Que concepções de comunidades de aprendizagem se faziam presentes nas escolas? Que nuances apresentavam? Nas escolas pesquisadas em Portugal esse era um conceito que designava o trabalho na turma ou nos pequenos grupos, ao mesmo tempo que permitia relações com o “exterior”, “extra-muros”. Na escola pesquisada no Brasil, esse conceito concedia uma ênfase às transformações do entorno da escola, como fator relevante do próprio cerne da proposta pedagógica, apesar de a escola do Brasil inspirar-se na experiência da Escola da Ponte, em Portugal. O conceito de comunidade de aprendizagem torna-se relevante por estar teoricamente relacionado a uma abordagem sócio-histórica de desenvolvimento humano em contexto escolar.

Paulus (2013), pesquisador português, que teve como campo de pesquisa uma das unidades da rede de escolas d’A Voz do Operário, afirma a importância do grupo no projeto de trabalho de aprendizagem. As ações externas derivariam do trabalho no interior dos grupos. Cosme e Trindade (2013), também autores portugueses, afirmam que será o processo de comunicação e a “turma” como uma *comunidade de aprendizagem* que conferem, além das potencialidades dos sujeitos, uma relevância para os objetos e atos que viabilizam a produção do saber ou das vicissitudes conceituais que delimitam esses atos e objetos. Por isso, consideram que, a partir dessa premissa, pode-se passar de uma discussão do âmbito do campo do ensino ou do campo do aprender para um outro patamar: o do campo epistemológico. Essa abordagem ancora-se no que denominam paradigma da comunicação, em que uma das fontes referenciais é o estudo dentro da abordagem sócio-histórica.

Para Flecha (1997), uma das referências de estudos segundo relatos na escola do Projeto Âncora, o foco não está na técnica metodológica do professor, nem nas diferentes experiências dos alunos, mas na transformação do entorno. O autor denomina de comunidade de aprendizagem ou “comunidade de iguais” a concepção ancorada nos princípios da linguagem dialógica. Para o autor, o pressuposto de Vigotski da relevância do contexto sociocultural, tem-se “virtualizado” na medida em que os processos educativos pouco transformam o entorno e mais adaptam um currículo a um contexto que não se transforma. Esse olhar para o entorno, o modo como a Escola do Projeto Âncora ressignifica a concepção de comunidade de aprendizagem, talvez seja relevante no contexto brasileiro, na medida em que encontramos aqui muitas desigualdades

sociais. Para Flecha (1997), a voz dos excluídos clama por um exercício do direito a uma educação igualitária e que deve ter *uma consideração equitativa das diferenças*. Sobre o princípio da transformação, o autor afirma que a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu contexto, seu entorno. Diz que as teorias reprodutivistas que colocavam a escola como reprodutora da ordem social eram conservadoras. Acredita-se que as transformações educativas igualitárias não eram possíveis, apesar de desejáveis. Na perspectiva dialógica defende-se a não imposição de idéias próprias às pessoas e ao coletivo. Flecha comenta sobre os movimentos sindicais que lutam por melhoras coletivas e não individuais como, por exemplo, a favor da reivindicação por gratuidade de serviços, o que repercutiria em vantagens para todos, inclusive para os assalariados, e menos por aumentos salariais, o que repercutiria em ganhos individuais. Isso seria o que ele denomina de criação cultural, o que provoca mudanças nas relações familiares, laborais e pessoais. Com isso outra questão se tornou relevante nessa pesquisa foi o lugar do currículo externo na escola e suas relações com uma educação emancipatória. Dessa maneira, o que se discute é a natureza das relações sociais escolares ou societais, desiguais ou horizontais, entre pessoas socialmente excluídas ou não, a depender do lugar ocupado pelas pessoas envolvidas nestas relações.

2.2. Trabalho pedagógico: valores, decisões, caminhos, relações, participação

Segundo Larrosa (2010), tomamos consciência de nós mesmos lendo, escrevendo, falando, escutando, colocando-nos em movimento. Nesse movimento, voltamos a nós mesmos constituindo o que o autor denomina de “núcleo da experiência”, em que se põe em jogo a própria identidade. As escolas, os encontros, as leituras, as conversas foram me levando a algumas reflexões: seria possível a emancipação do aluno no contexto de Instituições e, mais especificamente, da instituição escolar? Fui em busca de indícios acerca da autonomia e do que se discute sobre processo educativo emancipador.

Freire (2002), em *Pedagogia da Autonomia*, apresenta “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos” (p. 9) e os saberes fundamentais a essa prática. Afirma que o respeito à autonomia e à dignidade é uma exigência ética e não um favor, uma vez que o professor que ironiza o aluno, o minimiza, deixa de estar presente à experiência formadora. A autonomia se desenvolveria, assim, por meio da educação e nessa relação o educador promoveria seu desenvolvimento. Para Paulo Freire a

autonomia corresponderia à capacidade do sujeito para tomar decisões, ser responsável por seus atos, saber-se no mundo de maneira crítica. Destaca que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’, antes ‘habitado’ por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade*⁶ que vai sendo assumida” (FREIRE, 2002, p. 36-37).

Considerando que na história do homem é que percebemos o mais longo período de dependência, Freire (2002) relembra a importância do outro na relação, numa consciência do inacabamento, que o educador precisa estar atento às necessidades de seus alunos, promovendo transformações. Enquanto o ser humano cresce e se desenvolve na dependência, também conta com as grandes possibilidades de liberdade de opção por conta da linguagem.

As tomadas de decisão estariam em estreita vinculação com a autonomia, uma vez que “ninguém é autônomo primeiro para decidir depois”. O autor considera que trata-se de um processo em desenvolvimento, que não ocorre de repente e pode estar centrado em experiências de muitas decisões e de responsabilidade e que seriam “experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2002, p.41). E no curso de suas reflexões destaca a importância das contradições, dos conflitos nesse processo, das aprendizagens que também advém das experiências com sentimentos como a raiva.

Sobre a educação, Freire (2002) defende uma educação que não seja neutra, mas que leve em conta desejos, sonhos e emoções que uma concepção racionalista tenta suprimir. Freire expõe ainda a necessidade que uma prática educativa exige de uma rigorosidade necessária à disciplina intelectual, no exercício de uma curiosidade epistemológica. Freire (1977) diz também das relações com o mundo e com os outros, na esfera não dos contatos, mas das relações. Concebe que os homens existem e não só vivem, e existir encontra seu sentido nas capacidades de discernir, transcender, dialogar (dialogar e participar). Esta transcendência estaria na raiz da finitude, consciência da finitude. O Homem, desse modo, existe no tempo, mas liberto da unidimensionalidade própria dos demais animais, na medida em que discerne sua existencialidade na temporalidade histórica e cultural.

O autor afirma ainda o lugar do homem na sua integração ao contexto, a partir de suas relações com a realidade, com ela e nela, respondendo aos desafios e criando,

⁶ Ênfases do próprio autor.

optando, decidindo, discernindo. Dessa maneira o homem vai constituindo as épocas históricas. Afirma que:

uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à capacidade de decidir. (FREIRE, 1977,p.50)

Nesse contexto do homem moderno, essa dinâmica tampona as condições das pessoas de adotar um “eu” que lhes pertença, conformando sua conduta às expectativas alheias. Cada época reafirma suas aspirações, anseios e valores e as sociedades, que vivem uma transição de uma época a outra, que exigem a flexibilidade e a rapidez, exigem também “a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível” (FREIRE, 1977, p.52).

Importante, então, perceber que Freire (1977) afirma a relevância do contexto social, histórico, das relações pessoais quando tece reflexões acerca da autonomia e do que é relevante para a promoção de seu desenvolvimento como processo educativo que seriam: as tomadas de decisão, as possibilidades de opinar criticamente, de assumir as responsabilidades, de estar eticamente nas relações. Traz à tona também as contradições, os conflitos, os sentimentos que estão envolvidos neste processo.

Demarchi (2015)⁷ estudou os princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia, especialmente em duas Universidades. O sistema educacional neste país passou a assumir o fomento à autonomia nos processos educativos em escolas e universidades. Com isso, a autora discute autonomia em seus diferentes níveis e das relações entre dimensões: entre município e Estado, escolas e Estado, entre professores e estudantes, etc. Esta relação entre escola e Estado se mostrou muito marcante na história da Escola da Ponte, num processo de luta por defender-se como escola pública e inclusiva, frente aos diferentes governos e encaminhamentos administrativos, que afetavam a vida na escola.

A autora afirma ainda que a autonomia, em contextos sociais, não requer uma mera transferência de autoridade, mas um esforço de auto-regulação, da definição e aplicação de estratégias de desenvolvimento e progressiva responsabilização (PEREIRA e ALMEIDA, 2011 apud DEMARCHI; RAUSCH, 2015). Quanto aos professores e

⁷ Esta autora foi encontrada e selecionada para compor a fundamentação teórica deste texto através da revisão de literatura que apresento no Apêndice A.

estudantes, ela pode ser vista nas ações, nas escolhas do que e como desejam tratar o ensino e a aprendizagem, o que se dá no processo de interação entre pessoas autônomas.

A autonomia, então, envolveria as dimensões pessoal e profissional na forma como se atua profissionalmente e como deseja relacionar-se socialmente. A autonomia não seria uma característica individual, mas como os indivíduos constituem-se ao relacionar-se (CONTRERAS, 2002 apud DEMARCHI; RAUSCH, 2015). Tratar-se-ia de um compromisso social, constituído na relação com os professores e estudantes num movimento de autonomia que exige responsabilização e desenvolvimento de atitudes, com a finalidade de criar contextos de liberdade. Demarchi e Rausch (2015) ressaltam que não seria possível desvincular a concepção de autonomia da forma como se interpreta a relação social junto aos objetivos educacionais. Nesse processo contínuo, as pessoas estão abertas ao conhecimento e à reconstrução da prática e desenvolvimento individual.

A autonomia, de acordo com alguns relatos de professores entrevistados por Demarchi e Rausch (2015), considera o não esperar por ordens, ter atitudes transformadoras e buscas por novos conhecimentos, novos caminhos. A autonomia seria um processo construído por meio da aprendizagem e alcançada ao longo do desenvolvimento pessoal. O professor seria um mediador e orientador. Penso que esta reflexão marca de forma especial a Escola do Projeto Âncora, já que na crença de que autonomamente os alunos precisariam tomar decisões e não esperar por ordens, os professores acabavam por deixá-los muito sozinhos nesta tarefa, que dependeria muito da orientação deles mostrando aos alunos como decidir, como opinar.

Além disso, como emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e transformações das diferenças num processo educativo guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia. “Não ensinar tanto”, “deixar os alunos estudarem por si”, foram expressões presentes nos discursos dos professores na pesquisa da autora. Tais elementos encontrados pela autora, no discurso de seus entrevistados, estiveram também presentes na experiência da Escola do Projeto Âncora, num incentivo intenso por parte dos educadores em não instruir, mas sim oferecer indícios, caminhos e não oferecer repostas prontas. No entanto a falta de maiores explicações ou orientações mais diretas provocava ansiedade em alguns (mas) meninos (as).

A formação para valores relacionados ao indivíduo, ao pessoal e ao coletivo, a ampliação do repertório para ser mais capaz de tomar decisões, a aquisição de novos

conhecimentos que englobem a cultura geral, acadêmica e profissional, no desenvolvimento de habilidades gerais e especializadas que reflitam na maneira de intervir e atuar são elementos dos processos formativos para a autonomia nas relações entre professores e estudantes que Demarchi e Rausch (2015) apontam.

As autoras salientam ainda que no que se refere ao estudante, a autonomia estaria relacionada às possibilidades de ser agente de sua própria aprendizagem e, quanto ao professor, ser reconhecido nas suas dimensões pessoais e profissionais. Assim, a autonomia envolveria diferentes dimensões, contextos e pessoas. Inferem que a autonomia seja uma conquista histórica. Ela somente seria possível num sistema de cooperação, num processo educativo cujo objetivo seja a promoção dessa autonomia configurando-se como construção da própria identidade do estudante e do professor. Esta construção seria também a reflexão diante das complexidades, ambigüidades e conflitos em situações sociais. Por isso, diferentes pontos de vista devem ser levados em consideração, caracterizando a autonomia como uma construção permanente em uma prática de relação, não podendo ser separada do coletivo e do convívio com outras pessoas.

Larrosa, por sua vez, tensiona o campo de estudos sobre a formação humana e também discute autonomia na relação entre vida e conhecimento. A paixão, segundo Larrosa (2015), “pode referir-se a certa heteronomia ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia” (p. 29). Considera que esta heteronomia trate de outra liberdade e de outra autonomia diversa daquela em que o sujeito se determina por si mesmo. Na reflexão sobre a paixão, Larrosa (2015) abre a possibilidade de se pensar acerca de uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada, da aceitação de algo que pode estar fora, de algo que não sou eu: “o sujeito apaixonado não está em si próprio [...], no autodomínio, mas está fora de si [...]" (p. 29).

Demo (2010, p. 12) nos convida também a pensar sobre autonomia. Considera que pode haver várias “autonomias”, porque são muitas as existências humanas. Destaca que procura por “espaços para autonomia própria, individual e coletiva” e que ela anda ao lado da capacidade de “autocrítica, para que a crítica não seja acríca”. Dentre os passos falhos da formação, destaca a *autonomia prepotente*, relacionando-a às reflexões sobre as capacidades de crítica e auto-crítica sensatas. Argumenta que o crítico “desenfreado” perde a noção de limite e pensa-se como “dono exclusivo do pedaço” e não percebe que já não dispõe de argumentos. É preciso perceber que somos

passageiros e seres históricos e que a crítica como pretensa superioridade pressupõe a confusão entre saber pensar com posição de força (“confrarias” dos que sabem e os ignorantes). O autor alerta que “não damos conta de nós mesmos”, não damos conta de tudo, precisamos de crenças, apoios, ajudas, aconchegos, numa “complexidade indevassável”, mesmo que com argumentos e autonomia. A autonomia é relativa.

Dessa maneira, Demo (2010) vincula a discussão de autonomia relativa às possibilidades de verificar a abertura do saber, a capacidade de fazer crítica e receber crítica, ter autoconsciência da própria ignorância e saber pensar em contraposição a permitir-se ser massa de manobra do saber dos outros. “Saber pensar começa com questionar” responsabilmente. Essa abertura do humano, do ainda-não-ser, seria a alma do conceito dialético de utopia: “o que existe nunca é tudo que poderia existir” (p. 17). Afirma que ao não alimentar utopias, os não-lugares, contentamo-nos com o que está posto, acomodamo-nos na história. Criticar é apontar o que falta? Se for no sentido do “ainda-não-ser no ser” é válido, o problema é a crítica perversamente negativa que humilha e exclui. No entanto, segundo Demo (2010), saber criticar e fazer crítica em tom pedagógico e não prepotente ajuda o aluno que não aprende a saber disso, não para ser excluído, mas para que possa “reconstruir a oportunidade e aprender”. Caso contrário, a educação pode se passar por uma “farsa social”. Saber pensar é gesto desconstrutivo, mas necessário para a reconstrução do conhecimento, um conhecimento não concebido como verificação, mas como gesto de rebeldia. O conhecimento, portanto, é passageiro, frágil e datado, segundo o autor. Assim, a aprendizagem que reelabora, reconstrói o que está disponível, formula ideias novas, sabe pensar, porque não ordena nem formaliza, mas desconstrói.

Larrosa (2015) traça entre experiência e o campo pedagógico, levantando a questão sobre se a escola seria um desses dispositivos de destruição da experiência, impossibilitando as experiências de quem somos. Por outro lado, o mesmo autor declara que mesmo as experiências que se mostram contraditórias também formam, num processo formativo que não é linear nem cumulativo. Larrosa (2006) diz de uma língua para ser e compartilhar, uma linguagem insegura. Uma língua que permita experimentar o mundo e desenvolver sentidos, elaborar esses sentidos (ou sem sentidos) com os outros. Segundo o autor, a experiência não está do lado da ação, mas da paixão, reflexão de cada um sobre si mesmo, então necessitamos elaborar com os outros o sentido ou sem sentido que seja atenção, sensibilidade, disponibilidade, abertura, escuta. Experiência do singular, não do individual ou particular, mas do singular. Do real como

experiência que se apresenta no singular. Essa experiência é sempre aquilo que não se sabe, que não se pode, que não se quer, que não depende do nosso saber, do nosso poder, nem da nossa vontade, algo que não se quer dizer. Seria a oportunidade da prática reflexiva e reflexão sobre a prática, o que configura uma educação como *praxis* política que congrega os discursos próprios e os dos outros.

Arendt (2007), por sua vez, tece reflexões acerca da escola. Afirma que no espaço civil somos todos iguais em direito, mas não no campo da educação. Trata-se, segundo ela, de uma questão estrutural da Modernidade. Alguns professores se envaidecem das hierarquias criadas pelas instituições, o que limita grandemente práticas de emancipação. Arendt coloca como umas das ideias catastróficas para o campo da educação a crença de que as crianças são autônomas e podem governar-se sozinhas. Mas, seria possível governar-se, “arranjar-se sozinho”?

Sarlo (2005), ao analisar a crise educacional do ponto de vista da degradação do Estado e as características mercantis da cultura juvenil, ressalta que as soluções pedagógicas não podem ser desvinculadas das soluções políticas e sociais. Como a Escola do Projeto Âncora (Brasil) inspira-se na experiência da Escola da Ponte (Portugal) esta reflexão torna-se importante na medida em que o trabalho pedagógico tem relações com um projeto político e social mais amplo, por isso as experiências das escolas tornam-se muito singulares e de difícil transposição de uma realidade a outra.

A autora analisa o fenômeno argentino de deterioração institucional, mas alerta para o fato de que ele se repete em outros lugares. Retoma os grandes índices de analfabetismo que assolam os países e a redução de oportunidades de ampliação do repertório cultural dos jovens em tempos de meios de comunicação de massa, dificultando a eles articular novas sínteses culturais.

Como se dá uma formação emancipadora dos jovens sem, contudo, negar-lhes o pluralismo cultural e o asseguramento dos direitos de aprendizagem prescritos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? Essa foi minha busca ao procurar pelas três escolas em estudo.

Greene (1995) expressa a complexidade dos desafios do educador na época atual, na medida das constantes mudanças no mundo e perspectivas para um futuro que pode se modificar e nas relações com os jovens e seus desejos, da necessidade de uma formação estética que implique na responsabilidade das escolhas. Diz, então, que há dimensões do real, que constituem a vida e que nos tocam num ponto sensível: “o que vemos, o que sentimos, o que existe, o que inventamos, o que imaginamos, o que

sonhamos, o que já não está e que sentimos falta” (GREENE, 1995, p.112). Como convertemos formação em prática de pensamento.

A autora discute ainda sobre a tarefa de preparar os indivíduos para eleger por si mesmos de maneira inteligente e autêntica, o que implicaria numa forma de equipar os jovens com ferramentas conceituais e oportunidades de eleger como fazer o que consideram correto. Esses atos formativos se aplicam a perspectivas de ensino e à educação como tarefa intencional. Afirma que trata-se de uma tarefa pela qual se percebem as pessoas, se compreendem os conhecimentos e se resolvem os problemas éticos. Uma maneira de conceber a ordem social. A autora se pergunta quais princípios podem ter significado para a juventude contemporânea. Ainda que se busque uma educação moral, os *professores*⁸ sempre estarão envolvidos com questões difíceis e abertas e afirma que os *professores* só podem atuar junto a seus *alunos* ajudando-os, como seres autônomos, a eleger por si mesmos.

A ideia é que, continua Greene (1995), os jovens entendam certos princípios, que tenham claras as razões de suas decisões e que revivam suas normas de forma inteligente em resposta às contingências do mundo. Saber o que está fazendo e por quê. Segundo a autora, o *professor* reconhece que somente podemos tratar com justiça os indivíduos que esperamos que aprendam como aprender. Num mundo de sentimentos que podem tornar-se patológicos como a injustiça e a impessoalidade, a educação moral pode conduzir ao *homem que queremos ser* e, recuperando Jean-Paul Sartre, ressalta que *nós sempre podemos escolher o bem e nada pode ser bom para nós se não é bom para todos*.

Flecha (1997), ao narrar a experiência de um círculo literário composto por pessoas adultas excluídas dos processos de alfabetização, mas atores da construção de uma proposta de aprendizagem dialógica e fundadores de uma entidade que surge a partir de movimentos populares de um bairro operário de Barcelona, concebe sete princípios da *linguagem dialógica*: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Ele afirma:

Consideramos que el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez. Las personas que protagonizáis esas situaciones sois

⁸ Faço estes destaques em itálico porque são termos usados pela autora, mas não estão presentes no cotidiano nem nos documentos da escola.

las adecuadas para decidir sobre su conveniencia y las únicas que podéis recrearlas. (FLECHA, 1997, p. 13-14)

No contexto da linguagem dialógica, Flecha (1997) mistura relatos das interações no círculo e teorias explicativas. Ao desenvolver o que concebe por *linguagem dialógica* e os sete princípios necessários para que ela ocorra, discorre sobre o diálogo igualitário que implicaria em relações humanas baseadas no diálogo e no consenso (reserva um capítulo de seu livro para discutir também o dissenso). Recupera as ideias de Habermas sobre a teoria da ação comunicativa, de Paulo Freire sobre diálogo igualitário em situações de desigualdade e de Lev Vigotski sobre aprendizagem dialógica. Segundo o autor, a dinâmica baseada nestes preceitos desenvolveria capacidades com mais profundidade do que as formas habituais de ensino. No esforço de interação entre pessoas capazes de linguagem e ação, favorece-se o estabelecimento de uma relação interpessoal por meios verbais e não-verbais cujo centro é a interpretação relacionada à negociação de situações cujos consensos são viáveis com o uso de argumentos. Dessa maneira, a linguagem seria a possibilidade para o entendimento. Assim, não há uma explicação do professor para o aluno, mas explicações que os alunos também oferecem. Numa horizontalidade, os participantes teriam condições de criar o próprio círculo.

Um dos sete princípios, o princípio da inteligência cultural, diria respeito à capacidade que todos temos para participarmos de um diálogo igualitário, ainda que tenhamos maneiras diferentes de demonstrá-la em contextos diferentes: formal, menos formal, etc. Esta inteligência cultural desenvolve-se em contextos educativos. Flecha afirma que as relações humanas tanto podem promover o diálogo quanto impedi-lo. Apresenta, assim, os principais *muros antidialógicos*: os culturais – crença na incapacidade das pessoas de se comunicarem com saberes dominantes; sociais – exclusão dos grupos da avaliação e produção de conhecimentos valorizados; pessoais – distanciamento das pessoas do desfrute das riquezas culturais de seu entorno, suas histórias de vida costumam provocar uma auto-exclusão de práticas formativas.

O autor argumenta que a troca sempre freqüente em situações coletivas favorece a derrubada desses muros para abrir as possibilidades de processos formativos em direção ao futuro e melhora da própria existência: “Para abrir esos caminos no sólo tienen que vencer sus interiorizaciones de las discriminaciones sexistas, racistas y

edistas, sino también superar timideces, complejos e inseguridades” (FLECHA, 1997, p. 27).

Sobre outro princípio, da transformação, o autor afirma que a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu contexto, seu entorno. Diz que as teorias reprodutivistas que colocavam a escola como reprodutora da ordem social eram conservadoras. Acreditava-se que as transformações educativas igualitárias não eram possíveis, apesar de desejáveis. Na perspectiva dialógica defende-se a não imposição de ideias próprias às pessoas e ao coletivo. Flecha comenta sobre os movimentos sindicais que lutam por melhoras coletivas e não individuais como, por exemplo, a favor da reivindicação por gratuidade de serviços, o que repercutiria em vantagens para todos, inclusive para os assalariados, e menos por aumentos salariais, o que repercutiria em ganhos individuais. Isso seria o que ele denomina de criação cultural, o que provoca mudanças nas relações familiares, laborais e pessoais. Na Escola da Ponte houve uma ação dos alunos relacionada à doação de bens no âmbito dos grupos de Responsabilidade, que detalho mais adiante.

No que se refere à dimensão instrumental como outro princípio da linguagem dialógica, Flecha (1997) recompõe algumas abordagens conservadoras em educação que criticam o excesso de diálogo em aula e atribuem à democratização da instituição escolar o desfavorecimento da técnica e da aprendizagem científica. O autor ressalta que a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades é necessária e que o dialógico não se opõe a isso, mas sim se opõe à *colonização tecnocrática da aprendizagem*: “el aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico” (p. 33). Segundo ele, nossas relações com outras pessoas nos oferecem informações e criatividade na construção de respostas aos problemas que vão surgindo. Qual seria esta fronteira tênue entre a linguagem dialógica e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários? Como se operacionalizaria isso na prática?

Na sociedade industrializada, em que os sistemas burocráticos têm controlado os mundos sociais, de trabalho, político e espiritual e numa sociedade cada vez mais informacional, a aprendizagem dialógica tem sido uma das saídas para superar a perda de sentido do mundo atual. Flecha (1997) aponta para o fato de que a humanidade irá se defrontar no futuro com a recriação de sentidos, com a capacidade de sonhar e sentir a própria existência, de maneira a reconduzir as trocas sociais por uma vida melhor.

O autor apresenta ainda como um dos princípios da linguagem dialógica a igualdade de diferenças. Para superar as desigualdades educativas seria preciso reorientar o ensino, mudar a concepção de uma aprendizagem significativa para uma concepção de aprendizagem dialógica e estabelecer a igualdade como princípio fundamental.

Para ele, há discursos de igualdade que não fomentam a equidade, mas sim, substituem esse objetivo pela diferença, diversidade, adaptação ou eleição. Quando a diferença está isolada da igualdade, a desigualdade é gerada. Isso contribui para o aumento das diferenças na educação dos diferentes grupos sociais.

Duas concepções, então, são atacadas por Flecha (1997): a concepção homogeneizadora da igualdade e a sua redução à igualdade de oportunidades. A primeira pretende integrar os alunos num currículo homogêneo, levando ao fracasso por não coincidir com os conhecimentos gerados fora da escola. A segunda acredita que todos têm as mesmas possibilidades de alcançar postos altos ou baixos numa sociedade.

Segundo o autor, a educação transformadora está baseada em discursos mais *profundos e sinceros*. A aprendizagem dialógica orienta-se para a igualdade das diferenças com base na tese de que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de forma diferente. O foco não está na técnica metodológica do professor, nem das diferentes experiências dos alunos, mas na transformação do entorno. Para Flecha o pressuposto de Vigotski, por exemplo, da relevância do contexto sociocultural, tem-se *virtualizado* na medida em que os processos educativos pouco transformam o entorno e mais adaptam um currículo a um contexto que não se transforma. Para Flecha (1997), a voz dos excluídos clama por um exercício do direito a uma educação igualitária e que deve ter em conta *uma consideração equitativa das diferenças*.

Nunes (2008) também oferece subsídios para refletir acerca da tarefa da educação, da necessidade de relacionarmos-nos uns com os outros, da necessidade de um novo tipo de atitude pedagógica, uma renúncia à segurança do previsível e, inspirando-se em Walter Benjamin, da importância de deixar o outro aprender. A autora provoca: “seria possível uma educação que ensinasse a assimilar todas as experiências vividas pelo homem de maneira compreensiva e enriquecedora? Que acolhesse generosamente os sonhos?” (p. 96) De que maneira as escolas pelas quais passei acolheram os sonhos? As três escolas foram lugares em cujos cotidianos se ouviu essa palavra. Mas que lugar eles tiveram na produção do conhecimento e no estudo dos meninos (as) acompanhados

(as)? Que status as escolas concedem a eles? O que os alunos vêem ou elegem como sonhos? Eles têm relações com o status que a escola lhes concede? Na Escola do Projeto Âncora eles foram o ponto de partida, na Escola da Ponte eles foram algo que perpassou um olhar retrospectivo para o ano letivo que estava terminando. Na Escola A Voz do Operário eles foram socializados no coletivo da Turma, logo na primeira semana de aulas.

Kohan (2003) discute acerca do ensinar e do aprender, na tentativa de romper com o posicionamento desigual daquele que sabe e explica a um outro que se supõe que nada sabe. No campo da produção teórica em educação, vemos há décadas tentativas de provocar uma renovação nas práticas, mas ainda é um grande desafio visualizar as mudanças efetivas. O autor provoca o leitor ao trazer três indagações: *é possível emancipar um indivíduo no âmbito de uma Instituição? Como aprender por si mesmo? Como é possível um ensino sem a prática da explicação?* Realizo estas reflexões porque na Escola do Projeto Âncora foi fácil observar os esforços por não “ensinar” com “explicações” diretas, mas mostrar a importância de se estudar/ pesquisar através dos Roteiros de aprendizagem formulados pelos educadores. Que conseqüências teve isso para os cominhos trilhados na vivência de cada aluno?

Kohan lança como abertura para suas reflexões um problema filosófico importante, mas de uma perspectiva que leve não a análises tradicionais de métodos e técnicas educacionais, mas sim, a uma renovação nos olhares sobre: “o que significa ensinar e aprender?”. De uma perspectiva de *infância*, busca a ruptura pelas possibilidades de renascimento de práticas e pelo lançamento de dúvidas acerca do que envolve tal problema. Dialogando com Jacques Rancière⁹ desenvolve suas teses do que considera ensinar.

Ensinar, segundo Kohan (2003), tem origem etimológica em *educar*, da mesma família semântica de *instruir* e *formar*. *Insignare* significaria “colocar um signo”, “colocar um exemplo”, na raiz indo-européia relacionaria-se a “seguir”. *Signum* remeteria a “sinal”, “signo”, “marca” que se segue para alcançar algo. O signo seria, portanto, o que se segue. Para o autor, o que se evidencia no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado.

⁹ Rancière, J. *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 1987. Em português: *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
Rancière, J. *O desentendimento, Política e Filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

Um livro ensina e provê signos, problematiza o autor. Nesse caminho de reflexão, Kohan recupera aquele que escolhe como interlocutor, Jacques Rancière, em sua obra *O Mestre Ignorante*. Retoma a narrativa de Joseph Jacotot, um professor francês que não compartilha do mesmo idioma de seus alunos quando vai para o exílio (a língua materna de seus alunos é o flamenco). Sem compartilhar signos comuns, pode haver problemas no ato comunicativo.

Encontrando, então, uma edição bilíngüe de uma obra, Jacotot solicita aos alunos, por meio de um intérprete, que aprendam o texto em francês sozinhos. Os alunos, desse modo, aprendem a falar, ler e escrever em francês, aprendendo por si mesmos, sem um professor que lhes ensinasse. Kohan (op cit, p. 187) destaca: “porém, não sem um professor”. Haveria uma crença, segundo ele, de que a tarefa principal do professor seria *conduzir* o aluno em direção ao seu próprio saber e que o essencial no ato de ensinar seria explicar.

Retomando Joseph Jacotot, Kohan percebe que houve uma intuição por parte daquele de que seria possível ensinar, sem explicar, “aquilo que se ignora”. Retoma o exemplo da aprendizagem da língua materna de que ninguém nos explica como fazê-lo e se pergunta: seria possível ensinar e aprender sem explicações? Argumenta que Jacotot se coloca a missão de ensinar matérias que ignora (pintura, piano) e vai lançando perguntas do tipo “o que vê”, “o que pensa disso”, “o que faz com isso”. Os incentivos de Jacotot aos seus alunos, no relato de Kohan (2003), vão na direção de incentivá-los a realizar as buscas e que continuem sempre buscando, não parem de buscar. Não se preocupa tanto com a verificação do conteúdo daquilo que o aluno encontra nem aonde o caminho dos signos o levou, mas sim *como* realizou a busca.

Há alguns problemas na “lógica da explicação”, segundo ele. Considerando-a como o próprio laço da ordem social, muito mais do que simples linguagem dos pedagogos, Kohan problematiza muitas conseqüências do uso da explicação no ato de “ensinar”. Desenvolvendo o que denomina de “crítica da razão explicadora” analisa as relações entre explicação e embrutecimento, as dependências que a explicação provoca no outro, as submissões e as impossibilidades de uma emancipação que a explicação provoca. Afirma, dentre outras questões, que a explicação “multiplica a incompreensão”, ou seja, não promove o “ato inaugural da aprendizagem” e que não promove a igualdade, porque seu fundamento se baseia na desigualdade das inteligências enquanto uma pessoa da relação se coloca no lugar de quem legitima o

saber. Em suma, Kohan busca argumentos para debater, retomando Rancière, os obstáculos que a explicação traz para o diálogo entre iguais.

Com estas reflexões, parece haver uma intenção de rompimento gradativo com esta ordem social na Escola do Projeto Âncora na medida em que busca-se não “explicar” aos educandos nos momentos de dúvidas em seus estudos, o que causa certa inquietude e angústia facilmente observadas nos jovens. Os educadores comumente oferecem pistas para que os educandos encontrem indícios das respostas, mas percebi que nas outras duas escolas a explicação não era um problema, o professor mantinha um papel de orientador de estudos, ainda que não comprometesse o exercício da horizontalidade, ainda que orientasse aos alunos que se ajudassem sem oferecer respostas prontas. Ou seja, a qualidade e caráter da intervenção dos alunos e dos professores era de natureza diferente.

Para dizer melhor sobre o que seria sua concepção de ensinar e sua noção de emancipação, o autor argentino parece questionar a relevância que Rancière concede ao diálogo socrático como aquele que ensina o caminho do saber ao escravo. Eram escravos os seguidores de Sócrates. Segundo Kohan (2003), o escravo não aprende por si mesmo, ele não aprende a buscar a não ser pela mão do outro. Sem Sócrates, complementa, ele não seria capaz de buscar por si mesmo: “No Mênon, Sócrates também é dono de um saber positivo que lhe permite guiar o escravo até uma resposta correta à questão geométrica que estão analisando” (KOHAN, 2003, p. 193). O que acontece é que não há novidade para o mestre no diálogo socrático ou aporético. Segundo Kohan, não parece que Sócrates “possa aprender muito com os outros”, apesar de buscar a inversão do valor dominante, o que apontaria para uma possibilidade de problematizar, reconhecendo em Sócrates a qualidade da inquietude.

Ainda segundo Kohan, como condição para emancipar, um mestre emancipador deve começar por ele mesmo, porque é preciso emancipar-se. A atitude de aceitar o princípio de que todas as inteligências são iguais, de que todos os humanos são igualmente pensantes, abriria possibilidades para aprender numa “comunidade de iguais”. Como seria isso realmente efetivado na prática, num contexto de educação escolar? Qual seria o papel do aluno e do professor?

Kohan (2003) passa, então, a desenvolver uma concepção do que significa aprender para compreender melhor o que seria um “mestre emancipador” nesse debate entre igualdade e desigualdade. Faz, para isso, uma análise etimológica da palavra “aprender”. Na origem latina aprender remontaria ao verbo *prehendo* (“pegar”,

“colher”). Da mesma raiz de aprender estariam os termos “preso” (de *prensus*), prisão (de *prehensio*), empresa (de *imprehensa*), surpreender e surpresa (de *sub-prehendere*, “tomar de improviso”), de depredar (*depraedare*) e depredação (de *depraedatio*, ambos a partir do latim *praeda*, “presa”), compreender (de *cum-prehendere*, com uma ideia de apreensão integrada à aprendizagem, de totalidade e não apreensão de elementos isolados). Segundo ele, aprender estaria ligado ao verbo *mantháno*, que significa “aprender praticamente pela experiência”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”. Defende, então, que ninguém pode outorgar experiência ao outro nem substituir ninguém na experiência de aprendizagem.

O autor argentino oferece ao leitor seu olhar crítico sobre o suposto ideal de igualdade a que Rancière se refere ao apresentar a experiência de Jacotot, apesar de constatar a importância da reflexão. Posiciona-se considerando a perspectiva de Rancière um tanto romântica. Coloca em discussão se é possível falar de igualdade em instituições tão marcadas pela desigualdade como a escola, por exemplo. Conclui defendendo que se possa praticar a emancipação intelectual, ainda que não se possa outorgá-la, mas alerta que será preciso que os homens busquem por si mesmos os próprios caminhos.

No curso de sua escrita, Kohan (2003, p. 204) constata uma lacuna nas discussões que Rancière e Jacotot empreendem tais como a aplicação das reflexões acerca da emancipação a pessoas de diferentes idades, aos diferentes saberes e às relações com sua “tradução pedagógica – ainda que fora das instituições – da emancipação universal”.

A proposição que Kohan deixa ao final, não como uma conclusão, mas como uma abertura para outras reflexões e também como provocações ao leitor, centra-se em dois pontos: da retomada da perspectiva inicial de uma *infância* do aprender e ensinar no que se refere à possibilidade de renascimento de práticas sob outra forma e da pergunta que se faz acerca das possíveis repercussões do princípio de igualdade numa sociedade profundamente desigual. Fui em busca de observar essa possibilidade de renascimento de práticas, ainda que tenha aprendido que na escola não é possível diluir o lugar social do aluno e o lugar social do professor, ambos assumem algumas responsabilidades específicas no contexto escolar.

Kohan levanta dúvidas sobre as possibilidades de emancipação intelectual no contexto das instituições. Mas, ao afirmar que seria possível praticá-la, gerou-me inquietação. Dessa maneira, então, por que não seria possível praticá-la no contexto de

instituições? Que instituições seriam essas a que se refere? Não encontrei muitas pistas. As maneiras de praticar a emancipação intelectual em instituições não levariam a uma minimização das desigualdades no sentido de redução do peso das hierarquias, sem que desejemos mascarar as desigualdades que existem? As desigualdades a que Walter Kohan (2003) se refere seriam exatamente quais? Entendo que se referem às desigualdades na relação pedagógica que inscrevem o professor como aquele que sabe e o aluno como aquele que não sabe e a ele precisa ser explicado, o que reforça a ordem social. Não seria uma possibilidade de transformação social via educação? Demo (2010) considera essa afirmação uma “insistência leviana”, já que a educação, sozinha, não faz milagre! Penso que nesse ponto, apesar de não estar explícito em sua escrita, Kohan concorde com Rancière quando este afirma que a explicação é um instrumento dos pedagogos, mas também o “próprio laço da ordem social” (KOHAN, 2003, p. 188). Mas é preciso pensar acerca da importância do professor e de sua intervenção junto a crianças e jovens em pleno processo de desenvolvimento.

As retomadas das origens etimológicas dos termos ensinar e aprender me levam a reflexões acerca da autonomia e formação humana. O ensinar como um sinal a ser decifrado leva à reflexão da possível descentralização do saber na figura de alguém que possa deter o conhecimento. “Um livro ensina, provê signos”, segundo Kohan, podendo estar relacionado também ao exemplo de alguém. Na seção “o que significa aprender”, por sua vez, ao viajar pelas origens etimológicas indo-européias, gregas e clássicas permite ao leitor visualizar as modificações semânticas ora relacionadas a *prisão*, *surpresa*, *compreender*, *aprender praticamente*, *estar fora de si*, *loucura*, *experiência*.

Como buscar os signos por si mesmo, a não ser pela mão de um outro? Talvez o que Rancière discuta não seja uma busca solitária, mas por meio de pistas, indicações, ao modo como faz Jacotot. Os apontamentos das falhas que Kohan percebe nas considerações de Rancière, quais sejam das relações que não estabeleceu entre emancipação e aspectos práticos como áreas do saber e idades, parecem pertinentes ao campo da educação. Ademais, ficou-me a impressão também de que há uma descrença do autor argentino em pensar a emancipação no interior de escolas. Essa suposição surge principalmente quando o autor afirma que a emancipação intelectual não é “institucionalizável”. Ao que parece, abre possibilidades de se pensar esse tema mais relacionado a esferas não institucionais. Seria possível essa “descontinuidade” entre espaços e tempos de formação?

Kohan (2003) me provocou algumas reflexões sobre: se na relação pedagógica um educador fomenta, por meio de signos e marcas, um ensino que não esteja pautado em explicações num contexto formal escolar. Não seria possível que ainda assim os papéis sociais se mantivessem diferentes sem mascarar desigualdades sociais, mas numa relação cujo intento seria de uma formação emancipadora, numa tentativa de transformação potencial gradativa da habitual relação pedagógica?

Paulus (2013) ajudou a compreender as possibilidades de uma educação que tenha em seu contexto espaços de negociação, regulamentado com e entre todos, responsabilidades resultantes de decisões coletivas, aprendizagens resultantes de *apropriação* do mundo e não *acesso* ao mundo, baseados no paradigma sócio-histórico do conhecimento e comunidades de aprendizagem.

Serres (2015), que auxiliou a articular as histórias que venho contando à “narrativa dos contemporâneos”, discute em outra obra, *A Polegarzinha*, as relações entre indivíduo, sociedade e escola. O autor provoca o leitor a pensar o saber num momento em que ele encontra-se distribuído. O professor era a concentração do saber, a “biblioteca viva”. Afirma que costumamos dar mais atenção às “coisas duras” como Revolução Industrial, Idade do Ferro, Pedra Polida e damos menos atenção às “coisas suaves” como a escrita e a imprensa que reinventaram a cultura e as coletividades. Essas “suavidades” mostram sua eficácia sobre as instituições humanas. Vivemos, de acordo com Serres (2013), em coletividade como filhos do livro e netos da escrita, “a escrita nos domina e as telas a reproduz”. Esse formato da página, segundo ele, nos domina a tal ponto que as novas tecnologias não a abandonaram. Faltaria a descoberta de como abandonar o formato do livro. Os formatos estão sempre inspirados na página, os prédios são assim. *A Polegarzinha*, segundo Serres (2013), vai nos ajudar a modificar esses formatos. Como redesenhar a página?

O tema do pensamento está mudando, de acordo com o autor. Cabeças “cheias de recheio” estão perdendo o sentido, a verdadeira autenticidade será a invenção, agora elas são mais bem constituídas do que cheias, aí residiria a autêntica subjetividade: “donde a autonomia nova dos entendimentos, a que correspondem movimentos corporais descontraídos e um tumulto de vozes” (SERRES, 2013, p. 43).

Novos laços terão que ser inventados. Para ele, o mundo e as pessoas não são mais as mesmas. Mudanças no ensino repercutem na sociedade e no conjunto de instituições ultrapassadas que desejam a complexidade, mas aumentam as burocracias. Essas mudanças abalam o ensino, as empresas, a saúde, o direito, a política.

A contemporaneidade tem ressignificado as noções de tempo e espaço, das hierarquias, das centralizações do poder e do saber, das possibilidades de manifestação política. A atualidade nos tem feito repensar o mundo, as relações e a própria construção do conhecimento. Segundo Latour (1994), as “ricas democracias ocidentais” nos fizeram voltar à centralidade do homem como controlador da natureza, no entanto, a própria natureza possui a capacidade de solapar a existência humana com sua força. A reflexão que o autor sugere é a de que natureza, homem e sociedade não são entidades isoladas, mas dimensões dialeticamente coexistentes. Nesta relação entre sociedade e escola, como as escolas desta pesquisa, então, ajudam a compreender o valor da apropriação do patrimônio cultural para si e para o exterior como Paulus (2013) discute?

A educação formal, nesse contexto, passa por uma série de transformações nas relações professores-alunos e nos contextos de interação nos quais travam suas interlocuções. Segundo Latour, há resistência ao “pós-moderno”, os denominados ‘anti-modernos’ que temem um mundo desconhecido (das redes, das mediações em outros espaços). O mundo tem exigido uma retomada da relação das ciências humanas com a filosofia, antropologia, artes, a política. Santaella (2007, p.294), por sua vez, busca provocar uma reflexão acerca das criações híbridas de texto, imagem, áudios, vídeos e programações que têm provocado consequências culturais, cognitivas e comunicativas para a produção do conhecimento: “estamos habitando uma nova casa, pois a linguagem é a casa do ser”. Ao considerar a grande hibridização permitida pela digitalização e pela linguagem hipermidiática, Santaella enfatiza os processos inteiramente novos, interativos e dialógicos que se complexificam com a linguagem digital e que provocam novas relações com o conhecimento. Durante a imersão na Escola do Projeto Âncora (Brasil), vi elementos dessas novas configurações que o contemporâneo permite, tanto na pluralidade cultural (circo, música, dança, *kart*, *netbooks*, jogos *online*, etc.) quanto nas relações com o conhecimento (co-criação de textos, misto de presencialidade e virtualidade, uso recorrente de *sites* e internet) no contexto da escola, naturalmente habitando os espaços e as relações humanas. No entanto essas configurações não estavam necessariamente a serviço do estudo, o que foi possível observar com mais frequência nas escolas em Portugal.

2.3. Vivência e situação social de desenvolvimento: a contribuição da abordagem histórico-cultural

Vigotski (1935/ 2010) discute o papel do meio e a relação da criança com ele e afirma que esta questão deve ser posta do ponto de vista relacional e dos elementos que determinam a influência deste meio no processo de desenvolvimento psicológico e da personalidade. A esse contexto o autor denomina de “vivência”, a vivência de um elemento ou componente do meio determinaria qual a influência que essa situação provoca na criança. Assim, os elementos interpretados pela vivência da pessoa é o que poderá determinar sua influência no transcurso do desenvolvimento posterior, como uma disposição interior num sentido ligado à vivência individual. Verificamos isso, segundo o autor, quando observamos que uma mesma situação exerce influência diferente sobre o desenvolvimento de diferentes pessoas.

O adulto é um modelo do final do desenvolvimento, mas a forma final está presente desde o início desse desenvolvimento e orienta os primeiros passos que a criança poderá dar na direção do desenvolvimento neste sentido. Por conta disso, segundo Vigotski (1935/ 2010), a forma final ou ideal está em interação com a forma primária sendo que o mesmo não acontece na forma do desenvolvimento histórico da sociedade, ou mesmo da condição biológica, etc. O meio é fonte de desenvolvimento. É preciso que haja no meio essa forma ideal que, na interação, leve o humano ao desenvolvimento.

Por desenvolvimento entende-se nessa perspectiva dominar formas de consciência:

[...] As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas do homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como forma de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VIGOTSKI, 1935/ 2010, p. 699)

A compreensão do meio como fonte do desenvolvimento ganha uma centralidade na medida em que, a exemplo da fala, falamos para contato com o outro e essa linguagem vai se transformando em fala interior e mudando de função, formulada em silêncio, ganhando um status de grande importância para o raciocínio.

Para Pino (2010) o que está sendo discutido, dessa maneira, não é tanto o que é o meio, mas sua participação e influência no desenvolvimento em particular da criança, que a meu ver pode ser entendido para o desenvolvimento humano em geral, em seu

papel e significado. O ponto de partida da compreensão dessa influência seria então não as regras e leis desse meio, mas tendo como ponto de partida a influência que ele exerce.

Acerca da relação dialética entre pessoa e meio, o autor afirma que esse meio vai se alargando ao passo que a criança cresce física e psicologicamente. A criança muda e o meio muda também porque são essas mudanças que influenciarão de modo diferente o desenvolvimento. Ao ir apresentando outras necessidades que o meio e suas condições anteriores já não satisfazem, é característica do próprio homem modificar suas condições de existência. Ainda que aparentemente o meio esteja inalterado, como a criança já não o está, o papel e o significado dos elementos do meio modificam-se:

[...] isso ocorre porque a criança passa a ter outras necessidades que as condições anteriores do meio não satisfazem. Isso é tanto mais verdade por ser uma das características da espécie, herdada pela criança, mudar as próprias condições de existência, ou seja, mudar as condições do meio [...] A mudança do meio, longe de ser uma ilusão do ser humano, é um fato histórico que define a história humana. (PINO, 2010, p. 749)

A criança modificando-se muda as atitudes do meio para com ela. Trata-se de uma compreensão relativa e dinâmica na pedologia, segundo o autor que resgata a importância também da convivência de crianças de diferentes idades num mesmo meio ou numa mesma situação. Esse fator produzirá efeitos diferentes nuns e noutros e o que poderá fazer compreender esses efeitos será a vivência já que esse conceito carrega consigo o significado de “viver através de”, considerando a tradução do termo russo utilizado. Relevante será ser-se capaz de interpretar essa vivência:

Com a idéia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento humano [...] é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas [...] Daí que Vigotski relacione a vivência com a *significação* que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio. Pode-se concluir que, se cabe ao educador interpretar as vivências que a criança tem do meio, é função da própria criança “viver a significação” das situações em que se manifesta o meio. (PINO, 2010, p. 749, grifos do autor)

A vivência, nessa perspectiva, amplia sua conotação no contexto de outro conceito de fundamental importância: o conceito de instrução:

A afirmação aforística de Vigotski de que um passo na instrução pode significar cem passos no desenvolvimento também fala sobre o enriquecimento das possibilidades do homem não só no plano da sua intervenção no meio ambiente objetivo e material, mas também no plano da vida psicológica interior, que se erige fundamentada em artefatos socioculturais (dos instrumentos, dos signos como instrumentos, dos conceitos como palavras, dos sentidos como conceitos vivenciados). A partir dos afetos e imagens (*obraz*) espontâneos que prevalecem no homem (durante o processo de ampliação e de alteração qualitativa dos instrumentos psicológicos), ele passa ao domínio das vivências. O aperfeiçoamento do controle se torna dependente do desenvolvimento dos instrumentos psicológicos [...] Não só o dado imediato, não só as situações particulares, mas todo o espaço da vida da personalidade e até mesmo o espaço de vida da humanidade se torna a “base” de vivências de uma pessoa culturalmente desenvolvida. (JEREBSOV, 2014, p. 20, grifos do autor)

Sendo o Eu uma síntese da atividade conjunta na cooperação, co-existência, com-vivência na zona de desenvolvimento iminente que oferece as condições para o nascimento de um novo eu, entende-se esse conceito como uma construção na relação com terceiros. A zona de desenvolvimento iminente¹⁰ oferece as condições de um espaço semântico para a vivência pelo processo de transformação, reconstrução e “morte do antigo” (op. cit, p. 21). Ou seja, esse caminho permanente de reformulação de si mesmo implica na vida e na morte, no renascimento dado à abertura do homem no seu processo de desenvolvimento: “a responsabilidade por esse longe de nós mesmos é, antes de tudo, do sujeito de desenvolvimento, mas também da cultura” (JEREBSOV, 2014, p. 21).

As vivências, portanto, seriam sistemas internos das relações com os outros, é a riqueza da cultura que é a condição de “polivariada do desenvolvimento”:

Será capaz o homem, na zona de desenvolvimento iminente da própria personalidade, de visualizar e se apoiar nos valores morais, nas formas artísticas superiores, nos sentidos espirituais que não sejam alienantes e que conduzam à originalidade das vivências? Consegui-lo-á com os frutos das suas vivências originais enriquecer a cultura? Nesse exemplo fica clara a caracterização da personalidade como drama em Vigotski. (JEREBSOV, 2014, p. 21)

A vida existencial traz essa dupla face da vida e da morte, pois quando o homem que busca a vida aproveita a potencialidade da zona de desenvolvimento iminente, ele amplia esse horizonte e opera uma neoformação, concedendo vida a determinadas potencialidades da personalidade que só são possíveis pela morte de outras. O autor

¹⁰ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

utiliza o termo de “situação existencial dramática” como uma busca intensa pelo novo e uma constante “morte” de antigas neo-formações e o nascimento de realidades semânticas que formam a zona de desenvolvimento iminente, sendo este desenvolvimento promissor para outros. O autor diz da relevância das relações dialógicas e de parceria baseadas pela “*vivência intencional do sujeito em desenvolvimento* e não por aquilo que pensou o pedagogo ou mesmo aquilo que está no programa de estudos” (JEREBTSOV, 2014, p. 22). A condição para o surgimento da neoformação é a cooperação, a convivência e participação com o outro permite que a criança possa fazer o que não consegue sozinha.

O autor postula, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, algumas teses sobre vivência como: o diálogo deve ser entendido como promotor de órgãos funcionais da vivência e estes órgãos funcionais são neoformações da personalidade. O próprio diálogo também é um órgão funcional cujas características são o cuidado, empatia, segurança, crença no potencial de desenvolvimento e capacidade interpretativa. As neoformações, esses novos órgãos abrem a perspectiva de um mundo novo e aí o homem conhece a si mesmo na qualidade de novo EU (JEREBTSOV, 2014, p. 24). A vivência somente é possível com o auxílio de instrumentos culturais que são também seus órgãos funcionais. Portanto, a interiorização dos órgãos da vivência poderia ser entendido como desenvolvimento da personalidade. Os contextos sociais e culturais constituem diferentes sistemas de vivências. Segundo Jerebtsov (2014) a presença do outro, no dialogismo da consciência, permite criar co-presença e co-laboração libertando de normas e visões estabelecidas.

A vivência é como uma brincadeira e toda “cultura é um único e gigante órgão funcional da vivência” e a “arte é vanguarda da cultura” (JEREBTSOV, 2014, p. 26). O autor acrescenta ainda:

Todas as pessoas têm a chance de ter esse tipo de qualidade de vida. A cultura nos oferece tudo que é necessário para esses ideais de vivência. Esse tipo de qualidade de vida é um objetivo da personalidade. Tanto a cultura, quanto os pais, pedagogos, psicólogos são somente a força atrativa. É da competência da personalidade, de sua escolha livre e de sua responsabilidade atender ou não a esse convite, a essa atração. (p. 27)

Kravtsov (2014) discute a questão da liberdade e da personalidade na perspectiva histórico-cultural, sendo essa uma das questões mais caras à ciência psicológica. A ação livre seria a “ação consciente controlada e submetida à orientação

consciente que o sujeito domina” (p. 33) no entendimento vigotskiano. No entanto, para entender a noção de consciência não se exclui a dimensão do inconsciente, de estruturas profundas que dão suporte à consciência.

Em situações escolares, considerando a atividade-guia na idade escolar inicial, o estudo é uma atividade eminentemente “teórica e investigativa” (JEREBSOV, 2014, p. 38). Jerebtsov afirma que nas escolas de sistema seriado torna-se difícil o exercício dessa atividade pelos estudantes:

Durante algumas dezenas de anos, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, com uma grande quantidade de colaboradores, desenvolveram um trabalho experimental em larga escala com o objetivo de formar a atividade de estudo nos escolares das primeiras séries. O método utilizado por eles pode ser denominado de projetivo. Ele é a continuidade e o desenvolvimento do método genético-experimental e se diferencia de um experimento comum formativo porque o objeto de estudo nele recebe uma fundamentação inicial na lógica das regularidades do desenvolvimento. Com aquele objetivo a investigação psicológica antecede a análise que Vigotski denominava dinâmico-causal. Esta análise, como ele escreveu, está direcionada para a busca e a definição da unidade de investigação que, sendo relativamente simples, mesmo assim, carrega em si todas as características essenciais do todo que está sendo estudado. (JEREBSOV, 2014, p. 38)

A reflexão filosófica subjacente a essa análise trata do movimento do desenvolvimento como unidade com capacidade de desenvolver-se e auto-desenvolver-se. No processo de periodização de Vigotski, segundo Jerebtsov (2014, p. 41), o conceito de neoformações tem um lugar central na medida em que em cada período etário há uma neoformação, algo que não existia antes e passa a exercer um papel determinante no desenvolvimento. Segundo o autor, na primeira infância é a fala, no pré-escolar, a imaginação, no escolar, a atenção, no adolescente, o pensamento reflexivo. Sob a influência dessas neoformações processos antes naturais tornam-se culturais em funções superiores e são elas que servem de referência para a definição dos períodos etários de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1930), a integração do instrumento no processo de comportamento coloca em ação um conjunto de novas funções ligadas ao uso e controle do instrumento escolhido, substitui processos naturais, transforma o desenvolvimento e aspectos particulares (intensidade, durabilidade, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que participam da composição do ato instrumental, substituindo funções por outras e reconstituindo toda a estrutura do comportamento como o instrumento teórico reconstitui toda a estrutura das operações de trabalho. Os processos psíquicos são

coordenados e definidos pelo instrumento, no curso da atividade formando um novo complexo: o ato instrumental. O método de estudo defendido pelo autor seria então um método construtivo, o que implica em duas defesas: foco nas construções ao invés de nas estruturas naturais, e foco nas construções de um processo mais do que na análise.

Em outra obra, Vigotski (2000, p. 10) afirma que a dinâmica da personalidade é drama, na medida em que nossos comportamentos tomam formas diferentes em diferentes esferas da vida social uma vez que as funções mentais são criadas no coletivo. A personalidade é participante num drama, que significados têm o amor, os sonhos, o pensamento, a arte nesse drama? As personalidades seriam formas especiais de regulação.

Então, essa noção de drama que Vigotski (2000) adota influenciado por Politzer segue a concepção de seu pensamento no contexto de uma “psicologia coletiva” (p. 29) em que duas pessoas em relação unem-se em uma pessoa como base da operação instrumental porque a constituição da personalidade é a relação e não o externo ou o interno. Esse uno divide-se em dois novamente daquilo que está unido em um, a individuação. Como um pequeno drama. O estímulo externo e o *para si* são a síntese de uma conduta que era inicialmente *em si* (gesto de agarrar mal sucedido), para outros (a mãe entende como indicação) e *para si* (a criança começa a indicar). Por isso, através do outro, constituímos-nos, segundo o autor. O processo de desenvolvimento cultural é social nas diferentes significações que esse social possa ter: no sentido mais geral do cultural - todo cultural é social; no sentido do meio social - fora do organismo; no sentido de todas as funções superiores porque foram constituídas socialmente; no sentido das significações. Segundo o autor: “o individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade” (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

O autor considera que nos relacionamos conosco através do modo pelo qual as pessoas relacionaram-se conosco. As funções psicológicas estão correlacionadas à relação real entre as pessoas, por isso Vigotski (2000, p. 25) cita o exemplo do que está por trás do poder psicológico da palavra representado pelo “poder real do chefe e do subordinado”. A regulação pela palavra se torna conduta verbalizada. Por isso a relação com o trabalho e a divisão social.

Vigotski (2000) inverte a pergunta inicial de uma psicologia individual - como uma criança comporta-se no coletivo? - para uma pergunta sob perspectiva da psicologia do coletivo: como o coletivo cria na criança as funções superiores? Isso porque as funções não estão prontas ou semi-prontas e serão exercitadas, mas primeiro

porque elas são construídas no coletivo em forma de relações entre as crianças para depois constituírem-se como “função psicológica da personalidade”, ou seja, da discussão nasce a reflexão. A pessoa é uma unidade social definida, como membro de um grupo social sendo *em si*, para os outros e *para si*.

O drama é cheio de luta interna, é a dinâmica da personalidade. O drama da personalidade e as funções mudam de papel como sonho, pensamento ou intelecto prático. A personalidade fixa, o papel fixo é o da psicologia antiga. A nova psicologia é da mudança de papéis. O sonho no drama é um papel. Essa mudança de papéis dependem do contexto. O infantil, por exemplo, não desaparece, mas perde seu lugar e sua significação. A pessoa influencia a si de forma social. Vigotski (2000) desenvolve essas concepções também influenciado por Marx e Engels quando afirmam que na luta a massa se une e constitui-se como *classe para si*.

Em minha dissertação de mestrado (DI PIZZO, 2005) são discutidos os fundamentos da teoria histórico-cultural em psicologia e suas influências dos campos da filosofia, teatro, arte, crítica literária, literatura, cujos expoentes ali apresentados são L. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev. Nessa obra também apresento M. Bakhtin, contemporâneo de Vigotski, e seus principais colegas, V. Volochinov e P. Medvedev, todos os três integrantes do Círculo de Bakhtin. Discutiam neste círculo grandes assuntos da lingüística, epistemologia, filosofia, psicologia. Todos esses expoentes, assim como recupero em minha dissertação, traziam grande influência da teoria marxista como marca do entendimento acerca do homem e da linguagem. Com a premissa de que a vida é que determina a consciência, premissa essencial no pensamento de Marx e Engels (1984), oferece-se grande ênfase à materialidade da vida, os modos de produção de bens materiais, instrumentos tecnológicos e artificiais construídos pelo homem no curso de sua história e sua condição sócio-econômica como condicionamentos à sua existência. O uso cotidiano da linguagem para Bakhtin (2002)¹¹, segundo Di Pizzo (2005), levaria a uma compreensão de sua materialidade. Nesta obra discuto que a realidade da língua percebida no fluxo da comunicação social, impulsionada pelas necessidades dessa comunicação mostra-se viva e mutável. A consciência como produto social é constituída por um processo de internalização das formas exteriores. Os conceitos em si e para os outros existem antes de existir para a

¹¹ Explico em Di Pizzo (2005) que a obra *Marxismo de filosofia da linguagem*, publicada na Rússia em 1929, estava assinada por Volochinov. Algum tempo depois houve a descoberta de que esta e várias outras obras de fins dos anos de 1920 e início de 1930 eram na verdade de autoria de Bakhtin, mas assinadas por Volochinov. Opta-se aqui, como em Di Pizzo (2005), por manter a referência a Bakhtin.

própria criança, por isso a consciência não se origina no “subjetivismo do indivíduo”, mas na “relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com os produtos do trabalho e usos da linguagem” (DI PIZZO, p. 16).

Em Di Pizzo (2005) apresento também Jerome Bruner, que encontra inspiração nas concepções de Vigotski. Bruner é um psicólogo que fundamenta seus estudos em disciplinas como filosofia da linguagem, biologia evolucionista, antropologia e filosofia do direito. Além disso aproveita-se de conhecimentos também em navegação, pintura, poesia e política. Bruner (1997) defende uma perspectiva que denomina de “psicologia cultural” atribuindo papel fundamental ao significado na constituição da consciência. A “realidade” é representada pelos sistemas simbólicos compartilhados pelos membros de uma comunidade cultural e transmitida a futuras gerações:

A psicologia cultural não está preocupada com *comportamentos*, mas com *ações*, sua contrapartida intencionalmente fundada e, mais especificamente, com a ação situada, ações situadas em um contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes. (BRUNER, 1997 *apud* DI PIZZO, 2005, p. 18, grifos do autor)

Segundo esta perspectiva, a esfera individual da mente estará caracterizada pelo processo de produção de significado que encontra sua origem na cultura. A mediação para Vigotski (1996) seria o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do homem com o mundo, viabilizando assim uma relação mais complexa entre organismo/ meio. Dessa maneira, “a apropriação dos elementos mediadores, signos e instrumentos, é o que permite à criança desenvolver processos psíquicos superiores através da interação com outras pessoas mais capazes (adultos ou outras crianças)” (DI PIZZO, 2005, p. 19). Para Vigotski:

A psicologia deve tratar, [...] do problema da consciência na perspectiva da interação, da reflexão, da excitação recíproca de diferentes “sistemas de reflexos”, da consciência como “vivência das vivências”, das transformações internas, assim como da captura dos estados mentais dos outros no seu conteúdo semântico, dos significados, das intenções alheias. (DI PIZZO, 2005, p. 23)

Em Bakhtin (2002), o discurso interior está marcado pelo diálogo que foi vivenciado nas relações sociais interindividuais. Ainda que interiorizado, o discurso procede de alguém e dirige-se a alguém e trava um diálogo interno constituído pelas vozes circulantes na vida das pessoas. Em Di Pizzo (2005), discute-se a importância que

Bruner (1989, 1994, 1997, 1998) concede ao contato que desde cedo a criança tem com múltiplas perspectivas do mundo, atribuindo um estado mental ao outro e conduzindo-se de forma intencional, aprendendo para quem faz, o que faz, onde faz e quando faz. Assim aprendem a produzir significados e, mais especificamente, significados narrativos.

Tendo como referência as obras de Bruner (1989, 1998), Di Pizzo (2005) discute o que o autor denomina “teorias da mente” e “andaimes”, sendo o primeiro pressuposições sobre o modo como a mente do outro funciona, dentro de um conhecimento tácito e intuitivo, com base nas indicações que o outro fornece em resposta a estímulos. Assim, guiar-se-ia a conduta a partir desse conhecimento implícito transmitindo intenções de ação ao outro. E os “andaimes” seriam apoios fornecidos pelos mais competentes “até que a sua conduta mais passiva vá se transformando em ações mais participativas, o que lhe permitirá interagir como parceiro social do outro” (Di PIZZO, 2005, p. 29). Ainda nessas obras, Bruner também denomina de “formatos” os contextos ritualizados de apoio através do “empréstimo de consciência ao outro” e de “tutoramento” que seria o “papel daquele que tenta transmitir o conhecimento a um outro que não o possui”. O tutor seria “a consciência de dois”. Uma pergunta que me vem: como aprender esta habilidade de “emprestar consciência” na escola?

Resgato um trecho de minha dissertação de mestrado, ancorada em Bruner (1989, 1998), sobre o tutor adulto como consciência de dois e as crianças como tutoras de crianças menores:

Numa pesquisa realizada, Bruner e colegas investigaram como se dava a interação entre tutor e crianças de três e cinco anos. O tutor era realmente a “consciência de dois”. Para começar, ele controlava o foco da atenção. Era ele que demonstrava que a tarefa era possível através de uma lenta dramatização, que previa os acontecimentos naquela situação. Ele mantinha a sequência da tarefa no nível de complexidade apropriada às capacidades da criança; estruturava as coisas de forma que a criança pudesse reconhecer uma solução e realizá-la mais tarde; embora num primeiro momento, não pudesse fazer sozinha ou acompanhar a tarefa enquanto era simplesmente dita; aproveitava também a “zona” que existe entre o que as pessoas conseguem fazer com a ajuda de outro e depois fazerem sozinhas. À medida que o tutoramento prosseguia, as crianças assumiam, aos poucos, as tarefas realizadas pelo tutor que de início eram incapazes de fazer, mas que, com o domínio, tornaram-se conscientemente capazes de fazer sob seu próprio controle. O tutor permitia a realização autônoma das tarefas, cedendo-as às crianças, por saber da importância de fazerem isso. A mesma investigação foi realizada com crianças no papel de tutoras de crianças menores. Elas se saíam muito bem na tarefa, mas com uma diferença em relação aos adultos: as crianças tutoras não cediam as tarefas à medida que as menores alcançavam o domínio das mesmas. É claro, segundo Bruner, que nem todo mundo sabe servir de “consciência indireta” para os outros, mas a capacidade

de “emprestar a consciência” pode ser aprendida. O tutoramento é uma habilidade que exige não só o desejo, mas uma negociação entre os participantes de uma situação”. (DI PIZZO, 2005, p. 29)

Um adulto para ajudar uma criança a fazer aquisições de linguagem tem sempre uma teoria do desenvolvimento humano e antecipa as intenções de seu comportamento. Os adultos na escola, apoiadores do desenvolvimento das crianças, teriam que teoria do desenvolvimento humano? Segundo Bruner (1989), quando uma criança utiliza uma fala infantilizada com uma criança menor isso só ocorre porque ela pressupõe que o outro entenderá melhor o que elas estão querendo dizer ou transmitir. Por isso a grande centralidade para o autor da intenção comunicativa. Uma questão que foi se colocando no processo da pesquisa como central foi a natureza e qualidade da entre-ajuda, dos apoios entre crianças no contexto social.

Recorrendo a Vigotski (2001), evidencio que a fala, enquanto realiza um movimento do interior para o plano exterior, a compreensão procede ao inverso, do plano externo da linguagem para o plano interno. Esse seria o processo de constituição da vida interior e a compreensão da vivência interior do outro, uma das características da vida consciente: “a verdadeira compreensão consiste em penetrar nos motivos do locutor, ou seja, na sua intenção” (DI PIZZO, 2005, p. 31). Para Bakhtin (1992) a capacidade de atitude responsiva ativa constituiria a vida consciente, quando o ouvinte recebe e compreende de fato a significação lingüística de um discurso conferindo, simultaneamente, uma resposta: discorda, concorda, completa, adapta. Dessa maneira, o ouvinte torna-se também locutor. A comunicação verbal, assim, depende das posições responsivas desencadeadas pelo outro.

Discuto também (DI PIZZO, 2005) a importância do papel da escola e da intervenção pedagógica para o processo de desenvolvimento e generalização construída a partir de conceitos científicos transmitidos pela escola. A tomada de consciência dos conceitos, sua generalização e apreensão, parece surgir do campo dos conceitos científicos sob mediação de outros conceitos. Seria na escola, recorrendo à obra de Vigotski (2001), que recupero a idéia da importância do seu papel específico no desenvolvimento da capacidade de generalização.

Amparando-me em Bruner (2001), afirmo que para ele a escola tem como papel promover nas crianças a consciência de seus próprios processos de pensamento através da negociação e partilha de perspectivas, concedendo relevância para que a criança

aprenda a interpretar o que os outros estão pensando, sentindo, pretendendo e, notadamente, querendo dizer com o que dizem.

Bruner (1996) explica que a cultura forma a mente, mas essencialmente também concepções de nós mesmos e de nossos poderes. Afirma que a visão cultural de educação não equivale a traçar comparativos, mas considerar cada contexto cultural e as maneiras como processos intrapsíquicos de conhecimento ocorrem e podem ser auxiliados por pedagogias apropriadas. Conhecer, para o autor, não seria nada localizado fora de nós, seria o caminho que cada um trilha, o “currículo”, que seria a ajuda ou uma *coragem para uma viagem*, conforme apontei em minhas palavras introdutórias.

A forma mais natural e precoce de organizarmos nossas experiências e conhecimento é nos termos da narrativa, ela é discurso e é o que a distingue do silêncio. Ela seria, segundo Bruner (1996), uma violação da convenção, porque ela se justifica pelo inesperado ou algo que traga alguma dúvida. O ponto da narrativa seria recorrer a este inesperado, ao desequilíbrio apresentado na história contada em primeira pessoa. Uma história seria, então, uma sequência de eventos e também uma avaliação implícita dos eventos recontados:

Narrative is justified or warranted by virtue of the sequence of events it recounts being a violation of canonicity: it tells about something unexpected, or something that one's auditor has reason to doubt. The “point” of the narrative is to resolve the unexpected, to settle the auditor's doubt, or in some manner to redress or explicate the “inbalance” that prompted the telling of the story in the first place. A story, then, has two sides to it: a sequence of events, and an implied evaluation of the events recounted. (BRUNER, 1996, p. 121, grifos do autor)

O autor chama de “ciclo hermenêutico” às variadas interpretações disparadas pelas histórias, o que fazemos não é explicá-las, mas oferecer nossa interpretação, porque podemos explicar conceitos como o da gravidade, por exemplo, mas apenas interpretar o que teria ocorrido no momento em que a maçã caiu na cabeça de Isaac Newton. Bruner (1996, p. 122) afirma então que as teorias científicas são verificadas ou testadas em sua validade, mas as histórias são julgamentos por verossimilhança porque muitas vezes elas dizem respeito ao mundo do homem e aspectos intencionais: desejos, intenções, compromissos, crenças. Por isso, existe a ciência e a história da ciência, e ela se faz por proposições sendo que as proposições, por sua vez, não se fazem sem os encontros entre as pessoas, compreensões e trocas de idéias e pré-concepções que se faz

das narrativas. Seria isso, segundo o autor, que nos faz distinguir o que alguém disse daquilo que se significou.

Dessa maneira, Bruner (1996, p.131) analisa o que é universal na construção da realidade e o que se ganha e o que se perde nesta forma de conceber a realidade. A inteligência refletiria uma “micro-cultura de práxis”: livros, artefatos, computadores e, talvez, o mais importante a rede de amigos, “mentores”, aqueles que oferecem um *feedback*, uma ajuda, mesmo que seja somente por companhia:

Intelligence, in a word, reflects a micro-culture of práxis: the reference books one uses, the notes one habitually takes, the computer programs and databases one relies upon, and perhaps most important of all, the network of friends, colleagues, or mentors on whom one leans for feedback, help, advice, even just for company. (BRUNER, 1996, p. 132)

Segundo o autor, a história da ciência é contada por narrativas que trazem pontos de vista, sendo a narrativa um modo de pensamento ou como texto ou discurso. O que ocorre é que um concede forma ao outro. As experiências concedem formas às narrativas que usamos para falar delas.

O tempo narrativo é oferecido pelos protagonistas, na narrativa ou pelo narrador, ou ainda por ambos. Essa temporalidade da narrativa na preservação dos significados é o que torna a narrativa um discurso. Mas há muitos modos de preservar essa sequência de eventos humanos numa narrativa, ela depende de um modelo mental. Seria um tipo de texto, como um gênero, um modo de construir um texto. As narrativas são construções históricas afetadas pelos fatores culturais.

Além disso, o que marca a narrativa são as intenções por trás das ações, ela busca as razões e não as causas, as razões podem ser avaliadas e julgadas. Sua composição hermenêutica a define como construção sob múltiplos significados, a referência não é uma lei ou um mundo observável, mas como leitura tendo como referência uma outra leitura alternativa, em última instância uma leitura de todos. A parte da história e a história como um todo precisam estar juntas.

Bruner (1996) afirma que a construção narrativa da realidade nos obriga a olhar para uma “voz” apesar dos esforços de objetividade do narrador: todo narrador tem um ponto de vista e todos nós temos o direito inalienável de questioná-lo. A narrativa interpela uma legitimidade. A interpretação do leitor e seu olhar são cúmplices do autor e é isso que faz com que haja sentido, senão nada acontece. A realidade narrativa ligamos ao que é esperado, mas faz-nos ver novamente aquilo que nos foi dado/ concedido.

Nossa forma de construir realidades narrativas faz-nos mais preparados para acompanhar a versão fresca do contador de histórias.

2.4. Por uma síntese

Apresentei anteriormente possibilidades de compreensão de autonomia, decisões, participação, ética, caminhos, o lugar da escola e suas funções no desenvolvimento humano sob múltiplas perspectivas.

As discussões acerca da igualdade, relações igualitárias, o problema das hierarquias nas relações de poder, o professor como um condutor e não como um ensinante que profere explicações inserindo o aluno num lugar de passividade, põem em dúvida a grande importância do papel da intervenção pedagógica e do professor no processo de escolarização dos alunos. No entanto, há uma grande ênfase na relação/intervenção mútua entre pessoas sob todas as perspectivas apresentadas. Com relação à escola, há uma preocupação com o lugar do patrimônio cultural, *aprender como aprender* como diz Greene (1995). Mas essa autora se pergunta também que lugar tem a escola na relação com os desejos dos alunos. Arendt (2007) se perguntou “como governar-se sozinho?” Paulus (2013) destacou que o poder e a relação com o saber dependem da relação pedagógica e como se concebem o conhecimento e a aprendizagem. Freire (1977, 2002) afirmou que as responsabilidades são assumidas num processo, e de muitas decisões, considerando a importância do outro. Larrosa (2015) disse da liberdade dependente e vinculada e como a escola enriquece essa experiência. Kohan (2003), por sua vez, afirmou: “mas não sem um professor”, e que o importante seria ressignificar o ato de ensinar e o que significa aprender. Segundo Serres (2013), o tempo do pensamento está mudando com a contemporaneidade a ressignificar tempos e espaços. Como pensar a escola, o aluno, o professor, o currículo externo, o patrimônio cultural?

Finalmente, em virtude disso, busquei compreender a relação da criança com o meio do ponto de vista relacional para o processo de desenvolvimento psicológico como aponta Vigotski (1935/ 2010), a vivência como a relação com os outros como salientou Jerebtsov (2014), além da escola como lugar de negociação e partilha de perspectivas segundo Bruner (2001) tornou-se relevante compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem.

3. RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E OS MODOS DE OLHAR O PROFESSOR, O ALUNO E A INTERVENÇÃO

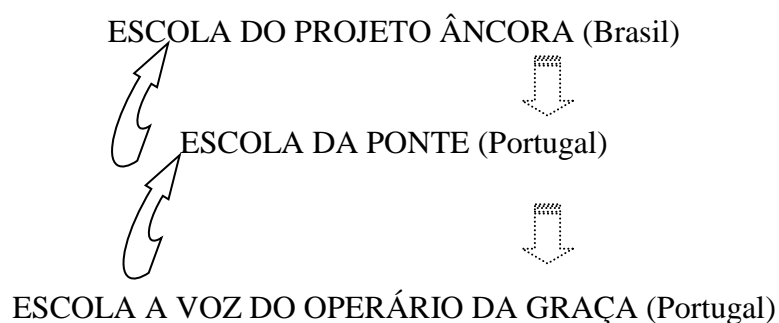
Esse capítulo é escrito por uma razão central: a Escola do Projeto Âncora toma para si a inspiração da experiência da Escola da Ponte que, por conta da publicação de crônicas de um escritor brasileiro que a visita, torna-se muito famosa no Brasil. Um dos fundadores do Projeto Educativo da Escola da Ponte estreita seus laços com o Brasil e ajuda a Escola do Projeto Âncora a se organizar e implementar ações no seu processo de surgimento e desenvolvimento.

Esse professor que é um dos fundadores do Projeto da Escola da Ponte oferece seu depoimento no Vídeo “Quando Sinto que Já Sei”¹², juntamente à exposição de algumas experiências de escolas brasileiras que organizam-se de modo a se contrapor a um ensino meramente transmissivo e instrucionista. Esse vídeo foi a referência para que eu chegasse à Escola do Projeto Âncora.

Estando a Escola da Ponte, fonte de referência para a Escola do Projeto Âncora, localizada em Portugal, tive informações de que seu Projeto e implementação na prática pedagógica sofreu influência do Movimento da Escola Nova na Europa e do trabalho de Adolfo Lima na Oficina no 1 da Escola A Voz do Operário. Adolfo Lima é um dos precursores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) que apresento mais adiante, fonte de reflexões em Portugal acerca de inovação pedagógica e formação de professores cuja referência é oficialmente assumida pela Escola A Voz do Operário, cujo paradigma pedagógico da comunicação também serve como orientador dos trabalhos.

O professor que é um dos fundadores do Projeto da Escola da Ponte presenciou alguns encontros dos Sábados Pedagógicos do MEM. Abaixo tento ilustrar essa relação dialética de influência e a ordem em que realizo imersão nas escolas (a seta em curva representa a direção da influência e inspiração e a seta reta/ pontilhada representa a ordem da imersão para a pesquisa):

¹² Publicado no *YouTube* pela produtora Despertar Filmes em 29 de julho de 2014. Apresenta algumas escolas que transformaram suas práticas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 16 de nov. 2014.



No período entre 1920 e 1970, conforme discuto em Di Pizzo (2005), surgiram debates acerca das finalidades do ensino, as relações entre ensino e sociedade e a importância da escola para a vida do aluno. Tais discussões, no Brasil, foram suscitadas principalmente pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, priorizando o olhar à compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos e fortes contraposições ao ensino diretivo e desenvolvimento de métodos de ensino, lançando-os a segundo plano.

Neste mesmo período, segundo Mortati (2000), Lourenço Filho defendia a psicologia como base científica da pedagogia, voltando o olhar à aprendizagem infantil. Por isso, no Brasil, cursos, serviços, trabalhos, traduções nas áreas de psicologia e educação proliferaram no final da década de 1970, e na década de 1980 a produção acadêmica enfatiza o olhar voltado à criança e ao desenvolvimento infantil problematizando a escola como lugar inserido numa sociedade excludente. A problematização da escola numa sociedade excludente faz emergir, então, em contraposição ainda ao “tecnicismo do ideário escolanovista oficializado em 1971” (MORTATI, 2000, p. 263), uma linha sócio-interacionista tendo com expoentes Lev Semiónovitch Vigotski, Mikhail Bakhtin, Alexandr Romanovich Luria, etc.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, reivindica que se determinem os objetivos e fins da educação e que se reflita acerca de seu isolamento na relação com o meio social. Esse movimento de um olhar voltado à repensar o ensino e a escola no Brasil deriva de debates internacionais e movimentos por renovação pedagógica pelo mundo: na América Latina, na América do Norte e na Europa. As aspirações, então, por uma nova escola ganham força.

3.1. *O contributo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*¹³

Folhas dos plátanos cobrindo de variados tons o chão, formando um tapete de cores ora verde, verde escuro, meio vermelho meio amarelo, amarelo, “cobre”, que o vento ajuda a derrubar. A comunicação das gaivotas, com seu vôo rasante que, ao final do dia, mergulham em bandos no rio, plainando tranquilamente sobre as águas, que imagino sejam frias. Na biblioteca, estudando, ainda as ouço. Elas estão em muitas partes da cidade, mesmo que estejamos mais para o interior da cidade, essa paisagem se repete tanto no Porto quanto em Vila Nova de Gaia. Os dias são longuíssimos, a lua nem sempre aparece no céu noturno. Hoje ela apareceu¹⁴. Mas não fez um movimento de baixo para cima, mas de perto para longe. Trata-se de um outro lugar, é outra história. O atum, peixe de água fria, mais o mar revoltado que encontra a foz do rio, configuram imagens deste lugar que demorei para entender como minha casa.

Eu soube que era dali, na altura do Passeio Alegre, na foz, nas águas revoltas do Atlântico que as embarcações se lançavam e há histórias de naufrágios. Numa comunidade de pescadores próxima ao Porto, em Vila Nova de Gaia, eu soube que o luto é para o resto da vida e, numa festa popular, pude presenciar muitas senhoras de preto assistindo ao passar da procissão.

Ao escrever aqui sobre o luto, abro meu caderno de fichamentos e leio: “Fazer um luto com todo nosso passado. Nossa cultura. É difícil fazer esse corte. Não dá para fazer sozinho, só com companhia.” Era uma fala de Sérgio Niza, num encontro do Movimento da Escola Moderna na Universidade de Aveiro¹⁵, ao falar sobre a diferenciação pedagógica. Atrevo-me a acrescentar que não há corte e nem passado e futuro, mas um *continuum* (PAULUS, 2013), que possibilita as sínteses que preservam elementos dessa história. Talvez o luto das senhoras seja uma forma de manter viva a memória.

Segundo Niza (2017), o trabalho do professor é conduzir para que a criança não se perca. Reduzir para não se perder, como se faz nas ciências. As reflexões que se fazem e seus resultados são comunicados, pois os colegas podem replicar, chegando a resultados diferentes, sujeitando assim suas descobertas à análise dos pares. Esse

¹³ Neste tópico mantenho a escrita produzida ainda em Portugal, durante a complementação de estudos. Neste momento morava em Vila Nova de Gaia, já tendo morado no Porto.

¹⁴ 29 de agosto de 2017.

¹⁵ Sábado Pedagógico promovido pelo Núcleo Regional de Aveiro do Movimento da Escola Moderna realizado no Complexo Pedagógico da Universidade de Aveiro em 27 de maio 2017. Comunicação dinamizada por Sergio Niza com o título: “Um sistema de diferenciação pedagógica em cooperação educativa”.

caminho é o *currículo* que, segundo Niza, na Grécia antiga, era a pista de corrida ou a própria corrida, o caminho. O *currículum vitae* seria a corrida (o percurso) de aprendizagem. Para governos, essas questões têm, muitas vezes, um caráter de *conquistas de desenvolvimento*, aproximações com povos *mais avançados*. O que resulta equivocadamente em aferição de competências.

No Movimento da Escola Moderna, Niza explica que o currículo, o caminho, é flexibilizado e o trabalho por projetos (cópias da imagem daquilo que se projetou) sustenta este caminho. O trabalho intelectual, árduo, necessita da pesquisa. Os fundamentos para esta concepção de currículo vêm do mundo das significações em Bruner, Vygotsky, Olson, assim como nas experiências de trabalho do Grupo Rapsodie de Genebra (1978). Esse “corte epistemológico” a que Niza se refere seria uma reflexão em como avançar tendo em conta a “cultura digital e a sociedade da informação”, que exige outras formas de lidar com o mundo. Menciona o pensamento narrativo em Bruner, porque estamos sempre contando histórias aos outros, mas introduzindo a nossa história e interpretação (intertextualidade). Não há nada que seja original.

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o aluno organiza sua vida e o professor coloca-se à disposição num determinado horário. Para isso, pensa-se na articulação entre trabalho de aprendizagem, trabalho curricular compartilhado, organização e gestão em conselho de cooperação, circuitos de comunicação e trabalho autônomo. Como os meninos na Escola A Voz do Operário me explicam, o conselho de cooperação “é um modo de Assembleia”:

QUADRO 6 - REFERÊNCIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA

<i>Trabalho de aprendizagem</i>		<i>Trabalho curricular Compartilhado</i>
	<i>Organização e gestão em conselho cooperativo</i>	
<i>Circuitos de comunicação</i>		<i>Trabalho autônomo</i>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora a partir de anotações do encontro dinamizado por Sergio Niza, tendo como referência esquema projetado em slide.

A escola do Ocidente, segundo Niza, configurou-se como a escola da escrita. Mas é preciso recriar cultura, reescrevendo a história. O professor não explica de novo ao aluno aquilo que não ficou consolidado, mas entra-se em intersubjetividade. Dessa maneira, nos anos setenta do século XX começa-se a estudar uma maneira de *quebrar* essa monotonia, melhorar o sucesso e potencializar percursos diferenciados. Surge,

assim, o vocábulo *diferenciação dos tempos escolares* em oposição ao ensino simultâneo (ensinar uma coisa só a todos ao mesmo tempo).

Niza (2004, p.64) considera que a diferenciação pedagógica surge como um dispositivo na gestão curricular como novo paradigma com vistas a evitar o insucesso escolar que é provocado também pela “indiferença à diferença”. Esse paradigma ancora-se na contraposição à “proposta seiscentista” de La Salle, para “ensinar muitos pobres como se fossem um só”, modo que Napoleão Bonaparte difunde e a Instrução Republicana institui no século XIX, em contexto europeu. Para o autor, essa concepção anula a identidade porque a exclui. Essa proposta se baseava no espaço bem controlado com lugares fixos para os alunos, o mesmo livro para todos com material unificado, horário bem calculado para evitar tempo morto e um saber controlado permitindo a passagem de um nível a outro através de exames. Tal “gramática tradicional da escola”, como denomina Niza (2004), arrastou-se desde o século XVII e conclui sua construção em meados do século XIX, essa a cultura com a qual nos acostumamos desde crianças.

A diferenciação pedagógica, termo que o autor utiliza discriminando-o de *currículo alternativo* ou *diversificação curricular*, caracteriza-se eminentemente por:

Acções de diferenciação do ensino do professor, ou seja, das actividades pedagógicas diferenciadas no trabalho dos professores e dos alunos, com vista a obter maior êxito no trabalho de todos e tendo como referencia o currículo nacional, oficial e obrigatório para todos os alunos e professores como é do uso actual em todos os países da União Européia. (NIZA, 2004, p. 65)

Comenta que os franceses chamavam a essa concepção de *pedagogias diferenciadas*. Tal denominação o autor considera como equívoco por conter um sentido discriminatório, desprestigiando as ciências da educação e a pedagogia. Enfatiza que o conceito sobre o qual pretende debruçar-se tem origens nas reflexões de sociólogos da educação (menciona Pierre Bordieu) que buscavam compreender questões relativas ao insucesso e abandono escolar, discriminação social e cultural.

Diferenciar, portanto, seria mais que uma estratégia, seria uma via de oposição ao ensino simultâneo e possibilidade de mudanças na escola. Essas mudanças não precisam envolver uma Instituição toda, mas pode servir de uma nova cultura para o professor que queira se inspirar. Assim como quanto ao ensino simultâneo, ocorre também uma oposição a grupos homogêneos, que não existem na vida social humana: “temos, portanto, de aprender a trabalhar com a heterogeneidade porque daí nos vem toda a riqueza de uma cultura humana” (NIZA, 2004, p. 68). Para que essa

heterogeneidade se desenvolva culturalmente é necessário, segundo o autor, uma “estrutura cooperativa de aprendizagem” em contraposição à estrutura individualista e competitiva.

O autor apresenta pontos que sirvam de reflexão para ter-se em conta a diversidade dos alunos num contexto de reciprocidade solidária:

- **Individualizar os percursos dos alunos a partir do trabalho em cooperação:** a sua participação como actor na história de trabalho da turma (o currículo vivenciado), enquanto comunidade de aprendizagem;
- **Diferenciar o atendimento aos alunos:** o ensino interactivo, o apoio directo individual, o acompanhamento sistemático da aprendizagem cooperativa em projectos de trabalho, na resolução de problemas, etc.;
- **Diversificar e tornar acessíveis os recursos colectivos:** os que apóiam o trabalho directo nas aulas e que estão atribuídos às respectivas turmas e os recursos didácticos e documentais centrais para toda a escola;
- **Dar prioridade ao trabalho de aprendizagem curricular dos alunos na sala de aula e na escola:** sempre que possam dispor do apoio do professor, em vez de ser sistematicamente diferido para casa;
- **Fazer compartilhar os alunos nas funções de ensino:** para em cooperação atingir mais elevados níveis de sucesso (a melhor maneira de aprender é ensinando, recorda Bruner);
- **Valorizar a heterogeneidade dos grupos de trabalho e das turmas:** como forma de dar mais qualidade à educação e mais sucesso às aprendizagens curriculares;
- **Valorizar as aprendizagens cooperativas:** particularmente em díades ou de preferência no interior de um sistema de cooperação educativa;
- **Assegurar uma gestão-regulação do desenvolvimento do currículo compartilhada com os alunos.**

(NIZA, 2004, p. 68, grifos do autor)

Esclarece ainda que os objetivos somente serão viáveis se houver uma prática de interajuda constante. Essa outra abordagem de cunho teórico-prático discutido ou apresentado por Sergio Niza é capaz de gradativamente concretizar-se “se se constituir num sistema capaz de imprimir sentido sócio-cultural e de cidadania democrática activa à organização social das aprendizagens”. (op cit, p. 69)

A diferenciação pedagógica se define de maneira importante, portanto, por ser uma via de oposição à “gramática tradicional da escola oitocentista e à diversificação curricular”, como possibilidade de uma “nova gramática de escola” (NIZA, 2017, p. 1), considerando a primeira como aquela que prima pelo ensino simultâneo dentre outros aspectos e a segunda conforme o que se segue acerca da experiência norte-americana. Nos anos 80 e 90 o autor visita escolas secundárias nos Estados Unidos e percebe que os psicólogos nos serviços de orientação realizavam diagnósticos dos alunos distribuindo entre eles “um leque de currículos diversos” (NIZA, 2004, p. 65).

Verificou, entretanto, que os imigrantes (porto-riquenhos, negros e portugueses) estavam agrupados mais ou menos no mesmo tipo de currículo concentrados notadamente nas artes ou em áreas “técnicas”:

Cheguei à conclusão, provisória, de que os psicólogos e professores pensam que os pobres têm, mais do que os outros, uma vocação artística o que é por certo menos correcto do que aquilo que os espanhóis pensam da escola quando dizem que ela faz das crianças *tontos* (é um provérbio popular espanhol que o afirma). Em Portugal, depois da instituição dos *Currículos Alternativos* também se difundiu a crença de que os pobres gostam mais das expressões artísticas e motoras do que da actividade intelectual. Por isso segue-se a inspiração americana na composição destes currículos.guardo a prova e a responsabilização cívica de quem os impõe. Assim o espero do meu posto de cidadão, empenhado no desenvolvimento humano deste país. (NIZA, 2014, p.65, grifos do autor)

Essas seriam alternativas compensatórias que tratam “os pontos de chegada conforme os pontos de partida”, segundo o autor, tanto a tradição do *ensino simultâneo* quanto da *diversificação curricular*. Seleccionam, ambas, os alunos pela exclusão e discriminação de vias de ensino.

Nas “regras comuns do ensino simultâneo tradicional”, termo usado por Niza, elenca a do agrupamento homogêneo que o autor chama de “mito pré-racional” (NIZA, 2017, p. 2). Ao longo de aproximadamente dois séculos esse formato de escola foi sendo construído em tais agrupamentos que funcionam com base em critérios de rendimentos (resultados escolares), tipos de regimes mais antigos (filhos de professores) ou fatores segregadores (etnia, necessidades educativas especiais, etc). O professor ocupa grande parte da aula em lições semelhantes ao manual obrigatório, passando por sessões de interpelação (professor) – respostas (os alunos põem o dedo no ar e o professor selecciona aqueles que responderão), sempre por um padrão de certo e errado estabelecidos pelo professor. Ensino expositivo, sessões coletivas de correção e verificação de conhecimentos, tarefas de aplicação individual e mesmas atividades para todos da turma (segundo Niza, 2017, método simultâneo de La Salle, século XVII). O estudo, o treino e a consolidação de saberes fazem-se na escola ou em casa e são as mesmas as atividades para todos os alunos da turma. Este esforço de estudo e de trabalho não tem continuidade ou aprofundamento, são meramente rituais de verificação. O professor não trabalha junto com o aluno, na individualização das necessidades ou na ajuda à aprendizagem. As provas não se baseiam na análise dos erros, com isso alarga-se uma gama de explicações que constitui o “mercado da

educação” (NIZA, 2017, p. 3). Talvez aqui encontremos o ponto de compreensão de como a explicação do professor pode estar a serviço da dependência e da ordem social.

Portanto, o trabalho de diferenciação pedagógica é o esforço do professor em romper com este modelo igualitário. Há em jogo, dessa maneira, duas vias paralelas que, para o autor, por serem paralelas, não se encontram: a da diversificação curricular pautada pela exclusão e discriminação e do ensino simultâneo que incorre no mesmo equívoco.

A maior defesa da diferenciação pedagógica é justamente da centralidade das diferenças em que todos e cada um tem lugar, encarando a heterogeneidade do humano, considerando o aperfeiçoamento sócio-moral no contexto de uma educação de qualidade, conforme venho apontando, seguindo as reflexões de Sergio Niza. O autor sintetiza:

Cabe ao professor neste contexto de diferenciação variar as formas de organização do trabalho de aprender e de ensinar o mesmo currículo regular oficial para que respeitando toda a diversidade própria de cada aluno, cada um deles possa beneficiar de o máximo de oportunidades na variedade de recursos e da diversidade dos modos e dos tempos das atividades proporcionados pelo professor e pelos pares, a partir de muito trabalho autônomo contratualizado, de trabalho partilhado entre pares e de trabalho apoiado pelo professor em interação dialogada e individualizada. Tudo para que possam, em colaboração solidária, e ativamente participada, atingir os objetivos determinados, com os critérios de execução partilhados, cruzando-se assim percursos diversos em ritmos diferenciados e apoiados em fortes estruturas de cooperação onde cada um se proponha atingir seus objetivos curriculares só quando cada um dos outros os possa atingir também em interagida que reforça a aprendizagem de todos. (NIZA, 2017, p.4)

Dessa maneira, formas variadas de organização do trabalho de aprender e de ensinar, trabalho autônomo contratualizado, colaboração solidária e participada e interagida constante entre todos são alguns dos princípios fundamentais dessa referência de trabalho pedagógico.

Fernandes (2003) apresenta o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) no contexto de discussões e análises dos contributos do Movimento da Educação Nova, uma vez que esta lançou uma gama de possibilidades de reflexão acerca da ruptura com a escola tradicional, abrindo o horizonte para se fundamentar e debater a inovação pedagógica. Ainda que neste contexto de influência haja em termos de fundamentos teóricos e metodológicos suas diferenças.

O MEM configura-se, segundo o autor, como um movimento associativo de professores que discute os trabalhos desenvolvidos por seus membros nas escolas em

Portugal; entretanto, lembra que há outras iniciativas no que tange às inovações pedagógicas tais como “Ensinar é investigar”, PROCUR, Instituto das Comunidades Educativas (o autor refere-se, no caso de seu estudo, ao que especificamente relaciona-se ao primeiro ciclo do ensino básico). Explicita a importância deste Movimento por possuir, dentre outros atributos, um patrimônio cultural e pedagógico reconhecido publicamente e que vem servindo de reflexão e de modelo pedagógico para muitas práticas de professores que encontram identificação com seus fundamentos.

Foi durante a década de sessenta do século passado que algumas iniciativas foram tomando corpo nas referências de Maria Amália Borges, considerada precursora na introdução de Celestin Freinet em Portugal, e de Rui Gracio no Sindicato Nacional dos Professores, e que resultaram nas origens do “Grupo de Promoção Pedagógica”, o que dá origem à fundação do Movimento da Escola Moderna em Portugal (FERNANDES, 2003, p. 443). Esse grupo lança a proposta, em 1966/ 1967, de cursos de formação de professores com vistas a primeiras aproximações com as técnicas da Escola Moderna, com ênfase nas técnicas Freinet e também nas questões relacionadas com a nova atitude do professor, a organização do trabalho cooperativo no contexto escolar, o texto livre, a relação da escola com o meio e a correspondência interescolar. Segundo o autor, na ocasião do Congresso da Escola Moderna em 1967, são apresentados dois representantes deste grupo - Sergio Niza e Rosalina Gomes de Almeida – junto à Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna.

Acrescenta Fernandes (2003) nestas primeiras experiências que originam mais tarde o MEM na defesa de dois pilares fundantes: o da escola inclusiva (Maria Amália e a efetivação de um ensino integrado de crianças com visão numa escola de crianças cegas e “amblíopes”) e o da defesa dos professores junto às organizações sindicais, conforme legados de Rui Gracio e suas ações em formação de professores promovendo a concepção de que a formação deve se fazer em pares e em cooperação. Retomo, então, nomes citados por Fernandes (2003) como principais referências nas origens do Movimento em questão: Celestin Freinet, Maria Amália Borges, Rui Gracio, Antonio Sergio (mestre de Rui Gracio e inspiração para Sergio Niza numa experiência em Évora no ano de 1963 de sala de aula organizada cooperativamente) e ainda João dos Santos (referência para a prática de experiências incluindo ações efetivadas por Sergio Niza também). E no decurso da leitura que faço dessa obra, percebo que quase todos os dias passo em frente a uma escola secundária em Vila Nova de Gaia, no meu caminho até a

Biblioteca Municipal de Gaia, cujo nome é uma homenagem ao mencionado Antonio Sergio.

O Movimento da Escola Moderna, como afirma Fernandes (2003), não só defende os princípios de uma educação democrática, mas põe em prática esses princípios como norteadores dos cotidianos profissionais. Acrescenta que, ao longo do tempo, o que se constitui como MEM foi encontrando relações fortes com os legados de Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos: “figuras que contribuem para elucidar a identidade de um movimento com uma voz própria e comprometida” (FERNANDES, 2003, p. 448).

O MEM destaca-se por sua longa caminhada, em atividade desde a década de 1960 do século XX, impulsionado com a Revolução de Abril de 1974, tendo constituído dezesseis núcleos em Portugal com sedes nas principais cidades e distritos, e envolve a participação de professores de educação infantil, de variados graus de ensino e também professores de Educação Superior. Dado esse percurso, a relevância desse Movimento no cenário português deve-se a alguns fatores “o primeiro dos quais diz respeito à longevidade do MEM, única no panorama do associativismo pedagógico em Portugal” (FERNANDES, 2003, p. 451).

Desde 1979 acontecem de forma sistemática os Congressos Anuais no final de ano letivo, no mês de julho. Além disso acontecem também os Sábados Pedagógicos, os Grupos de Trabalho Cooperativo, Encontros da Páscoa que, juntamente com os Congressos, configuram-se como espaços de auto-formação e reflexão de experiências práticas. Resgatando de forma resumida aqui algumas características que Fernandes (2003) apresenta acerca desses encontros, refere que os Congressos são o encontro e o convívio entre pessoas que, a partir de suas intervenções práticas, levantam reflexões acerca do modelo pedagógico do Movimento; os Sábados Pedagógicos¹⁶ como encontros mensais de auto-formação promovidos pelos Núcleos Regionais como momentos de partilha e comunicação de práticas, apresentação dos resultados dos Grupos Cooperativos, envolvendo o convite a membros de outros Núcleos Regionais para dinamizar os debates; e finalmente, Os Grupos de Trabalho Cooperativo como espaços de formação em que os sócios compartilham instrumentos de trabalho e tecem

¹⁶ Tive a oportunidade de participar de dois encontros de Sábados Pedagógicos promovidos pelo Núcleo Regional do Porto (realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto, dinamizada por Luís Goucha do Núcleo Regional de Lisboa); e pelo Núcleo Regional de Aveiro (realizado no Complexo Pedagógico da Universidade de Aveiro dinamizado por Sergio Niza). Alguns desses encontros são abertos para não sócios.

reflexões sobre práticas embasadas nas Ciências da Educação, planejando sua intervenção no contexto escolar, produzindo novos instrumentos de intervenção, utilizando para isso da supervisão dos associados mais experientes aos mais novos.

Os encontros de Páscoa, por sua vez, são designados por *Encontros Nacionais de Aprofundamento* (FERNANDES, 2003, p. 453) que ocorrem na ocasião das “férias de Páscoa”, período em que as escolas não funcionam por aproximadamente uma semana e foram criados diante da necessidade que se sentiu de um momento de reflexão para os sócios definirem linhas orientadoras para o Movimento. Além desses momentos, Fernandes (2003) lembra da importância dos *estágios de iniciação* em que os alunos em fase final de sua formação inicial têm oportunidade de observar rotinas de sala de aula, sua organização e instrumentos e acompanhar um membro mais experiente do MEM.

Fernandes (2003) afirma que à sua época eram dois mil educadores e professores envolvidos com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Enfatiza que “recusa-se [...] a possibilidade de aceitação de uma didactica universal, mas não a existência de um modelo pedagógico capaz de conferir congruência a intervenções distintas e específicas ao nível das diferentes áreas curriculares” (p.459). Recorrendo a Sergio Niza, explicita o autor que a concepção de modelo pedagógico em suas origens trata de um plano geral que possa ajudar alunos a aprender atitudes, conhecimentos e competências, entendendo pedagogia como uma cultura. Por isso, não seria nem um método nem uma estratégia. Com isso, no contexto português, trata-se da associação de um grupo de pessoas que, ao longo do tempo, vão configurando discursos, saberes e práticas pedagógicas mediante a reflexão constante e coletiva tendo em vista os contextos e tudo aquilo com que se vai confrontando.

Ao operar uma análise atenta de textos publicados pelo MEM, e dados aos seus objetivos mais relacionados ao primeiro ciclo do ensino básico, o autor constata que a partir da década de oitenta há uma progressiva consolidação do movimento em contexto português, com uma gradativa amenização da influência da “Pedagogia Freinet” afastando-se de certo modo do movimento europeu, ainda que seja ela uma referência matricial do modelo pedagógico em construção, modelo esse tecido através da reflexão dos professores portugueses. Além disso, verifica também uma redução de produção de artigos estrangeiros “tornando dispensável, assim, a importação de reflexões provenientes de outros contextos cuja função prioritária seria a de estimular a reflexão no movimento português” (FERNANDES, 2003, p. 485-486). Segundo Gonzáles (2002, p. 199), teria sido mais notadamente no V Congresso do Movimento em julho de 1983,

realizado em Setúbal, que o MEM afirmaria uma “proposta pedagógica própria” conforme lhe testemunha Sergio Niza.

Dos contributos mais relevantes do francês Celestin Freinet, destacados por Fernandes (2003) estariam a contraposição ao ensino simultâneo, o desenvolvimento de meios para circulação de informações no grupo social, organização em trabalho cooperativo, fomento à expressão individual dos alunos através de variadas formas de comunicação tais como o jornal escolar, as correspondências, as conferências, o papel da escrita na comunicação e produção do conhecimento. O autor refere que houve progressivamente uma ampliação para outros embasamentos teóricos entre os quais se destacam o russo Lev Semyonovitch Vigotski e o norte-americano Jerome Bruner no âmbito de uma vertente “socio-construtivista” ou de uma “psicologia cultural” (FERNANDES, 2003, p. 501), e o fortalecimento das bases do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Além dessas referências, foram acrescentados autores de áreas disciplinares em língua escrita, matemática, etc., aos trabalhos de Jean Piaget e L. Kholberg sobre desenvolvimento sociomoral.

Essas origens epistemológicas do MEM também são discutidas por Gonzáles (2002), quando afirma a importância do legado das técnicas Freinet, justamente reconhecidas por personagens importantes e fundadores do Movimento através de entrevistas que pôde realizar. Reafirma, inclusive, essa transição ou processo de evolução de “uma concepção empírica da aprendizagem baseada no ensaio e erro” (tentativa experimental de Freinet) à “perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, por interação sociocentrada” na perspectiva de Vigotski e Bruner, elaborando uma transição de uma ênfase concedida às “expressões até a definição do papel da comunicação baseada em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos” (GONZÁLES, 2002, p. 195).

Nesta trajetória histórica do Movimento, e conforme Gonzáles (2002, p. 39) me ajuda a retomar, posso verificar que na primeira metade do século XX há a descoberta da Escola Nova e de “algumas correntes da pedagogia liberal e republicana”. Em 1966, o Movimento passa a integrar a Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas (FINEM); na década de setenta, consolida-se o MEM inclusive com publicação de um boletim que viria a ser mais tarde a Revista Escola Moderna. Na década de oitenta, há a expansão do Movimento e nos últimos anos um crescimento no número de professores e investigadores universitários que optam por fazer do MEM seu foco de estudos, notadamente na área das Ciências da Educação. O rompimento formal

com a FINEM ocorre em 1998, segundo Fernandes (2003, p. 502), na afirmação do distanciamento da defesa de um “modelo escolar” em Freinet, centrado nas técnicas pedagógicas, para a formação dos professores como condição ao aperfeiçoamento de suas práticas, na “auto-formação cooperada” e “organização participada”.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal, segundo Paulus (2013) cujo foco são projetos de trabalhos através de conselho de cooperação, associa em sua proposta:

uma interpretação horizontal do exercício do poder no que se refere à organização do espaço-tempo institucional da aprendizagem à interpretação do mundo a partir de teorias sociohistóricas, gerando um processo de produção de obras culturais autênticas. (p. 72)

Realizando, conforme já apresentado anteriormente, um estudo de caso da escola A Voz do Operário da Ajuda, que compõe o Movimento da Escola Moderna de Portugal, Paulus (2013, p. 502) apresenta doze princípios estratégicos para organização social do trabalho de aprendizagem que são sugeridos pelo MEM, dentre eles:

- Trabalho diferenciado de alunos, ao invés de ensino simultâneo;
- Desenvolvimento de competências por meio de estruturas de cooperação educativa;
- Conhecimento fundado pela consciência do seu processo de construção;
- Compartilhamento de resultados de um projeto de trabalho aos outros, o que oferece sentido social imediato às aprendizagens;
- A gestão de conteúdos programáticos regulada e negociada através de estruturas de cooperação;
- O trabalho fora da sala de aula limitado ao plano individual de trabalho e a determinadas tarefas autopropostas;
- Os processos de trabalho escolar como processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida cotidiana;
- A cooperação e entre-ajuda dos alunos na construção das aprendizagens concedendo sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular;
- Intervenção dos alunos no meio, interpelando a comunidade.

Nas reflexões que tece acerca dessa educação em contextos de negociação, Paulus (2013) discute aspectos relacionados à escola. Afirma que o peso que lhe é atribuído nas sociedades escolarizadas faz com que ela se transforme numa “enorme” Instituição. Considerando a escola como lugar de relações sociais, assim como ocorre nas relações societais, podemos dizer, segundo o autor, que ela é específica porque promoveu, ao longo da história, um distanciamento do seu entorno. Com a obrigatoriedade do ensino, a ampliação de acesso a diferentes camadas populares, o papel de socializar e civilizar, a escola ganhou um lugar de destaque na sociedade moderna. Segundo o autor português, neste processo, o currículo se tornou um “instrumento de controlo técnico do trabalho do professor e do aluno”, transformando a cultura num produto e não num vivido (PAULUS, 2013, p. 32).

Chegando à escola, crianças e jovens são convidados a inserir-se numa organização que não se encontra fora dela, conforme Paulus nos convida a pensar. A educação condicionada por tempos e rituais, numa lógica do ensino e não da aprendizagem fez assemelhar a escola às instituições regulamentadas como a igreja e a fábrica. Ainda que se considere importante a educação voltada para a promoção da autonomia, é possível verificar uma importância concedida à escola como lugar de aprender a escrever, ler e contar, conforme pesquisa junto aos professores mencionada por Paulus:

[...] na França atual, 60% dos jovens professores valorizam a autonomia dos alunos, contra 39% dos mais velhos. Mas, no conjunto do professorado, quase um em cada cinco continua a dar prioridade absoluta à máxima que a escola serve para aprender a “ler, escrever e contar”, mesmo se a formação do espírito crítico é valorizada por 87% dos professores. Essa pedagogia encaixa-se dificilmente numa organização que se desenha para uma instituição a qual o Poder impõe a aplicação dum currículo normativo e condicionante para o progresso e a vida escolar de cada um dos alunos. (PAULUS, 2013, p. 35)

Paulus (2013), ancorado em Canário, distingue três dimensões na compreensão do fenômeno escola. A dimensão Instituição, instrumento de unificação cultural, linguística e política dos estados-nação; a dimensão de organização, que muda ao longo do tempo mesmo que pareça imutável aos olhos de quem passa por ela e a dimensão da forma, que diz respeito à pedagogia em questão os métodos e ação educativa. Dessa maneira, a forma escolar dilui-se na Instituição e na organização e pode se configurar como objeto de estudo de relações sociais em contextos específicos. Essa reflexão

também nos ajuda a pensar a escola para além da sua identidade como Instituição e Organização, tendo a forma escolar como centro do estudo no âmbito das relações sociais.

3.2. O paradigma pedagógico da comunicação e a organização das atividades pedagógicas

Cosme e Trindade (2013) dedicam-se a discutir as relações entre paradigmas pedagógicos e suas aplicações a modelos de gestão e organização de tempos e espaços escolares. Na tendência a desvalorizar a formação moral dos alunos, a escola firma suas práticas em disciplinar e instruir e, no contexto de Portugal, num processo de “construção de uma tecnologia educativa relacionada com o processo de massificação da escola pública.” (p. 15), contrapondo-se às “organizações artesanais” fundadas na relação preceptor-discípulo.

O início do processo de desenvolvimento da escolarização pública, segundo os autores, será marcado pela instrução como meio para a formação humana, centrada num saber inquestionável sob a forma de um poder disciplinar. A gestão do poder estaria relacionada ao modo de abordar a produção do saber. Os modos de organização social, política e cultural mais amplos alicerçados na Modernidade, sustentado nas concepções de Razão, Indivíduo e Estado serviram de base promotora desta lógica escolar.

À gramática do ensino Cosme e Trindade (2013) relacionam a um documento que seria a primeira lei orgânica que, ao prescrever os conteúdos do ensino, idealiza um modo simultâneo e mais “econômico” que ainda hoje constitui-se como instrumento de organização do trabalho pedagógico. Essa espécie de lei é encontrada no “Conduite des Écoles Crétiennes”; redigido em 1706, por Jean-Baptiste de La Salle, fundador da “Congrégation des Écoles Chretiennes”, conforme os autores.

No decurso do Movimento da Escola Nova em contexto europeu surge uma perspectiva de contraposição às relações estabelecidas nesta “gramática” com foco no desenvolvimento da autonomia, propondo outro modelo pedagógico, mais voltado à substituição das lições formais pela pesquisa e experiências, pela opção por espaços livres e naturais (jardins, hortas, expressão artística, etc.) com vistas ao alargamento das possibilidades de recursos educativos. Figuras de destaque no contexto deste movimento são Claparède (francês), precursor, mas também Decroly e Celestin Freinet (francês) que desenvolveram inclusive alguns métodos. De modo resumido, havia uma intenção pedagógica voltada à autonomia e cooperação entre alunos.

Trindade e Cosme (2013) levantam duas questões que se mostram relevantes. Por um lado sobre o projeto educacional e suas relações com as modalidades, instrumentos de gestão e atividades desenvolvidas por alunos e professores, se esse projeto de educação escolar de fato viabiliza a autonomia, competências e possibilidades dos alunos cooperarem entre si, com realizações na prática. Por outro lado, como mais uma questão, é se as finalidades da escola podem ser centralizadas à problemática da autonomia dos alunos, à pesquisa e resolução de problemas, ao desenvolvimento de competências de cooperação e atividades de processamento da informação. O que os autores discutem é se:

A configuração dos espaços, a definição dos espaços, a natureza das atividades estruturantes e as modalidades e os instrumentos de regulação se constituem como condição suficiente ou, apenas, como uma condição necessária para que a autonomia dos estudantes, o desenvolvimento das suas competências cognitivas e relacionais e a cooperação desejada, a estabelecer entre eles, se concretizem. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 34)

Desse modo, constata-se a pertinência e grande relevância da proposta em assunção, mas argumentam que sua concretização dependerá do modo como espaços e tempos escolares se organizam e atividades pedagógicas necessárias e instrumentos de regulação oferecem base para gestão desses tempos, espaços e atividades. Além disso, deve-se ter em conta também a natureza da participação que professores e alunos assumem na (co)responsabilização pela gestão destes tempos, espaços, atividades e modalidades de regulação. É central, portanto, segundo os mesmos autores, ter em conta a reflexão de um duplo aspecto da realidade escolar: as funções da escola e o lugar do patrimônio cultural que justifica sua existência, referência para o seu trabalho de socialização.

Importante expor aqui algumas das características marcantes da influência do movimento escolanovista apresentados por Cosme e Trindade (2013), fundado no que denominam de “paradigma da aprendizagem” em contraposição ao paradigma fundado na instrução, para a organização do trabalho pedagógico tanto em termos de concepção de aprendizagem quanto seus contributos para a sala de aula:

O ato de aprender é visto como um ato que, para ocorrer, depende do desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas e relacionais dos alunos, o principal alvo do trabalho pedagógico a desenvolver nas escolas. Por isso é que defende que os alunos aprendem quando são estimulados a pensar ou a aprender a aprender. (p. 35)

[...] no paradigma da aprendizagem a responsabilidade pela utilização dos instrumentos de regulação pertence, em larga medida, aos alunos. São os professores que propõem, enquanto forem necessários, os roteiros de leitura, os roteiros de apoio às atividades de pesquisa, os mapas de gestão do trabalho de projeto ou, entre outros instrumentos possíveis, os mapas de registro das atividades, mas são os alunos que os utilizam como componentes do seu processo de autonomização pessoal e da assunção de responsabilidades e compromissos no seio do grupo. (p. 36)

Toma-se, portanto, no paradigma da aprendizagem¹⁷ uma centralidade em grande medida na responsabilização do aluno, enquanto no paradigma da instrução a organização do trabalho e instrumentos é de responsabilidade exclusiva do professor. Caberia ao professor, naquela primeira perspectiva, levantar perguntas aos alunos e não fornecer respostas, suscitando conflitos cognitivos. Essas marcas foram muito encontradas na experiência da Escola do Projeto Âncora, pois nota-se que a organização do trabalho pedagógico esteve muito centrada nos instrumentos de regulação do trabalho e roteiros de apoio à pesquisa disponibilizados pelos professores, o que realmente resultou numa responsabilização do aluno.

Os autores situam, nesta tendência, a da aprendizagem, expoentes como John Dewey, Roger Cousinet, defensores do Movimento da Escola Nova ao desenvolverem discussões acerca do “Método de trabalho livre por grupos” e a escola como “Centro de vida comunitária ativa” através dos quais os alunos produziram conhecimento com base nas relações e trocas de experiência.

Cosme e Trindade (2013) inserem, ainda nesta tendência do paradigma da aprendizagem, também a literatura dos trabalhos de grupos de Kurt Lewin, da psicologia social de Moreno, os contributos de Carl Rogers com a concepção de atividades de cooperação entre sujeitos que possam ser capazes de potenciar suas experiências, como responsáveis pelo seu sucesso. Acrescentam, inclusive, os legados de Jean Piaget ao considerar o “cooperar” como fator social de coordenação interindividual, contrapondo-o aos fatores de transmissão educativa e cultural já que atuam de maneira independente dos conteúdos da transmissão cultural.

Dentre os dilemas sobre os quais Cosme e Trindade (2013) nos convidam a pensar está o da abordagem pedagógica calcada no paradigma da aprendizagem cujo modelo de ensino é pela descoberta, estariam: considerando a questão da autossuficiência dos alunos, como eles aprenderiam então a desenvolver competências e

¹⁷ Os termos “paradigma da instrução”, “paradigma da aprendizagem” e “paradigma da comunicação” são cunhados pelos autores notadamente na obra Trindade e Cosme (2010) e rediscutidos nas suas relações com a organização do trabalho escolar na obra Cosme e Trindade (2013).

a refletir sobre a pesquisa, a investigação e a formular hipóteses? Os autores recorrem a Jerome Bruner que afirma que o conhecimento é algo que se partilha num contexto cultural. Assim sendo, os autores consideram que a intervenção educativa deve ajudar os alunos a perceberem as diferenças entre seu conhecimento pessoal e o que já foi ou é tido como elaborado ou conhecido. Será, então, a apropriação do patrimônio cultural e o entendimento de discursos, textos, atitudes, instrumentos reconhecidos e validados por meio de uma reflexão mais informada que poderá assegurar aos alunos as possibilidades de relacionar-se com as complexidades do mundo.

Os autores sugerem uma terceira via, denominada por eles de “o paradigma da comunicação”, que tenta ampliar as concepções subjacentes aos paradigmas da aprendizagem e da instrução, aproveitando relevantes contributos da primeira como o reconhecimento da singularidade dos alunos e seu protagonismo, contudo dando ênfase ao:

[...] sujeito no seio de uma comunidade que com ele partilha um patrimônio cultural comum. É no decurso da apropriação deste patrimônio que, segundo este paradigma, deverá ocorrer de forma participada e cooperada, que se criam as condições capazes de potenciar o projeto de formação dos alunos que às escolas compete promover. É que parte do princípio que se aprende quando partilhamos, utilizamos e recriamos aquele patrimônio cultural. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 43)

Essa possibilidade não estaria viabilizada pela mera existência da instrução nem da aprendizagem, mas estaria centrada num processo dialético entre aquilo que o patrimônio cultural contribui na configuração de desafios, atividade intelectual e cívica dos alunos, no seu desenvolvimento cognitivo interpessoal ético e estético e um papel ativo que lhes permita conceder significados às atividades e informações que seria a “condição para seu envolvimento na construção de uma relação para a qual ele contribui quando se apropria, nos seus próprios termos, daquele patrimônio e, igualmente, quando essa apropriação significa, também, que os alunos contribuem para o enriquecimento do mesmo” (op. cit, p. 44). Como se verá, a Escola A Voz do Operário adota esse paradigma, o da comunicação, para a efetivação do trabalho pedagógico.

Cosme e Trindade (2013) consideram que a partir dessa premissa pode-se passar de uma discussão do âmbito do campo do ensino ou do campo do aprender para um outro patamar: o do campo epistemológico. Será o processo de comunicação e a “turma” como uma comunidade de aprendizagem que conferem além das

potencialidades dos sujeitos, uma relevância para os objetos e atos que viabilizam a produção do saber ou das vicissitudes conceituais que delimitam estes atos e objetos.

Em suma, segundo as reflexões dos autores, alunos, jovens e crianças, inevitavelmente são postos em situação de abandono cultural quando se considera a perspectiva instrucionista (BRUNO; PESCE; BERTOMEU, 2012) uma vez que os professores freqüentemente não reconhecem os obstáculos encontrados pelos alunos, e quando se considera a perspectiva da aprendizagem ao ignorar a importância da intenção didática elevando a particularidade dos alunos a um status de condição suficiente. Assim, o que se coloca como relevante no contexto do paradigma da comunicação é uma recusa a tal abandono elevando a um status predominante o da reflexão acerca do trabalho do professor, pois para ajudar o aluno seria imprescindível que o professor possa distinguir nos elementos da produção do saber do aluno aqueles que são pessoais e tácitos e aqueles que devem ser submetidos às convenções:

[...] é uma ilusão defender que os alunos têm condições para trabalhar e aprender a partir do momento em que os professores lhes fornecem, apenas, os instrumentos de regulação que são necessários para gerir os espaços, tempos e as atividades. Para o paradigma da comunicação esses instrumentos são essenciais, mas são, somente, uma componente de um processo educativo em que a atividade reguladora dos alunos não constitui um fim em si mesma, mas um expediente que é imprescindível ao trabalho de apropriação e de produção cultural em que estes se envolvem como requisitos nucleares do seu projeto de formação. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 50)

Sendo assim, o foco da compreensão do contexto da formação dos alunos estaria nestas condições criadas mais do que no grau de autonomia assumido pelo aluno no decurso de suas relações com o conhecimento nas diferentes áreas do saber. Não se centraria o olhar em “situações de aprendizagem”, mas em “processos de desenvolvimento organizado”.

O paradigma pedagógico da comunicação

No paradigma pedagógico da comunicação, os fundamentos epistemológicos estão ancorados, dentre outras contribuições, em Paulo Freire, Lev Vigotski e Jerome Bruner, conforme Cosme e Trindade (2013). Nesta obra busca-se a reflexão deste paradigma e sua relação com a *organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem*.

Os autores recuperam, dentre outros aspectos em Freire, o valor atribuído aos sujeitos em interlocução que buscam conferir sentido aos significados daquilo que

produzem, ou um projeto de educação pela comunicação que permite a curiosidade frente ao mundo e uma atuação transformadora sobre a realidade física e social, assim como a reflexão crítica acerca do próprio sentido da construção do conhecimento.

Em Habermas, apresentando ainda os embasamentos do paradigma da comunicação e suas proximidades com a perspectiva de Freire, Cosme e Trindade (2013) afirmam que o ato educativo ofereceria as condições para a efetivação do diálogo com o patrimônio curricular de referência dos projetos de formação, numa construção participada e crítica dos significados atribuídos à realidade física e social à qual somos pertencentes para que, assim, se criem as possibilidades de uma práxis transformadora.

As reflexões que os autores tecem acerca do processo de socialização cultural que a escola deve promover são também facilitadas pela perspectiva de Vigotski através da apropriação dos seguintes temas, em resumo: a dimensão sócio-histórica do processo de individuação e socialização humana; a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como a zona de desenvolvimento ‘proximal’; a valorização dos efeitos potencializadores das interações com os outros. Sobre as reflexões que os autores realizam relacionadas à zona de desenvolvimento ‘proximal’ e amparados pelos contributos de Granel e Salvador (1994):

Em suma, a configuração e a compreensão das zonas de desenvolvimento próximo das crianças, para além de poder constituir um dos principais desafios educativos a enfrentar na organização dos processos de ensino-aprendizagem a desenvolver nas escolas contemporâneas, permite contribuir, em primeiro lugar, para a reflexão acerca do impacto desenvolvimental dos conteúdos curriculares, dos mecanismos de influência e de apoio pedagógico ou dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pelas crianças no seu contacto com as tarefas escolares. (*apud* COSME; TRINDADE, 2013, p. 62-63)

Ainda acerca dos embasamentos para o paradigma da comunicação, os autores recuperam Jerome Bruner na defesa das interações entre as crianças como a via para se descobrir o que é cultura e na produção de significados na construção de saberes sobre o mundo. Será neste caminho de interações/ relações interpessoais que a criança ou o jovem construirá competências nos diferentes domínios tanto nas áreas do saber (sistemas culturalmente organizados de leitura e escrita, sistema de cálculo e etc) quanto no âmbito do desenvolvimento pessoal e social. O pressuposto de Bruner de que as pessoas irão aprender umas com as outras e não somente através da demonstração, leva Cosme e Trindade (2013, p.65) a reafirmarem a importância que ele concede às salas de

aula “organizadas como comunidades de aprendizagem mútua”, ou seja, nas contribuições de uns para a aprendizagem dos outros. Tal concepção de “organização cooperativa dos ambientes escolares” seria o núcleo dos projetos de educação que se propõem a essas finalidades.

Portanto, os autores acima referidos tratam de evidenciar as diferenças existentes entre a concepção de *cooperação* no âmbito do paradigma da aprendizagem e as *comunidades de aprendizagem* sob o olhar do paradigma da comunicação. Para a segunda a concepção de cooperação diverge da adotada pela primeira uma vez que os professores deixam de ter o monopólio do saber, mas passam a “ser agentes que contribuem decisivamente para que os alunos possam participar e aprender a participar na construção daquelas comunidades” (COSME; TRINDADE, 2013, p. 67). Outro ponto de divergência entre abordagens está na natureza do entendimento do que seja interação. Ambas as abordagens valorizam a interação como motor para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social, mas no caso do paradigma da aprendizagem essa interação está a serviço da pesquisa e exploração de informação que por meio delas se chegará a aprofundar aqueles objetos divulgados pelo professor, consolidando e aplicando saberes. (op. cit)

Já a cooperação, no contexto do paradigma da comunicação, seria:

[...]valorizar a importância, para aquele que aprende, das interações positivas com outros, colegas ou adultos, os quais poderão ser seus interlocutores privilegiados quer fornecendo o apoio necessário quer providenciando uma organização adequada para que a tarefa possa ser realizada de forma a obter-se sucesso. Em conclusão, a valorização da organização das turmas como comunidades de aprendizagem nas escolas é o resultado de uma opção pedagógica estrategicamente decisiva, a de que as aprendizagens dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social não são acontecimentos individuais, já que para ocorrerem dependem da natureza e qualidade das interações que cada um vai estabelecendo com outros e com o patrimônio de saberes e de saberes-fazer estabelecidos. Não se trata de desvalorizar a dimensão cognitiva deste desafio mas tão somente reconhecer que esta dimensão, no caso da educação escolar, nem poderá ser dissociada da relação de intimidade que os alunos estabelecem com os objetos de saber, nem do esforço de apropriação destes objetos por parte dos sujeitos que aprendem. Um esforço que, dada a complexidade e amplitude do desafio a enfrentar, terá que ser percebido como um esforço solidário e cúmplice com o esforço de outros, sob pena de, não sendo assim, ser um esforço inútil ou inconseqüente. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 70-71)

Portanto, para o paradigma da comunicação a interação entre os sujeitos é concebida como fundamental ao processo de socialização cultural, sendo a aprendizagem uma expressão da gestão do conhecimento objetivo (Bruner, 2000 *apud*

Cosme; Trindade, 2013). Segundo os autores essa concepção advém do legado de Bruner e seus colaboradores na releitura e interpretação dos importantes contributos de Vigotski para o campo da educação.

4. A ESCOLA DO PROJETO ÂNCORA (BRASIL)

Eu tinha um projeto que era asfaltar a minha rua, que minha rua não tem asfalto, tipo, ela tem pedras assim, sabe, e quando chove fica barro. E aí, eu pensei assim, nossa, já que agora tem projetos, acho que dava para, tipo, fazer um projeto assim. Mas não depende só de mim, né? Tinha que todo mundo da rua me ajudar e ninguém quis me ajudar sabe? Falaram que já iam asfaltar já. Isso foi ano passado e até agora eles nem... só colocaram uns tubos lá debaixo da rua, sabe?
(Entrevista com Luna em 30/ 10/ 2015)

Neste trecho de entrevista com a Luna é possível observar um pouco daquilo que já discuti anteriormente de uma olhar “para fora” quanto à abordagem adotada de *comunidades de aprendizagem*. Segundo um dos documentos da escola, a concepção de Projeto Educativo está ancorada numa concepção de transformação cultural para além dos muros da escola:

Considerando que a concepção e o desenvolvimento de um projeto educativo são um ato coletivo e, consubstanciado numa lógica comunitária, pressupõem uma transformação cultural, o Projeto [nome da escola] trabalha no sentido de transpassar sua filosofia pedagógica para além dos muros e ser uma comunidade de aprendizagem [...] Dessa maneira, as atividades desenvolvidas [...] criam uma rede de relacionamento de trocas, na qual *independe o espaço de aprendizagem*, importando estar aberto para aprender de todos, com todos e para todos. (RELATÓRIO, [2103?], p. 36, grifos meus)

Faço o grifo na citação acima, pois foi claramente observável o esforço da escola por essa “extensão” ou “relativização” dos espaços em que os alunos podiam aprender e estudar. Tanto que no Núcleo de Desenvolvimento, em que me instalei, tanto alunos como educadores não permaneciam sempre ao longo do dia neste espaço, eles transitavam por outros espaços da escola para diferentes atividades. Era como uma espécie de extinção da “turma” ou da “classe”, se eu posso denominar assim. Aliado a isso, também, um esforço por registrar atividades e produções numa Plataforma *Online* em desenvolvimento, cujo uso cada vez mais constante estava vinculado àqueles alunos com mais “autonomia” ou com mais “saberes” relacionados ao uso dessa ferramenta.

Chego a essas reflexões porque a imersão na Escola da Ponte me permitiu observar a importância concedida à “turma/ grupo” como instância de estudo, decisões e intervenções mútuas e o espaço de aprendizagem onde o grupo trabalhava como

referência de agrupamento, ainda que isso não significasse uma perda da polivalência e flexibilidade até mesmo física (apresento mais adiante a questão das divisórias móveis) desses espaços. Pelo contrário, eles eram polivalentes e flexíveis a depender das atividades ou objetivos do seu uso em diferentes momentos. Portanto, o leitor verá que para a Escola da Ponte há uma concepção de “área aberta” com um olhar mais “interno”, para a abertura e flexibilidade dos espaços internos da escola, considerando que essa abertura também se relacionava com espaços externos como as visitas, passeios ou ações que os alunos realizavam, mas derivados dos seus estudos nos trabalhos nos grupos. Essas relações que somente consigo tecer agora, depois da imersão nas três escolas, mostram-se fundamentais na medida em que esta, a Escola do Projeto Âncora, inspira-se na experiência da Escola da Ponte ou encontra em seus valores aproximações com os valores que gostaria de colocar em prática, mas partindo de concepções diferentes.

Cosme e Trindade (2013) justificam a relevância da turma/ grupo aliado ao paradigma da comunicação que reitero aqui:

[...] não constitui um apelo isolado ou uma reivindicação inócua do ponto de vista formativo. Resulta antes do entendimento de uma premissa a que aquele paradigma confere visibilidade, aquela premissa através da qual se pretende valorizar a importância, para aquele que aprende, das interações positivas com outros, colegas ou adultos, os quais poderão ser seus interlocutores privilegiados quer fornecendo o apoio necessário quer providenciando uma organização adequada para que a tarefa possa ser realizada de forma a obter-se sucesso. Em conclusão, a valorização da organização das turmas como comunidades de aprendizagem nas escolas é o resultado de uma opção pedagógica estrategicamente decisiva, a de que as aprendizagens dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social não são acontecimentos individuais, já que para ocorrerem dependem da natureza e qualidade das interações que cada um vai estabelecendo com outros e com o patrimônio de saberes e de saberes-fazer estabelecidos. Não se trata de desvalorizar a dimensão cognitiva deste desafio mas tão somente reconhecer que esta dimensão, no caso da educação escolar, nem poderá ser dissociada da relação de intimidade que os alunos estabelecem com os objetos de saber, nem do esforço de apropriação destes objetos por parte dos sujeitos que aprendem. Um esforço que, dada a complexidade e amplitude do desafio a enfrentar, terá que ser percebido como um esforço solidário e cúmplice com o esforço de outros, sob pena de, não sendo assim, ser um esforço inútil ou inconseqüente. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 70-71)

Portanto, a Escola do Projeto Âncora, em sua proposta, traz esse olhar de comunidade para o entorno exterior à escola, e não como no conceito acima que oferece ênfase na interação entre adultos, adultos e crianças e entre pares no seio das turmas como comunidades de aprendizagem. Assim como Paulus (2013) enfatizou a “classe

cooperativa” como espaço “duplamente interativo” para todos os membros e para o exterior.

Além dessas questões, observei também que alunos eram denominados “educandos” e professores eram “educadores” nos termos em que se empregavam pelas pessoas durante minha estadia nesta Escola do Projeto Âncora. Até mesmo na primeira escrita que produzi sobre a escola eu mesma não utilizava os termos alunos e professores. Mas eu observei que nas outras duas escolas, Escola da Ponte e Escola A Voz do Operário da Graça, não havia problemas com estes termos em seus cotidianos, ainda que nos documentos orientadores da Escola da Ponte se utilize a palavra “orientadores educativos” para evidenciar uma função mais de orientação para suas intervenções do que de meramente “ensinantes”.

Ao passo que retomo minhas reflexões acerca da Escola do Projeto Âncora a partir das minhas vivências nas demais, essa imersão e experiência iniciais também me ajudaram muito nas observações e no registro de notas de campo reflexivas na Escola da Ponte, assim como a imersão nesta me ajudou numa estadia mais reflexiva na Escola A Voz do Operário. As leituras realizadas no exterior sob orientação do Prof. Dr. Rui Trindade também me ajudaram a compreender melhor os conceitos e suas relações com a escola como um lugar de desenvolvimento humano. Ao reler as reflexões que teci e que foram apresentadas em meu primeiro exame de qualificação no ano de 2016 que compõem este primeiro capítulo, a leitura das palavras ganharam novos sentidos, alguns trechos do texto foram reescritos. Inclusive retirei algumas passagens, frases, principalmente de cunho mais emocional, que já não faziam muito sentido para mim...

Bem, voltando à Luna... Estávamos eu e a Luna numa tarde, à beira do círculo que demarca o espaço onde fica o circo, e ela me conta algumas histórias. Um lugar bem fresco e arborizado, os espaços desta Escola do Projeto Âncora são amplos, muito arborizados. Como os meninos denominariam em Portugal: a “relva”. E nesse caminho de conhecer muitas pessoas e conversar com muita gente, fui aprendendo um pouco mais sobre como nesta escola organizava-se o trabalho pedagógico num processo transformativo que relato ao longo deste texto.

Este relato, essa “voz” da Luna, como um sentido que ela atribui a sua experiência provoca reflexões na medida em que, no Brasil, vivemos grandes desigualdades sociais:

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social.” (BRIZMAN apud CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 20-21)

Não só porque ela reconstrói essa experiência e concede sentido a ela, mas também porque esse sentido faz parte de uma rede de significação dentro de um contexto social, tendo esse social diferentes dimensões: seja do meio social ou do desenvolvimento cultural mais amplo. Segundo Vigotski (2000): “o individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade” (p. 27). Então a Luna é uma estudante brasileira e contextualizada na proposta da escola, o que constitui a unidade de sua personalidade e seu olhar para a vida.

No trecho abaixo fica evidente essa relação da proposta da escola com as questões sociais mais amplas. Evidencia também a relação da escola com algumas organizações parceiras:

Em reconhecimento a esta proposta de trabalho, a Petrobras¹⁸ fechou parceria [com a escola] no primeiro semestre de 2013 para financiar o projeto Cidade Educadora, cujo objetivo é transformar a comunidade em um espaço de aprendizagem, tornando as crianças, jovens e suas famílias protagonistas na construção de conhecimento e no compartilhamento dos saberes e fazeres, *buscando soluções concretas para questões sociais reais*. Neste sentido, [...] a fim de concretizar as comunidades de aprendizagem [...] a escola de natação Raquel Natação [...] oferece semanalmente aulas para um grupo de alunos [...]; o Instituto Barrichello Kanaan¹⁹ [...] desenvolve o aprendizado de kart, teórico e prático; e a Associação de Serviços Comunitários a Idosos (ASCI)²⁰ com o Projeto “Qualidade em Toda Idade”, que proporciona vivência e integração das crianças com idosos. (RELATÓRIO, [2013?], p. 36, grifo meu)

Posto isso, é importante ter em conta que a parceria da escola com Organizações do Governo brasileiro e também Organizações não governamentais estava intimamente relacionada às ações voltadas à concepção de Comunidades de Aprendizagem tendo em vista soluções para questões sociais. Um pouco mais adiante apresento as bases que fundamentam as concepções adotadas pela escola.

¹⁸ Empresa de capital aberto (sociedade anônima), cujo acionista maioritário é o Governo do Brasil, sendo uma empresa estatal de economia mista. Opera nos segmentos de energia: exploração, transporte, refino de petróleo, gás natural e seus derivados. Disponível em <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Petrobras>. Acesso em: 01 jan. 2018.

¹⁹ Organização não-governamental. Disponível em ibk.org.br. Acesso em: 01 jan. 2018.

²⁰ Organização não-governamental. Disponível em www.asciaptoledo.org.br. Acesso em: 01 jan. 2018.

Atravesso a passarela da Rodovia Raposo Tavares ao descer do ônibus que me leva da cidade de São Paulo a Cotia, que fica em São Paulo, o Estado mais industrializado do Brasil. Os carros, caminhões e todo tipo de veículos transitam intensamente por debaixo de meus pés. Certa vez, andei pela Avenida Paulista, uma das principais da cidade e, ao chegar à rodoviária de São Paulo, retornando para casa, em Juiz de Fora, olhei para esses pés: estavam “pretos”.

Eu queria ter a oportunidade de encontrar *modos de relações sociais* (PAULUS, 2013)²¹ que fugissem das relações pedagógicas habituais. Em janeiro de 2015 passo a ter um caderno de anotações no qual escrevo passagens de vivências que me trazem reflexões importantes. Uma das primeiras anotações foi sobre uma entrevista de um desses poucos programas de televisão que me agradam: o Programa Sem Censura²². Na escrita deste texto, busquei o tema musical do filme *O menino e o Mundo*, que ajuda a ilustrar essa busca e as viagens a Cotia. O estilo em “português invertido” representa um pouco da vivência que me fez pensar muito sobre Escola:

mif mesomav
 apacse opmeto
 rofele esse
 orpos mu omoc/ oledrep somav
 asserp mese asserp moc
 ragehc/ eri arelav

Refrão:
 airgela adiv
 aigrene açrof
 Roma zap edadrebil
 Zov edatnov²³

A Luna e o Bruno, dois alunos da Escola do Projeto Âncora, me ajudaram nesta busca pessoal e contínua do que seja a educação, suas finalidades e os seus desafios numa sociedade em que a escolarização é obrigatória e uma promessa de (trans)formação humana.

Esta foi uma etapa exploratória da pesquisa, com observações ativas dos espaços de formação, entrevistas semi-estruturadas com dois alunos e dois professores/ tutores

²¹ Este autor foi encontrado e selecionado para compor a fundamentação teórica deste texto através da revisão de literatura que apresento no Apêndice A.

²² Programa de TV brasileiro, episódio exibido em julho de 2014, numa entrevista com o cineasta e animador brasileiro Alê Abreu criador do longa-metragem *O Menino e o Mundo*.

²³ Tema musical do longa-metragem *O Menino e o Mundo*, de Alê Abreu. A língua é o português invertido, cuja transcrição é: vamos enfim/ o tempo escapa/ e se ele for/ vamos perdê-lo como um sopro/com pressa e sem pressa/ valerá ir e chegar. Refrão: vida alegria/ força energia/ liberdade paz amor/ vontade voz. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6twNrluekGo>. Acesso em: 31 dez. 2015.

do Núcleo de Desenvolvimento, além de acesso aos conteúdos dos cadernos e da Plataforma de Aprendizagem.

4.1. Um pouco da história

Importante reafirmar que esta escola recebeu apoio de um dos fundadores da Escola da Ponte, uma escola pública em Portugal, que há 40 anos operou um processo de mudança nas suas práticas formulando um Projeto Educativo diferente do habitual. Ele, professor que fixa residência no Brasil, passa alguns dias compartilhando sua experiência nesta Escola do Projeto Âncora que encontra no Projeto Educativo da Escola da Ponte ecos dos princípios que já norteavam, segundo os relatos, as diretrizes do Projeto de Assistência Social antes da criação da escola.

Já o fundador desta Escola do Projeto Âncora nasceu em Santa Catarina, filho de pais austríacos que vieram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Em São Paulo ele e sua família fundam uma operadora de turismo que é vendida na ocasião de sua aposentadoria. Nesse mesmo ano decide “dedicar-se a algo capaz de diminuir as *desigualdades sociais*, o que considerava seu dever como cidadão, levando-o a fundar o Projeto Âncora” (RELATÓRIO, [2013?], p. 21, grifo meu). Por 15 anos esteve à frente do Projeto, na época um Projeto de Assistência Social, ainda não uma escola. Após seu falecimento, sua esposa²⁴ assumiu a gestão. Atualmente o Projeto de Assistência que criou uma escola é mantido com o apoio de pessoas e instituições que contribuem com doações.

Como ouvi de uma entrevistada, certa vez, no Programa Sem Censura²⁵: “o que está profundamente em mim, está profundamente em todos”. Como era uma vontade não só minha, eu e um grupo de amigos combinamos de visitar essa escola da qual eu, particularmente, tomei conhecimento pelo vídeo *Quando sinto que já sei*²⁶. Por e-mail, agendamos a visita guiada. A visita guiada é agendada com a escola e é guiada por crianças que acompanham os visitantes e mostram o espaço físico da escola, passeando

²⁴ Gostaria de oferecer meus mais sinceros agradecimentos à esposa do fundador que me disponibilizou sua residência nos dias que precisei estar na escola para a pesquisa.

²⁵ Programa brasileiro exibido, em TV aberta, em setembro de 2014. A entrevistada foi a roteirista Paula Dip que fez um documentário sobre a vida de Caio Fernando Abreu, uma importante figura da literatura brasileira e que recuperou um de seus pensamentos nesta frase. Programa disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PaKJ7sGrxoA>. Acesso em: 31 dez. 2105.

²⁶ Publicado no *YouTube* pela produtora Despertar Filmes em 29 de julho de 2014. Apresenta algumas escolas brasileiras que transformaram suas práticas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 16 de nov. 2014.

pelos Núcleos. Após a visita, há a Roda de Conversa com uma das educadoras para dúvidas. Foi o primeiro momento em que conhecemos a escola:

Minhas primeiras impressões foram de um “caos organizado”. Era difícil entender. Passamos pelos Núcleos e vi crianças fazendo coisas diferentes. Um espaço muito grande e bem arborizado. No centro, um espaço circular vazio. A tenda do circo, que fica no centro da escola, havia sido desarmada e doada. Segundo nos disseram, a escola aguardava com expectativa uma nova tenda, oferecida por um italiano. (Nota de campo de 28/04/2015)

Essa palavra *caos* depois foi combinada em minha reflexão à palavra *perdida* que aparece também mais adiante e essas palavras foram ganhando novos tons...

Esta escola é uma entidade privada, sem fins lucrativos e que realiza movimentos para se tornar uma escola pública junto às instâncias governamentais. É gratuita para as crianças e jovens que a frequentam. Atende famílias de baixa renda, inscritas nos CRAS (Centros de Referência em Assistência Social) da zona de abrangência do município de Cotia. Atende moradores de um raio de, aproximadamente, 3 km o que inclui os bairros dos municípios de Cotia, Carapicuíba, Embu das Artes, Osasco e São Paulo. São famílias, em grande parte, advindas de situações de vulnerabilidade social. Eram um total de 204 meninos e meninas atendidas em 2013 (RELATÓRIO de atividades 2012/2013, [2013?]).

Já o Projeto de Assistência Social, segundo seu Estatuto Social (ESTATUTO Social [nome da escola], 2015) é uma Associação Civil de Assistência Social sem fins lucrativos cujos principais objetivos, em linhas gerais, são a proteção à família, à criança, ao adolescente, à velhice, à maternidade, integração no mercado de trabalho das pessoas assistidas pela Instituição, desenvolvimento de projetos e atividades culturais e desportivas, formação e capacitação de educadores e monitores para se tornarem multiplicadores da filosofia do Projeto.

Pelo que ouvi dizer, o espírito da escola e os valores que estão em seu projeto político-pedagógico já eram pensados e praticados pelo Projeto de Assistência Social. Nesta perspectiva, assistência é o empoderamento pela educação e a escola concebia que o maior desafio era o trabalho conjunto com a comunidade, para evitar o assistencialismo que é o fazer *para* o outro e não *com* o outro.

A escola está organizada por Núcleos de Projeto, assim como se apresenta a organização formal na Escola da Ponte. Núcleos de Projeto são a “organização pedagógica que corresponde ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, de acordo com o desenvolvimento de sua autonomia”, segundo o Relatório de atividades 2012/2013²⁷. Ainda segundo o Regimento Interno, documento gentilmente cedido via e-mail pelo fundador da Escola da Ponte em dezembro de 2014, no artigo 4º. Item 1, dos Núcleos de Projeto, eles são “a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e orientadores educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social”. (REGIMENTO, [s.d], p. 02). Ainda segundo o Regimento escolar, artigo 4º. Item 2, são quatro os Núcleos de Projeto: Iniciação I, Iniciação II, Desenvolvimento e Aprofundamento.

Na prática, no tempo em que estive por lá, de agosto a dezembro de 2015, o que existiam eram o Núcleo de Iniciação, Pré-Desenvolvimento, Desenvolvimento e Consolidação. Havia ainda um grupo de alunos que compunham o grupo de “Transição” para acesso ao Núcleo de Desenvolvimento. Eu soube, ainda, que houve o Núcleo de Aprofundamento que existiu por cerca de um ano e um semestre, segundo o relato da Luna.

Eu e aquele meu grupo de amigos saímos do local em que fica a secretaria, próximo ao portão da escola. Ao caminharmos, vimos muitas árvores, uma pista de *skate*, uma casinha com paredes de vidro²⁸. Caminhando um pouco mais, à direita, chegamos ao Núcleo de Iniciação²⁹, último Núcleo criado após o surgimento da escola que se deu em 2011. Antes da escola, já havia o Projeto de Assistência Social, que completou, no ano de 2015, 20 anos de existência, comemorados com uma festa, organizada por uma comissão de eventos composta por quem a quisesse integrar, inclusive alunos.

²⁷ Disponível em www.projetoancora.org.br.

²⁸ Esta casa era o antigo ambulatório do Projeto (com serviços de assistência médica, odontológica, nutricional, psicológica e social) e atualmente acolhe grupos interessados em passar um período de tempo na escola, denominado *Transformação Vivencial*, vivenciando seu cotidiano. Estes grupos recebem assessoria dos educadores da escola por um ano.

²⁹ Conforme consta no Regimento escolar, artigo 4º, itens 3 e 4: “No Núcleo de Iniciação I as crianças de 2 a 5 anos iniciarão as atitudes e desenvolverão seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade. No Núcleo de Iniciação II, as crianças desenvolverão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia” (REGIMENTO, [s.d], p. 02). Conforme apontei na nota 15, página 13, há somente o Núcleo de Iniciação e foi o último Núcleo a ser criado desde o surgimento da escola.

Passeamos pela Iniciação, voltamos à pista de *skate*, passamos pela quadra poliesportiva, vimos um amplo refeitório, o Núcleo de Consolidação³⁰, subimos escadas e passeamos pelo Núcleo de Pré-desenvolvimento³¹ e Desenvolvimento. Lembro-me de papéis afixados na parede fazendo menção ao Aperfeiçoamento.

No Núcleo de Desenvolvimento, contexto em que me instalei, segundo o Regimento da escola:

os alunos desenvolverão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação II e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o Ensino Fundamental no âmbito de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos" (REGIMENTO, [s.d], p. 02).

O Regimento comenta ainda sobre a transição do Núcleo de Desenvolvimento para o Aprofundamento: “domínio satisfatório dos principais dispositivos de suporte do trabalho em autonomia: auto-planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto” (REGIMENTO, [s.d], p. 02-03).

Descemos as escadas e lá estavam um laboratório e a biblioteca que, conforme relatado, foi organizada por alunos e professores. Passamos também pela sala de música. Um tempo depois soube que há um grupo de responsabilidade que cuida do que se refere à biblioteca. Há também outras salas na parte externa do prédio.

Quando retornei em agosto de 2015, havia mudanças. Não encontrei mais o Núcleo de Aprofundamento, que soube tratar-se de um grupo que existiu por um ano e um semestre. Alguns espaços estavam já reorganizados: o laboratório virou Núcleo de Desenvolvimento (ou os dois ao mesmo tempo!), o Núcleo de Consolidação estava mais próximo fisicamente do Núcleo de Iniciação, sendo que antes estava bem distante... Não vi salas com carteiras enfileiradas. Há amplos ambientes, com cadeiras ao redor de carteiras organizadas em forma de retângulos. No entanto, essas configurações mudam de acordo com o movimento das pessoas e suas atividades. Ao retornar em agosto, o Núcleo de Consolidação estava arranjado de modo mais *tradicional*... Soube que as

³⁰Não há menção deste Núcleo nos documentos da escola. Pelos relatos, esse Núcleo não estava previsto inicialmente. Segundo a educadora/ tutora do Núcleo de Desenvolvimento, a previsão era que ele funcionasse por um ano apenas. Segundo minhas anotações de campo, constam os seguintes excertos: “Um contexto tenso, alguns almoçavam no próprio Núcleo, não no refeitório.” “Muito contato próximo, corpo a corpo, dos educadores com os educandos”. Segundo esta educadora/ tutora do Núcleo de Desenvolvimento, neste Núcleo há mais aulas tradicionais, obrigações de fazer atividades, não participam de Oficinas. A ideia é que eles conquistem o direito às Oficinas (as Oficinas são atividades mais livres que os educandos escolhem e tem como pressuposto que estejam com suas atividades em dia para ter acesso a elas). Segundo a Luna, “a Consolidação está na Iniciação”.

³¹ Este Núcleo não consta nos documentos da escola.

“aulas” lá são mais “necessárias”... Este Núcleo me tocou: são meninos e meninas que demandam atenção especial por seus comportamentos mais “inquietos”. A movimentação das pessoas, alunos, professores era constante pelo espaço da escola, vi grupos em círculo tocando violão, ao ar livre...

Essa organização em Núcleos é uma inspiração nos modos de organização da Escola da Ponte, mas como será possível observar, enquanto nesta escola a Consolidação recebia os alunos “difíceis”, não observei questão desta natureza na Escola da Ponte. Penso que uma das questões que afeta os trabalhos na Escola do Projeto Âncora e que acabei por perceber grandes diferenças com relação à Escola da Ponte (sua fonte inspiradora) é o caráter dos agrupamentos.

Dessa maneira, então, os Núcleos de Projeto na Escola do Projeto Âncora no período de agosto a novembro de 2005 eram: Núcleo de Iniciação, Pré-desenvolvimento, Desenvolvimento e Consolidação.

Na Roda de Conversa da escola soube de pontos importantes do trabalho da escola como a diferença entre projetos de pesquisa e pesquisa, a Plataforma Virtual de Aprendizagem em fase de teste e o Projeto aprovado por instâncias governamentais denominado de *Cidade Educadora*, do qual deriva a concepção de comunidade de aprendizagem.

Lembro-me de dizer que, antes de entrar em contato com esta escola, a Escola do Projeto Âncora, fiz tentativa de visita a uma escola do município do Rio de Janeiro, também mencionada no vídeo *Quando sinto que já sei* e que, assim como esta, operava mudanças em seus processos de ensino e de aprendizagem. Para essa visita, foram-me solicitados vários documentos, muita burocracia. Desisti. Soube, naquela época, que a gestão do município tem dificultado as visitas às escolas da Rede que abraçaram um projeto de transformação das práticas pedagógicas.

Bem, esse é um início de história que quero contar. Depois de algum tempo lendo, indo e voltando da escola, conversando com professores e alunos, além de ter encontrado também visitantes de outros países por lá, pesquisadores e voluntários, funcionários, grupos que passavam pela Transformação Vivencial, trocando idéias com minha professora orientadora no Brasil, etc., senti uma certa angústia. Nesta etapa exploratória, foi quando produzi o primeiro texto da pesquisa. Esse é um momento importante para o pesquisador. Por onde começar? Segundo Bogdan e Biklen (1994), mesmo antes disso, já havia uma história em processo: se tomei decisões, estreitei as relações no local onde me propus estar para a pesquisa, escrevi notas e comentários

sobre o que vivenciei, li autores que pudessem me ajudar, já foi um começo. Mas na hora de escrever a escrita propriamente dita... Os autores alertam: “Lembre-se que nunca se está verdadeiramente ‘pronto’ para começar; quando escrevemos temos de tomar uma decisão consciente de começar e de nos disciplinarmos para continuarmos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 246). E foi assim o início da escrita desse texto...

A CRAVO³² foi minha referência após essa primeira visita quando enviei, por *e-mail*, uma solicitação para estar na escola como “pesquisadora”. Uma reunião ficou agendada e estávamos eu e um holandês que queria ser voluntário. A CRAVO disse que a escola estava precisando de professor de inglês. Eu, de minha parte, disse que queria “fazer uma pesquisa”. Mas, a princípio, sugeriram a mim e ao holandês uma experiência de três dias denominada pela escola de *Vivência*.

A *Vivência* ocorreu no mês de junho de 2015. No início a distância entre Juiz de Fora e Cotia me preocupava, mas a fundadora da escola ajudou muito a viabilizar isso tudo me acolhendo em sua casa.

Trata-se de uma escola de tempo integral. Eu vi uma atividade intensa, desde a manhã até a noite. À noite ou à tardinha, por vezes, acontecem saraus, aulas de circo para educadores, reuniões com pais, reuniões entre educadores, às vezes os educadores se reúnem para atividades diversas...

Tive a oportunidade, nesse período da *Vivência*, de acompanhar uma reunião prévia do grupo que preside a Assembleia³³, presenciei uma reunião geral da Assembleia na quadra da escola, estive dentro de cada Núcleo por alguns momentos observando as rotinas, anotando o que mais me chamava atenção, lendo os papéis que encontravam-se afixados nas paredes. Lembro-me de um ambiente *tenso* no Núcleo de Consolidação e muito contato próximo dos educadores junto aos alunos, muita brincadeira livre das crianças do Núcleo de Iniciação, junto à natureza, alunos estudando *sozinhos* nos Núcleos de Pré-desenvolvimento e Desenvolvimento. Vi o

³² Comissão de recepção e acolhimento ao visitante, pesquisador e voluntário.

³³ Segundo o Regimento escolar, no artigo 8º, itens 2, 3 e 4, a Assembleia da escola “é a estrutura da organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitem a organização e funcionamento da escola. Integram a Assembleia todos os alunos da escola. Os educadores e demais profissionais da educação da escola, bem assim como as famílias, podem participar nas sessões da Assembleia, sem direito de voto. A Assembleia reúne-se semanalmente e é dirigida por uma Mesa, eleita, anualmente, pelos alunos, nos termos do respectivo Regimento”. (REGIMENTO, [s.d.], p. 18). Em notas de campo, eu anoto que os Núcleos têm indicado representantes, há pequenos grupos de discussão prévia à Assembleia nos Núcleos. Parece que somente participam aqueles que sabem pedir a palavra (saber pedir a palavra é utilizar-se do signo do dedo levantado, que nesta escola tanto serve para pedir silêncio ou pedir a vez de falar. No entanto vi inúmeras vezes sendo utilizado para pedir silêncio).

ensaio para festa junina, as crianças da Iniciação ensaiando numa *Roda de Versos* e, numa noite, assisti ao filme *Pleasantville: a vida em preto e branco*. Fiquei sabendo também que alguns alunos estavam sendo cadastrados numa “Plataforma virtual de aprendizagem”.

A Assembleia, pelo que aprendi com as outras duas escolas e com os estudos no Exterior, seria o Conselho de Cooperação Educativa em que se discutem problemas e se tomam decisões em coletivo. Aqui, na Escola do Projeto Âncora, nem todos participavam da Assembleia, na Escola da Ponte todos participavam sem exceção, e na Escola A Voz do Operário da Graça o Conselho de Cooperação materializava-se através do Diário de Turma, um registro aberto à exposição dos problemas, conflitos ou curiosidades. Cheguei à conclusão de que no Âncora os conflitos não estavam sendo discutidos, compartilhados ou socializados.

Numa das tardes, conversei bastante com uma das educadoras da Iniciação, muito acolhedora, que me disse que é professora cedida pela prefeitura³⁴ e que já estava adoecendo na escola em que trabalhava. Ela me diz que nesta escola as crianças são ouvidas, escolhem entre algumas opções, tem a rotina construída junto com os educadores e que mais tarde são capazes de olhar seu próprio planejamento, mas ainda não na educação infantil.

Neste percurso inicial pela escola, pouco entendia de como tudo funcionava. Como um dos educadores diz:

Não tem um que vem e fala: ‘Ah, tô entendendo tudo’, é ‘tô perdido, não sei pra onde eu vou’.(entrevista com professor- tutor F. em 09/ 11/ 2015)

Nas outras duas escolas, apesar de também precisar compreender como tudo funcionava, os papéis orientadores nas paredes me ajudaram muito como apresento no relato acerca da minha vivência na Escola da Ponte e na Escola A Voz do Operário. Nelas eu estava sempre em grupo, na turma, sempre com a presença de adultos. Na Escola do Projeto Âncora os papéis afixados não serviram como orientadores para mim, talvez pelo fato de que eu, assim como professores e alunos, transitava muito pelos diferentes espaços.

³⁴ A escola mantém parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cotia.

Na Escola do Projeto Âncora o Núcleo de Desenvolvimento me chamou a atenção:

Uma sala ampla com uma educadora e jovens estudando sozinhos. Alguns estudando em netbooks que parecem ser da escola, outros estudando em seus cadernos, outros acessando a internet, alguns jogavam no computador. Havia anotações no quadro-negro com atividades reservadas aos alunos, comunicados sobre a Assembleia afixados, livros em prateleiras, etc. Sentei na mesa em que estava a educadora. Ela estava em frente a seu computador (parecia ser próprio). Segundo ela, são quatro educadores que se revezam nesta sala. Percebi que quando um jovem apresenta uma dúvida, por vezes os colegas ajudam a solucioná-la e o educador permite essa interação. Dessa forma, algumas dúvidas nem chegam ao educador. No ambiente havia música clássica em volume baixo. Conversando com a educadora, ela explica que a cada dia o educando monta sua rotina de trabalho e de estudo. No início do ano ele escolhe seu tutor³⁵, que é sua maior referência, mas se seu tutor não está na sala, ele se dirige ao educador disponível naquele momento. Ao final do dia, o tutor dá um visto nas tarefas cumpridas. (Nota de campo, primeiro dia da Vivência, em 17/06/2015.)

Essa maneira de organização e da escolha do professor tutor também é influência da construção da proposta da Escola da Ponte.

Netbooks, livros, cadernos, Plataforma de aprendizagem, música, circo, sarau... A Escola do Projeto Âncora me fez pensar no que Michel Serres (2015) denomina de “narrativa dos contemporâneos” a congregação entre o *ego*, *nós outros* e *Homo sapiens*. Esse encadeamento múltiplo entre a consciência que organiza o “caos íntimo” (vida singular), o destino de um grupo (pertencimento a uma cultura) no contexto de uma história ideológica e A Grande Narrativa com “um cenário da paisagem” que nos remonta às eras históricas vividas pela humanidade. Afirma: “as narrativas da história se estrangulam, assim, entre as biografias de sujeitos singulares e a Grande Narrativa Global que contará, amanhã, como se formou a nova comunidade em face dos objetos” (SERRES, 2015, p. 184).

Neste momento, ainda não havia definido em que Núcleo focar meu olhar. Como gostaria de aprender sobre o caminho trilhado pelos meninos e meninas na

³⁵ Soube que esta escolha é por afinidade pessoal.

escola, consultei uma das educadoras acerca das minhas intenções. Ela sugeriu o Núcleo de Desenvolvimento por me permitir acompanhar melhor as rotinas dos alunos.

QUADRO 7 – ITINERÁRIO ATÉ A IMERSÃO NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLA DO PROJETO ÂNCORA

Visita guiada e Roda de Conversa:	Um passeio pela escola e primeiras aproximações com a proposta	Vivência - três dias vivenciando o cotidiano da escola:	Núcleos de Projeto (Iniciação, Pré-Desenvolvimento, Desenvolvimento, Consolidação)	Escolha pelo Núcleo de Desenvolvimento:	Os meninos e meninas e seus caminhos
-----------------------------------	--	---	--	---	--------------------------------------

Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR

Pego o metrô de volta para a rodoviária de São Paulo. Uma multidão de gente, tenho que seguir o fluxo, não dá nem para andar mais lento. Um ou outro me oferece ajuda com as malas. Vejo inscrições no metrô (ver Figura 1). Venho sempre pensando muito em tudo o que vivo a cada vez que vou à escola... Ainda me sentia como uma *estrangeira* e, ao mesmo tempo, me permitia fazer reflexões sobre o que ocorre na comunidade em que estou inserida (nas relações em família, na Universidade, no trabalho). Greene (1995) discute sobre professores e suas relações com os olhares dos acadêmicos, suas buscas por seus lugares, sobre a importância de ressignificar suas experiências e a submissão ao sistema e que, para perceber com novos olhares, é preciso um afastamento de sua comunidade.

Larrosa (2015) afirma que o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem, mas sim o sujeito da experiência. É a experiência que nos forma e nos devolve a biografia. Fazendo uma análise etimológica da palavra experiência, contextualizando-a como categoria livre e não como conceito, o autor amplia sua noção para quebra, interrupção, surpresa, liberdade, emancipação, abertura, viagem, estrangeiro, em que duas dimensões estão marcadas: a de travessia e perigo. Esta experiência estaria devolvendo aos meninos (as) sua biografia? Seriam “experiências respeitadas da liberdade” como afirma Freire (2002, p.41)? Como eles vivenciam essa situação que seria a unidade postulada por Vigostki (1935/ 2010) entre ambiente social de desenvolvimento e personalidade da criança/ jovem?

4.2. A organização social do trabalho: princípios das ações no Núcleo de Desenvolvimento (“a progressiva responsabilização”)

Tendo já passado pela primeira visita, alguns dias de *Vivência*, passeio pelos Núcleos de Projeto, pensamos se seria o Núcleo de Desenvolvimento onde

encontraríamos os melhores indícios da proposta da escola e das rotinas dos jovens. Conversa vai, conversa vem, soube que nas origens da escola o que havia eram grupos com diferentes cores que compunham o único Núcleo da escola: o de Desenvolvimento. Com isso, muita coisa na escola está em pleno processo de construção e os alunos dos Núcleos não tiveram sua formação na escola desde pequenos, eles passaram por processo de formação fora dali, em outras escolas da região, mesmo que já frequentassem o Projeto em contra-turno³⁶. C.³⁷ me fala especificamente sobre o Núcleo de Desenvolvimento:

Uma construção, ele nunca foi estruturado como está sendo estruturado agora porque foram estruturadas outras coisas até chegar num ponto que a gente pudesse estruturar... Pensando no processo da escola, há quatro anos né... (entrevista professora-tutora C. em 13/11/2015)

São vinte meninos e meninas com idades que variam entre 10 e 13 anos de idade, juntamente com os dois tutores³⁸, um coordenador de Núcleo³⁹, um educador mediador de projetos⁴⁰ e mais uma educadora auxiliar⁴¹ que compuseram⁴², de alguma

³⁶ O Projeto de Assistência Social funcionava no contra-turno das escolas, ou seja, no horário oposto aos turnos frequentados pelas crianças e jovens nas escolas próximas ao Projeto, com atividades culturais e cursos profissionalizantes.

³⁷ C., juntamente com o F., é uma das educadoras/ tutoras do Núcleo de Desenvolvimento e está na escola desde o início de 2015.

³⁸ Há dois educadores principais no Núcleo de Desenvolvimento (os tutores), cada um responsável por 10 educandos, cuja função é acompanhar de perto as rotinas de atividades, cumprimento dos roteiros de aprendizagem, orientação nas pesquisas. Segundo o Regimento: artigo 36º, item 2: “Incumbe ao tutor: a) atualização do dossiê individual dos alunos tutorados, muito especialmente, dos respectivos registros de avaliação; b) acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados; c) manter as famílias permanentemente informadas sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados; d) articular com as famílias e com os demais educadores as respostas a dar pela escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tutorados” (REGIMENTO, [s.d], p. 17). No entanto, os educandos podem se reportar a qualquer educador disponível no Núcleo ou a algum colega para alguma dúvida e, dependendo de suas demandas, reportam-se também a educadores de outros Núcleos. Há uma integração muito grande entre os Núcleos. Os demais educadores da escola também servem de referência para estes jovens. Os educadores do Núcleo de Desenvolvimento também não se dedicam exclusivamente a ele.

³⁹ Segundo o Regimento, artigo 8º. : “Compete ao Coordenador de Núcleo: a) coordenar a atividade da equipe de educadores do Núcleo; b) incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar ao nível do Núcleo; c) concorrer em sintonia de esforços com o Coordenador Geral do Projeto e os demais Coordenadores, para articulação do trabalho entre os Núcleos; d) Apoiar, no plano da avaliação dos alunos e da informação às famílias, o trabalho dos tutores” (REGIMENTO, [s.d], p. 04).

⁴⁰ Acompanha os projetos, no caso dos educandos do Núcleo de Desenvolvimento, as pesquisas, realizando encontros para discutir o andamento das mesmas e a construção das pesquisas na Plataforma de Aprendizagem.

⁴¹ Esta educadora ajuda no Núcleo meio período todos os dias e noutro período ajuda em outros Núcleos.

maneira, o Núcleo de Desenvolvimento no segundo semestre de 2015. Este Núcleo corresponderia do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

O cotidiano do Núcleo de Desenvolvimento envolve atividades coletivas, em grupos e individuais, quais sejam: reuniões da Assembleia (nos Núcleos há discussões prévias à reunião geral da Assembleia); reunião do *coletivo do Núcleo* para assuntos mais específicos (Roda do Desenvolvimento que ocorre três vezes por semana em que podem acontecer a Roda de Avaliação de acordo com os prazos de término dos roteiros de aprendizagem); *reunião de grupos de pesquisa* do Núcleo (Momento Especialista; encontros que os próprios educandos combinam entre si para estudos do roteiro de aprendizagem; encontros dos grupos de responsabilidade; reuniões de grupos com o mediador de projetos); momentos de *atividades individuais* (oficinas, estudos individuais do roteiro de aprendizagem).

A Roda, momento de reflexão conjunta, configurava-se como os momentos de reunião e encontro do coletivo do Núcleo de Desenvolvimento. Ali foram compartilhados (as) os desafios do Núcleo, os achados das pesquisas, os sonhos (não estive presente no levantamento dos sonhos), as concepções do que seja aprender, os desafios de lógica, as surpresas (como a Caça ao Tesouro), o planejamento para reunião de pais, os preparativos para uma possível acolhida a um grupo de uma escola de Portugal, etc. Caso algo aconteça e mereça uma reflexão especial, a Roda configura-se também como momento de “reunião extraordinária”. Penso que essa configuração das Rodas seja uma peculiaridade do Brasil, em Portugal pouco via a disposição em rodas, isso foi um ponto de reflexão para mim.

A Roda, segundo relatos, que ganhou diferentes nomes em diferentes momentos, era um momento reservado para encontro do Núcleo como uma instância de decisão. Na primeira semana de imersão, A Roda era a Roda dos Sonhos. O que mais me chamou a atenção foi o painel com os sonhos levantados pelos alunos (ver Figura 16). O sonho levantado pela Luna foi “apresentar as coisas que se aprendem” e “Teste Vocacional” e pelo Bruno foi “aulas de informática”.

Os sonhos seriam interesses e projeções dos alunos, mas e o currículo externo e as aprendizagens que são obrigatórias e exigidas? Como contemplar esses interesses individuais num processo educativo escolar? Seria possível?

⁴² Segundo o Regimento escolar, no artigo 6º, da equipe de Núcleo: “Cada equipe de Núcleo terá a sua equipe de educadores, escolhidos pelo Conselho de Gestão à luz dos princípios de articulação curricular consagrados no artigo 37º do presente Regimento, sob proposta conjunta do coordenador de Núcleo e do Coordenador Geral de Projeto” (REGIMENTO, [s.d], p. 03).

Como a escola adota a metodologia de projetos de aprendizagem para a promoção da autonomia, os educadores têm concebido que a pesquisa (ser pesquisador, saber pesquisar e estudar articulando a isso o desenvolvimento de atitudes em prol do coletivo, instância decisória) seria a possibilidade de trabalho neste momento e neste contexto para se chegar ao ideal da ação pedagógica que seriam os projetos de vida. Por conta disso, o Núcleo estava trabalhando com grupos de pesquisa.

A primeira pista sobre as diferenças entre projetos e pesquisas, sob a perspectiva da escola, foi dada na Roda de Conversa, Roda sobre a qual já mencionei anteriormente, e ali eu já soube que pesquisa seria, por exemplo, “estudar baleia”, e projeto, “ser um ativista”. Ou seja, assim como um projeto de vida. E quando eu quis saber melhor como isso funcionava, a Luna me ajudou:

Pesquisa, você só pesquisa e aprende. Projeto você tem a ação, você pesquisa e aprende, tipo assim, que nem eu fiz Projeto era parque aquático. Aí eu estudei, pesquisei e levei todo mundo pro parque aquático. (Entrevista com Luna em 11/ 11/ 2015)

Buscando mais e sabendo que a escola intenciona promover o desenvolvimento da autonomia por meio da pedagogia de projetos de aprendizagem, cheguei aos referenciais teórico-metodológicos da escola e que guiam as ações no contexto dos Núcleos. Encontrei em Quevedo (2014)⁴³ alguns referenciais teórico-metodológicos do Âncora, como Eduardo Chaves (2015), Ladislau Dowbor⁴⁴, o contexto do Movimento mundial de cidades educadoras (investigações empreendidas pelo Centro de investigação social e educativa/CREA da Universidade de Barcelona), a concepção de aprendizagem dialógica e comunidade de aprendizagem de Ramón Flecha (1997), além de Paulo Freire (1994, 1988, 2000)⁴⁵ e Lauro de Oliveira Lima (1980)⁴⁶. Além disso, aproveitei que estava próxima a alguns educadores no tempo em que estive na escola e

⁴³ Esta autora foi encontrada e selecionada para compor a fundamentação teórica deste texto através da revisão de literatura que apresento no Apêndice A.

⁴⁴ DOWBOR, Ladislau. *Políticas nacionais de apoio ao desenvolvimento local: empreendedorismo local e tecnologias sociais*. Rio de Janeiro, Mar./abr. 2005. Disponível em <http://dowbor.org/2014/06/ladislau-dowbor-politicas-nacionais-de-apoio-ao-desenvolvimento-local-empreendedorismo-local-e-tecnologias-sociais-junho-201419p.html/>. Acesso em: 28 out. 2015.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. ; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1988. ; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

⁴⁶ LIMA, Lauro de Oliveira. *Os mecanismos da liberdade: microsociologia*. São Paulo: Polis, 1980.

descobri mais algumas referências como: Warschauer (2001)⁴⁷ e Pedro Demo. No *site* da escola também encontrei explicitações:

Em nossa proposta pedagógica converge uma multirreferencialidade de tendências: de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotski a Varela, de Morin a Deleuze. Mas, no cerne da fundamentação estão aqueles que, no decurso do século XX, apontaram caminhos para a educação do Brasil: Agostinho da Silva, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nilse da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves e Rui Barbosa.⁴⁸

Chaves (2015) diz que há na pedagogia de projetos de aprendizagem preocupações na articulação entre a aprendizagem que acontece na escola, a vida e a experiência dos educandos, ou seja, em seus “pontos fortes”, e não em seus “pontos fracos” como quando são encaixados em padrões. Para ele, isso abriria maiores possibilidades de envolvimento ativo dos alunos, não só na concepção e elaboração de seus projetos de aprendizagem, assim como na implementação e avaliação.

Por outro lado, ainda segundo Chaves (2015), nesta proposta pedagógica, o educador auxilia a criança a buscar e encontrar interesses, o que gosta de fazer ou o que gostaria de aprender, tomando a responsabilidade de encontrar atividades que promovam as habilidades e competências necessárias para que se torne possível sonhar e transformar esses sonhos em realidade. A escola seria o lugar para capacitar os alunos a projetar e construir suas vidas.

O professor, no âmbito dessa metodologia, seria mais um *orientador* de estudos do que um *ensinante*, eles acompanham os alunos com fins de: garantir que consigam aprender e fazer o proposto em seus projetos; encontrar as informações necessárias para tal; favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências importantes e básicas para sua formação como ser humano.

Chaves explica que todo projeto precisa ser planejado, redigido e apresentado a outras pessoas, defendido. Durante esse processo, os alunos precisam desenvolver-se em comunicação oral (expondo suas ideias com clareza), comunicação escrita (colocando as ideias em linguagem e formatos adequados), em retórica (apresentando as ideias em público de forma persuasiva e convincente), em lógica (defendendo o uso de

⁴⁷ WARSCHAUER, Cecilia. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

⁴⁸<http://projetoancora.org.br/pilares.php?lang=port>

recursos comuns em sua implementação), em comunicação e domínio de tecnologia (criando *sites* para seus projetos), em pesquisa (buscando informações e conhecimentos), em administração do tempo (planejando atividades dentro do tempo disponível e cumprindo cronogramas) e em administração de prioridades (sabendo escolher que atividades fazer para que seja possível concluir o projeto e as prioridades estabelecidas).

Segundo Eduardo Chaves (2015), essas aprendizagens são importantes para a vida, muito mais do que as informações que decorrem dessas ações porque auxilia a pensar criticamente, a verificar epistemologias, a discernir quais informações são relevantes para a ação, a saber usá-las no momento de decidir, etc. Conclui, ainda, que é facilmente possível que os educandos possam planejar e realizar seus projetos inclusive com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Será possível verificar mais adiante, na apresentação das vivências da Luna e do Bruno, como elas aparecem no cumprimento dos Roteiros de Aprendizagem com o uso da Plataforma virtual⁴⁹, captura de *sites* através de links para realização de atividades, interações entre educandos e educadores via *e-mail* e por *GoogleDocs*⁵⁰, etc.

Os projetos de vida a que Chaves (op cit) se refere, cerne da metodologia de projetos de aprendizagem, na minha compreensão e pelas conversas, estavam muito vinculados ao trabalho do Núcleo de Aprofundamento. A Luna já compôs o Núcleo do Aprofundamento que, conforme comentei, existiu por cerca de um ano e um semestre. O grupo que ela compunha foi inserido no Núcleo de Desenvolvimento. Esse grupo era composto pela Luna e um grupo de amigas. No Regimento escolar, há menção ao Núcleo de Aprofundamento no artigo 4º, dos Núcleos de Projeto, item 6:

6- No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas para o ensino fundamental podendo ser envolvidos, com o assentimento das famílias, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

& único – Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, nenhum aluno com menos de 13 anos poderá ser envolvido em projetos de pré-profissionalização.

& único – Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, nenhuma criança poderá, no âmbito do Projeto, transitar do Núcleo de Desenvolvimento para o Núcleo de Aprofundamento sem manifestar um *domínio satisfatório dos principais dispositivos de suporte de trabalho em autonomia: auto-planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto*. (REGIMENTO, [s.d], p. 03, grifos meus)

⁴⁹ <http://ancora.caiena.net>

⁵⁰ Editor de textos *online* e que permite produção de texto colaborativo.

A Luna já desenvolveu pesquisas, estudando, para colocar em ação algo com que ela se identificava. Por isso abri este texto, logo no início, com sua fala a respeito do asfaltamento da rua, pois foi incentivada a pensar num projeto tendo em vista algo que se mostrasse importante a ela, relacionado a seu contexto, sua vida. Estou ansiosa por apresentar melhor a Luna e o Bruno e suas vivências na escola, mas ainda preciso dizer algumas outras coisas...

Voltar aos documentos, depois de já ter encerrado minhas idas à escola, me fez compreender muito do que acontece no Núcleo e perceber relações com a pedagogia, ou como diz Paulus (2013), a forma. A auto-planificação e a auto-avaliação, a pesquisa e o trabalho em grupo que, conforme é possível verificar nos documentos da escola, estão diretamente relacionados ao Aprofundamento, eram um foco do trabalho dos professores nas suas relações com os alunos no Núcleo de Desenvolvimento e foi possível perceber que era uma preocupação importante. Junto a isso, a C., educadora, me disse que “tem que estar atento aos objetivos de aprendizagem”⁵¹. Há um desejo, uma perspectiva em curso, que está nas suas palavras: “para chegar a fazer metodologia de aprendizagem por projeto, que é o que a gente quer no Desenvolvimento ideal, as crianças precisam saber pesquisar bem, registrar bem e compreender bem”.⁵²O Regimento interno escolar, diz do Núcleo de Desenvolvimento, no artigo 4º, item 5:

5-No Núcleo de Desenvolvimento, os alunos desenvolverão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação II e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o Ensino Fundamental no âmbito de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos" (REGIMENTO, [s.d], p. 02).

E ainda, segundo o Projeto político-pedagógico, item V, Sobre a organização do trabalho, sub-itens 31 e 35:

31- A organização do trabalho na escola girará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

35- As propostas de trabalho com os alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte dos educadores, de modo que seja possível a facilitação de recursos e

⁵¹ Registro em nota de campo.

⁵² Trecho de entrevista em 13 de novembro de 2015.

materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais. (PROJETO, [s.d], p. 4-5)⁵³

Diante disso, as preocupações em torno do Núcleo de Desenvolvimento, segundo os documentos da escola, devem pautar-se especialmente pelo desenvolvimento de competências para o ensino fundamental no contexto de uma gestão responsável de tempos e espaços na perspectiva da metodologia de trabalho de projetos, tendo como preocupação o aluno, ajudando-o a alicerçar seu projeto de vida contribuindo para que ele aprenda a ser, a estar, a conhecer e agir. Além disso, é importante ter em vista as projeções para o Núcleo de Aprofundamento, que seriam o *domínio satisfatório dos principais dispositivos de suporte de trabalho em autonomia: auto-planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto.*

Conversando, eu soube que após o levantamento dos Sonhos, os educadores realizaram um diagnóstico dissertativo com textos informativos:

Não focou mais tanto nos sonhos porque os sonhos foram para os projetos (pesquisas) e aí foi feito aquele levantamento. Então, naquele momento, a gente disse: vamos sonhar. Não importa se é viável ou se não é viável, o que eu gostaria, o que eu sonho. Fizemos o levantamento de todos os sonhos, nós educadores elegemos alguns daqueles cinquenta e poucos para que eles escolhessem dentro daqueles os que a gente achava mais viáveis para iniciar o processo. E aí formamos os grupos, não pelos sonhos, que seria o ideal e aonde a gente quer chegar, mas por quê? Porque as crianças elas ainda não tinham o nível de autonomia necessário pra gente conseguir construir o Desenvolvimento ideal. Então a gente teve que fazer algumas ações ainda pensando em heteronomia para que a gente atinja uma autonomia necessária para o Desenvolvimento. A gente formou os grupos por nível de compreensão textual e leitura... (Entrevista com C., educadora/ tutora, em 13/11/2015)

Os relatos, segundo Larrosa (1995), estão presentes nas convenções narrativas de um tempo histórico, dando forma com palavras às inquietudes que atormentam. Para o autor, cada um de nós transforma a inquietude em história. Já a leitura é um diálogo entre o dito e o não-dito, entre o aberto e o fechado, entre o que a palavra entrega e o

⁵³Documento gentilmente cedido via e-mail por um dos fundadores da Escola da Ponte em dezembro de 2014.

que retém, mas “sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido”. (LARROSA, 2010, p. 101). Assim, com o tempo, fazendo reflexões, “ouvindo” novamente professores e alunos, buscando sentidos em seus relatos, estudando, lendo eu aprendi que os esforços no contexto do Núcleo por parte dos educadores está em fazer com que os alunos aprendam a pesquisar para *chegar* aos projetos de vida.

Faço este destaque na palavra *chegar* porque este “intervalo” que se fez entre pesquisa e projeto de vida, entre a pesquisa e os sonhos, evidenciou-se como um ponto de contradição. A mudança no nome da Roda, de Roda dos Sonhos para Roda do Desenvolvimento, que ocorreu depois do levantamento dos Sonhos, mostrou-se um lugar de onde emergiram muitas reflexões. Este lugar me fez retomar as viagens a Cotia sob uma outra perspectiva, pois como diz Larrosa: “o vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei da sua leitura [...] e aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo” (LARROSA, 2010, p. 64). Esse vivo eu tento, a partir de agora, colocar em evidência.

Conhecer esta escola me deixou interessada pela organização muito diferente das escolas pelas quais passei como aluna, pela interação que ocorria nos momentos de grupo e o esforço por fugir da instrução direta e progressiva tentativa de diluição da centralidade do saber na figura do professor como referência mais imediata. Além disso, estar numa escola que se põe o desafio de se reinventar, num formato bem diverso daquele com o qual eu me acostumei, foi uma experiência/ vivência muito intensa. No entanto, de que natureza era essa horizontalidade? Esse outro formato? Qual a função da escola, do aluno e do professor?

Diante das conversas e do convívio no contexto do Núcleo, das muitas recorrências nas falas e nas notas de campo, esse “nível de autonomia necessário” a que a educadora se refere está relacionado a uma progressiva responsabilização, notadamente *do aluno*, que precisava “ser atingida” aliada a uma regulação do espaço-tempo. O que denomino “progressiva responsabilização” e regulação do espaço-tempo derivam de três conjuntos de ações muito intensas nas intervenções pedagógicas e no cotidiano do Núcleo, presentes também nas conversas e em entrevistas, que são princípios ou indicadores de significado do trabalho para a promoção da autonomia neste contexto e nesse momento: 1) auto-planejar e auto-avaliar, 2) pesquisar (saber pesquisar, aprender a estudar/ aprender a aprender) e 3) trabalhar em equipe.

F. evidencia essa questão:

O trabalho meu com a C. no Desenvolvimento é fazer eles trabalharem em grupo, eles têm muita dificuldade de fazer isso, porque até então eles faziam tudo sozinhos. É eles aprenderem a trabalhar em grupo de forma efetiva, marcar reunião, conseguirem se encontrar, conseguirem ensinar o outro.(entrevista com F., educador/ tutor, em 09/ 11/ 2015)

Gostaria ainda de apresentar, segundo a Carta de Princípios do Projeto, a vinculação da ação educativa com o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas com base nos seguintes valores:

Respeito

Com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados, apertados em modelos, em níveis predefinidos.

Com os outros da equipe independente da função que desempenhe, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.

Solidariedade

As formas cada vez mais desertificadas de sociedade, as distâncias avassaladoras que separaram tantos lugares vizinhos, o modo de viver sempre voltado para dentro e para si, são paredes que precisamos também derrubar. É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção.

Primordial é enxergar cada uma das crianças com as quais convivemos, suas necessidades, suas carências. Todas passam por dificuldades, sofrimentos e o educador não pode fechar os olhos para isso, como também não pode ignorar as suas alegrias e nem suas conquistas.

Da mesma forma, o nosso trabalho em equipe prima por essa atenção ao outro. Não há dúvidas quanto à dificuldade e a exigência da nossa tarefa e não temos ilusões: tais quais os educandos, também somos em constante construção e movimento. Temos, por isso, que estar atentos a nós mesmos e aos nossos colegas, acolher e amparar sempre que alguém precisar, com humildade e carinho.

O educador é solidário também com as famílias, busca manter uma relação de empatia, conhecendo sua história, pesando as dificuldades e as realidades que são tão díspares e por vezes tão duras. Suprimindo, ao máximo, um julgamento e uma postura condenatória, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las.

Afetividade

É a postura basilar, que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e com os membros da equipe.

Honestidade

Com os educandos se revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários. Na medida em que o educador respeita o que os cercam busca tratá-los com a verdade.

Também na relação com as famílias, o desenvolvimento de seus filhos é apresentado sempre com honestidade, sem atenuantes ou exageros. Entendemos que é direito dos responsáveis das crianças escolherem,

conhecerem e opinarem sobre as formas e os métodos utilizados pelos educadores.

Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. Dessa forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

Responsabilidade

Como dissemos, nossa meta é a autonomia, portanto a responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas idéias, novos caminhos.

Seja qual for a função específica que exerce no [nome da escola] tem sempre em mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem-estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos.

O educador do [nome da escola] tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é.⁵⁴

Em suma, este documento revela a primazia pelo desenvolvimento de atitudes com base nestes valores como o respeito às especificidades e ao cumprimento de obrigações, assumindo decisões; exercitando a solidariedade concedendo atenção aos outros e a si mesmo, afirmando relações de confiança sem humilhar; tratando os assuntos sem atenuantes nem exageros e responsabilizando-se ao tomar decisões e elaborando críticas construtivas, buscando por novos caminhos não se limitando somente ao cumprimento de deveres e funções.

Dessa maneira, os princípios do trabalho para o desenvolvimento da autonomia no cotidiano do Núcleo de Desenvolvimento, têm sido:

QUADRO 8: PRINCÍPIOS QUE REGEM AS AÇÕES NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLA DO PROJETO ÂNCORA

Núcleo de Desenvolvimento		
Progressiva responsabilização (notadamente do aluno)		
1. Auto-planejamento e auto-avaliação: Planejar o dia e avaliar o dia	2 Pesquisa: estudar	3.Trabalho em equipe: O olhar para o coletivo como instância de decisão

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR

Quanto ao princípio 1) Auto-planejamento e auto-avaliação:

➤ Auto-planejamento:

- a) Plano do dia – sempre feito no início do dia: com base nos Roteiros de aprendizagem que são preparados pelos educadores, mas em

⁵⁴ CARTA de Princípios (2015).

parceria com os educandos. Os educandos precisam organizar suas atividades, gerindo o tempo necessário para cumprir seus compromissos consigo e com seu grupo de pesquisa, elegendo prioridades, adequando-as aos imprevistos;

- b) Planejamento de atividades em geral: grupos de responsabilidades, Oficinas, Assembleia e nos grupos de discussão prévia à reunião geral, nas reuniões de grupo de pesquisa, nas Rodas. Os educandos são sempre convidados a participar do planejamento do que se fizer necessário;

➤ Auto-avaliação:

- a) do dia anterior – sempre feito no início do dia: os educandos escrevem em seus cadernos uma avaliação das atitudes e das atividades do dia anterior, as dificuldades que encontraram, se conseguiram cumprir os compromissos, como se deu sua rotina, etc.;
- b) das atitudes em geral em diferentes momentos e atividades;
- c) Avaliação e planejamento coletivos do Núcleo de Desenvolvimento: Nas Rodas, momentos de reunião e discussão, oralmente, o coletivo do Núcleo avaliava e planejava em conjunto as pesquisas apresentadas, as reuniões de pais, o acolhimento a um grupo de Portugal que viria visitá-los. Ou seja, todas as demandas do Núcleo eram avaliadas e planejadas entre e com educadores e educandos;
- d) Registros e Acompanhamento Diário realizado por mês, preenchido pelo educando e pelo educador, arquivado na pasta de cada educador/ tutor. As duas primeiras colunas são preenchidas pelos educandos (presença e Plano/fez?) e as outras duas (plano/cumpriu? e avaliação) são preenchidas pelo educador, conforme o relato de uma das educandas. Os educadores comumente voltam perguntas reflexivas aos educandos sobre suas atividades e suas auto-avaliações.

Quanto ao princípio 2) Pesquisa:

Os educandos foram organizados em grupos, de acordo com suas pesquisas: Acampamento, Profissões e Vocações, Intercâmbio, Línguas Estrangeiras.

- Saber pesquisar/ ser pesquisador: ir em busca das respostas ou de seus indícios, aprender a pesquisar;
- Aprender a pesquisar: aprender a aprender, aprender ensinando o outro, oferecendo indícios de caminhos para se chegar à resposta, aprender a ficar sem a presença do educador gerindo tempos e espaços em prol do coletivo;
- Gradativa conscientização com relação ao que estudam e as áreas do conhecimento relativos ao ensino fundamental do 6º ao 9º anos.

Quando ao princípio 3) Trabalho em equipe:

- Marcar reunião
- Se encontrar
- Ensinar o outro
- Cumprir compromissos
- Procurar ajuda
- Não precisar de intervenção do educador
- Não ficar esperando (decidir)
- Desenvolver o olhar para o coletivo: Respeitar os combinados da escola que são acordados entre todos na Assembleia e que são previamente discutidos nos Núcleos; respeitar os ambientes de estudo, fazer silêncio e pedir silêncio.

O trecho abaixo ilustra orientações dos professores junto aos alunos para esta progressiva responsabilização:

Reflexão da Roda do Desenvolvimento: Fizeram os sonhos em agosto, mas para realizar é preciso se auto-organizar, ajudar os outros, vão ter tempo para realizar os sonhos, é preciso que estudem. Um grupo não conseguiu cumprir o prazo do Roteiro. Alguns não se concentraram ou levaram muito tempo em atividades mais livres. Não devem ter vergonha para falar das dificuldades. De que ajudas preciso? Depois que cumprem o prazo, fazem um momento de avaliação, que chamam de Roda de Avaliação na Roda do Desenvolvimento. Então como não cumpriram, não foi possível fazer a avaliação. Treinar isso, de se ajudarem mais em grupo. Esse é o objetivo do Desenvolvimento, precisam aperfeiçoar a construção do Plano do Dia, para otimizarem o tempo e cumprirem o planejado. Fizeram um exercício de lógica. (Nota de campo de 29/09/2015)

Foi muito visível essa dinâmica no contexto do Núcleo: uma prática recorrente de reflexão acerca da responsabilização, sempre exigida dos alunos, que se traduz em administrar o tempo (realizar atividades e cumprir cronogramas) e administrar prioridades (escolher que atividades e quando fazer), pesquisar (buscar informação e gerar conhecimento) aliada ao exercício da oralidade, o que acontecia nas Rodas, nas reuniões de grupo, etc, aspectos que Chaves (2015) também salientou acerca da metodologia de projetos de aprendizagem.

Uma vez soube de um documento que estava sendo construído pelo coletivo do Núcleo e, num de meus retornos à escola, o vi afixado no painel: *Pressupostos para estar no Desenvolvimento*. Trata-se de uma série de obrigações a serem cumpridas pelos

alunos. De modo geral, esses pressupostos estão subdivididos em: respeitar os espaços de estudo, fazer bom uso dos materiais e recursos de aprendizagem, saber fazer planejamento e avaliação diários, ter a postura necessária em reuniões e encontros de grupo, agir para a coletividade, agir de maneira adequada quanto à alimentação. Sei que houve reuniões entre os jovens e os educadores para a formulação deste documento, com o uso do *GoogleDoc*, mas não as presenciei.

Cosme e Trindade (2013) discutem que os usos que se fazem destes instrumentos de regulação de tempos, espaços e atividades dependem do paradigma pedagógico associado a ele. Os autores expõem, como já apresentado, algumas das características marcantes da influência do movimento escolanovista fundados no que denominam de “paradigma da aprendizagem” em contraposição ao paradigma fundado na instrução, para a organização do trabalho pedagógico tanto em termos de concepção de aprendizagem quanto seus contributos para a sala de aula. No paradigma da aprendizagem são os alunos que utilizam os instrumentos de regulação como componentes de seu processo de autonomização pessoal e acabam por serem responsabilizados pelos seus usos a partir dos roteiros de apoio feitos pelo professor.

Toma-se, portanto, no paradigma da aprendizagem⁵⁵ uma centralidade em grande medida na responsabilização do aluno, segundo os autores, enquanto no paradigma da instrução a organização do trabalho e instrumentos são de responsabilidade exclusiva do professor. Cosme e Trindade (2013) acrescentam, ainda, os legados de Jean Piaget ao considerar o “cooperar” como fator social de coordenação interindividual, contrapondo-o aos fatores de transmissão educativa e cultural já que atuam de maneira independente dos conteúdos da transmissão cultural. Ainda segundo os autores é preciso ter em conta a natureza da participação que professores e alunos assumem na (co)responsabilização pela gestão destes tempos, espaços, atividades e modalidades de regulação. É central, portanto, a reflexão de um duplo aspecto da realidade escolar: as funções da escola e o lugar do patrimônio cultural que justifica sua existência, referência para o seu trabalho de socialização. Cosme e Trindade (2013) enfatizam que olhar não para “situações de aprendizagem”, mas para “processos de desenvolvimento organizado” gira o olhar mais para as condições criadas para o trabalho de apropriação e produção cultural em que os estudantes se envolvem como

⁵⁵ Os termos “paradigma da instrução”, “paradigma da aprendizagem” e “paradigma da comunicação” são cunhados pelos autores notadamente na obra Trindade e Cosme (2010) e rediscutidos nas suas relações com a organização do trabalho escolar na obra Cosme e Trindade (2013).

fator nuclear do projeto formação de uma escola, ainda que para isso haja atividades e instrumentos reguladores de diferentes tipos, do que o grau de autonomia assumido pelo aluno no decurso de suas relações com o conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Dessa maneira, essas atividades e instrumentos reguladores não teriam um fim em si mesmos, mas seriam apenas facilitadores do trabalho pedagógico. Demarchi e Rausch (2015) salientam também que uma tal liberdade responsável deve estar atrelada a um sistema de cooperação que ganha sentido articulado à construção da identidade do estudante, nas ações e nas escolhas do que deseja. No caso da Escola do Projeto Âncora verificou-se que a concepção de cooperar esteve vinculada ao sentido de coordenação interindividual e uma centralidade em atividades e instrumentos reguladores como fins em si mesmos.

4.3. A Roda dos Sonhos virou Roda do Desenvolvimento: um intervalo

A transição do nome da Roda dos Sonhos para a Roda do Desenvolvimento merece um lugar de reflexão nesse momento. Nesse momento, e não antes, esse intervalo foi provocando sentidos e reflexões inquietantes. Para Larrosa (2010) o mistério é a fonte infinita de sentido. Segundo ele, a literatura nutre-se disso, do segredo, da obscuridade, do silêncio. Houve algo que aconteceu, uma passagem que se deu entre o levantamento dos sonhos e o agrupamento dos jovens por níveis de compreensão textual e leitura.

O sonho seria a escolha pessoal, individual. Quando fiz um destaque anteriormente na frase “eu aprendi que os esforços no contexto do Núcleo por parte dos educadores está em fazer com que os educandos aprendam a pesquisar para *chegar* aos projetos de vida”, é porque voltando aos documentos da escola, relendo muitas vezes as entrevistas e notas de campo, novos sentidos foram se desvelando muito intensamente.

Seria necessário ainda promover mais autonomia por meio da responsabilização para se chegar aos projetos de vida, segundo o que relatei anteriormente. No entanto, como apontam Demarchi e Rausch (2015), a autonomia seria um esforço de autorregulação e progressiva responsabilização que pode ser vista nas escolhas do que e como se deseja tratar o ensino e a aprendizagem. A autonomia seria sim um movimento de responsabilização e desenvolvimento de atitudes para criar contextos de liberdade, mas articulados à construção da identidade do estudante. A concepção de autonomia, segundo a autora, não se desvincularia da forma como se interpreta a relação social junto aos objetivos educacionais. Freire (2002) defende uma prática educativa que exige

a rigorosidade necessária à disciplina intelectual, mas no contexto do exercício de uma curiosidade epistemológica. Como os sonhos seriam escolhas e as pesquisas viriam dessa escolha, estaria estabelecida a relação com a curiosidade epistemológica, no entanto a necessidade de trabalhar uma progressiva responsabilização desvinculada necessariamente das escolhas, já que o critério de agrupamento dos grupos de pesquisa foi o nível de compreensão textual e leitura, algo poderia comprometer a ação de promoção da autonomia e da liberdade responsável, o que poderia conseqüentemente trazer limitações para o exercício da liberdade e da participação.

Paulus (2013), ao discutir a relação da escola com o saber, enfatiza uma relação epistêmica, identitária e social: “a análise da relação com o saber como relação social não é feita separadamente da análise das dimensões epistêmicas e identitárias, mas através delas” (PAULUS, 2013, p. 507). A escolha, portanto, estando representada no levantamento dos sonhos, o que apontaria para a singularidade dos indivíduos, não seria o cerne da promoção da autonomia? Mas essa escolha, na escola, poderia ser de que natureza, considerando os atributos da educação escolar? Essas escolhas, sonhos, vinculados a um projeto de vida e relacionados a um olhar para entorno exterior teriam que relações com as condições oferecidas à produção do conhecimento, a transmissão educativa e cultural?

A educadora C. destaca que ser autônomo é “fazer escolhas e lidar com as conseqüências destas escolhas e isso está diretamente relacionado com a responsabilidade”:

Ana: Mas aí, não deu para contemplar todo mundo né? E de alguma forma, algum deles, que tinha um sonho assim específico que não foi contemplado no todo né?. Porque de uma maneira ou outra talvez sim, né, nos grupos de responsabilidade⁵⁶ e tal. Mas dentro das pesquisas que eles fazem, talvez um ou outro não tenha sido contemplado, mas aí ele então ele abriu mão para fazer parte de um grupo que fosse pesquisar, por exemplo, o intercâmbio, vamos dizer assim, né. Pelo menos nesse momento, né?

C.: Sim. A gente tem alguns retornos interessantes das crianças sobre isso, por exemplo: ‘Ah, no começo eu fiquei um pouco chateado, bravo porque eu não

⁵⁶ Os educandos escolhem compor os grupos de responsabilidade dentro de áreas afins com seus interesses.

conversava com ciclano nem com ciclano, também não sabia se queria estudar muito isso que o grupo escolheu e eu concordei, mas depois eu vi que foi incrível, fiquei amiga de tal e tal pessoa que eu nem conversava, como que a gente estuda bem e tal.’ ‘Nossa, amei esse tema’. Tem uns retornos muito interessantes.(entrevista com C., professora-tutora, em 13/11/2015)

Não está evidente neste trecho da conversa o intervalo entre sonhos e pesquisas que se tornou mais ainda evidente para mim ao retomar muitas vezes as memórias do cenário vivido. O agrupamento dos alunos por grupos de pesquisa foi feito pela escolha dos alunos por consenso dentre os sonhos que ficaram depois de uma escolha prévia feita pelos educadores. Além disso, um agrupamento por meio do diagnóstico do nível de leitura e compreensão textual. Paulus (2013) já alertou sobre o currículo se tornar um instrumento de controle técnico do trabalho do professor e do aluno. Parece que as preocupações com a responsabilização na regulação espaço-tempo, auto-planejamento e auto-avaliação e o trabalho em equipe aliados ao desenvolvimento de competências e habilidades fizeram desarticular os sonhos da centralidade do processo.

Paulus (2013) quando diz da produção do conhecimento, afirma que a organização e a mediação na aprendizagem pode ser feita através da produção de projetos de trabalho baseados na história do grupo e na cultura e história do meio no qual o grupo se insere. O grupo estabelece uma relação dialética entre sua história, sua vivência e o saber do mundo, através da informação disponível. Seria nesse contexto que a aprendizagem resultaria em produção de obras culturais autênticas.

Chaves (2015) considera que a aprendizagem relacionada à experiência do educando possibilitaria maior envolvimento ativo no processo de implementação e avaliação. A pesquisa como produção de conhecimento atrelada ao desenvolvimento de atitudes em prol do coletivo não estaria relacionada ao que viria a ser um projeto como produção de conhecimento mais intervenção no meio? Daí seria possível um processo educativo emancipador que gerasse atitudes transformadoras, solidárias, numa responsabilidade social que pode ser vista em melhorias para todos, como argumenta Flecha (1997) e na assunção de uma comunidade de aprendizagem que desloca a centralidade do aluno e seus aspectos cognitivos e promove contextos de negociação, como destaca Paulus (2013). Este autor afirma ainda que o trabalho e a relação com o saber que educandos e educadores desenvolvem reafirmam a necessidade de uma relação de poder não hierárquicos, mas horizontal, para que os adultos e as crianças/

jovens discutam, além da própria regulação espaço-tempo, os processos de produção encorajados a manifestar seus desejos e desenvolver o projeto que tem sentido para si. Quais seriam as responsabilidades então do aluno e do professor num esforço pelas relações mais horizontais e menos centradas exclusivamente no professor?

Segundo Paulo Freire (2002), a autonomia é um processo de conquista histórica e em acordo com Paulus (2013), os professores que se organizam em comunidades de prática percebem melhor a relação com o poder e o saber frente aos jovens para com os quais assumem responsabilidades, fazendo-os avançar nas reflexões.

Quando conheci a Escola do Projeto Âncora e fui inserindo-me como pesquisadora, fiquei fascinada principalmente pela interdisciplinaridade nos Roteiros de Aprendizagem que é bonito de ver. Participar das Rodas do Desenvolvimento foi muito interessante também, um aprendizado pela prática da oralidade e interação. Uma evidência também é que os educadores não oferecem respostas prontas. Estão sempre oferecendo indícios, pistas, para que os alunos encontrassem caminhos, decidissem pela melhor forma para resolver situações de aprendizagem. No entanto, eu observei que essa conduta sempre constante causava uma certa angústia em alguns alunos. Kohan (2003) discute os problemas que uma “lógica da explicação” pode trazer como consequências do uso da explicação no ato de “ensinar” como reprodutoras da “ordem social” argumentando sobre as dependências, as submissões e as impossibilidades de uma emancipação que a explicação provoca, não promovendo o “ato inaugural da aprendizagem” e não promovendo a igualdade, porque seu fundamento se baseia na desigualdade das inteligências. Mas o fato de explicar ou oferecer explicações por si só impossibilitaria o exercício da aprendizagem e o desenvolvimento humano? Não seria fundamental pensar em qual o sentido num dado contexto tem a explicação do professor? Para Vigotski, (2003) a instrução explícita de conceitos na escola levaria a determinados modos de pensar dentro de áreas específicas que se generalizariam a outras áreas e elevariam o pensamento a níveis mais altos, operando modificações nos conceitos cotidianos relacionados. Por isso os dois tipos de conceitos estão inter-relacionados, havendo um processo de reconceitualização. Qual a importância da intervenção pedagógica na escola e que lugar tem em seu projeto formativo?

Já na aprendizagem dialógica de Flecha (1997) a horizontalidade e a oralidade promoveriam o que ele denomina de uma busca pela igualdade de diferenças, o que seria um elemento de uma possibilidade para os participantes recriarem sentidos e serem condutores de um círculo.

No Núcleo de Desenvolvimento há movimentos pelo não ensino diretivo, no entanto ainda há uma preocupação em nivelar por capacidades e habilidades na formação dos grupos, o que mostra um processo contraditório na tentativa de fugir às práticas das escolas de ensino mais diretivo. Flecha (1997) argumenta que o domínio da lecto-escrita pode excluir da participação na medida em que o diálogo cultural inclui a participação na elaboração do saber, no lugar de reduzir-se a uma extensão entendida como *fazer chegar* ao mundo dos conhecimentos classificados como superiores.

Paulus (2013), por sua vez, considera que formas de relações sociais baseadas na objetivação e codificação permitem a aprendizagem de formas de exercício de poder, num movimento dialético. A apropriação da informação passa pelo diálogo em torno de projetos de trabalho que tanto aumenta a eficácia da transferência de saberes quanto as competências inerentes à socialização. Por isso o autor diz que “a reflexão do professor em relação ao exercício do poder e em relação à interação com o saber tem um peso decisivo” (p. 504). O autor discute a Instituição escolar que historicamente tomou para si o lugar de aprender a ler, escrever e contar tornando o currículo normativo como fator de progressão da vida escolar do aluno, ainda que se considere hoje relevante a formação do espírito crítico como dimensão primordial da autonomia.

Bem, minha entrada no Núcleo de Desenvolvimento aconteceu sem maiores apresentações, aos poucos alguns me perguntavam quem eu era, onde morava, talvez por causa do sotaque mineiro. Tive a impressão de que, como há constante visitação, talvez todos estejam acostumados com a presença de pessoas de fora. Aos poucos me sentia mais à vontade. Procurei não ser invasiva e desenvolver a sensibilidade com relação àqueles jovens que se sentiam confortáveis com a minha presença, evitando insistir caso houvesse algum incômodo no acompanhamento das rotinas.

4.4. A (con)vivência com a Luna e o Bruno: sonhos, caminhos, participação, opinião e desafios

Como já venho sinalizando, na relação entre criança e meio, o foco estará sempre na relação existente, na vivência da criança da forma como:

[...] ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Este é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 686)

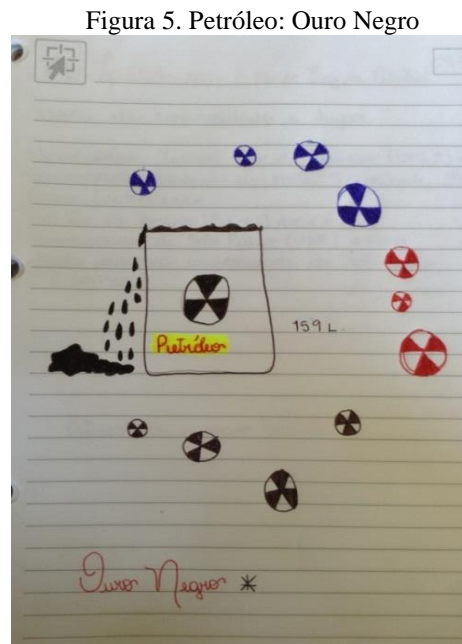
A análise metodológica proposta pelo autor primária, então, mais pela análise de unidades de um todo complexo do que a análise dos elementos desse todo, sendo que a vivência poderia ser uma dessas unidades inerentes ao conjunto, que não negligenciam os elementos, mas que preservam propriedades do todo representado em todas as suas particularidades. Isso mostraria uma dialética na relação entre meio e personalidade na unidade da vivência da pessoa singular, sendo assim a vivência faz emergir as *singularidades constitutivas da pessoa* como *particularidades pessoais* (op cit, p. 687). Serão as vivências que determinarão o papel de determinadas atitudes frente a determinadas situações. Isso dependerá também do quanto uma determinada criança entende ou apreende a situação, o que depende do significado da palavra que é uma generalização do ponto de vista psicológico, sob uma determinada ação mental, concebendo e imaginando a realidade de modo distinto.

Dois jovens do Núcleo de Desenvolvimento me ajudaram, de maneira mais próxima, a compreender Como estudantes reconstróem suas experiências no contexto de suas escolas. Eles foram a Luna e o Bruno. Minha vontade era saber como esses estudantes reconstróem sua participação, decisões, caminhos; como relacionam-se com os outros e como as escolas promovem possibilidades de opinião a eles; que movimentos essa escola fez/ faz para superar o modelo instrucionista de ensino concebendo os valores subjacentes à proposta da escola tais como a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a afetividade e a honestidade no processo transformativo e educativo.

Passo, então, a seguir, a apresentar minha história de (con)vivência com estes dois jovens a quem agradeço muito sinceramente a acolhida, o carinho e a paciência.

4.4.1. - *Petróleo: o ouro negro - Luna (12 anos)*

Quando eu cheguei ao Núcleo de Desenvolvimento já havia notado que precisava de um foco, já que me *sentia perdida* com a constante movimentação de todos pelos espaços. Decidi acompanhar os jovens e percebi que seguir as rotinas de dois deles seria interessante e suficiente para compreender o que ocorria, já que cada um fazia o seu planejamento e saíam do Núcleo. De início tentei uma aproximação com uma das alunas, acompanhei sua rotina por dois dias, mas tive a sensação de que não estava muito à vontade, não sei... Então comentei com a C., uma das educadoras, sobre isso. Ela me disse que havia uma jovem “bem autônoma” que poderia me ajudar. Assim, cheguei à Luna.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (foto do Caderno da Luna)

Perguntei se ela se importava em me ajudar a entender como eles aprendem na escola. Ela prontamente disse que poderia sim. Passei, então, a acompanhá-la. De início ficava o dia todo com ela (!), depois comecei a eleger turnos para isso (três meio-turnos por semana). A intensidade inicial até que me ajudou a ter uma visão mais geral de suas rotinas, ela ia me explicando as coisas. Depois foquei meu olhar sobre os objetivos de estudo apresentados acima.

Antes da chegada a este Núcleo fiz observações dos espaços da escola, sem participação muito direta nas atividades, com caderno de notas de campo em mãos. Fiz anotações nos locais e ao final do dia, com reflexões sobre as notas. Evitei anotar demais nos locais, por vezes saía e ia à secretaria da escola para isso. Tirei algumas fotografias também, desses espaços. Bogdan e Biklen (1994) comentam sobre o contínuo participante/ observador porque à medida que a imersão no campo se desenvolve, as questões relacionadas à participação se modificam.

Já imersa no Núcleo de Desenvolvimento, mantive a discrição, ao passo que o acompanhamento do dia dos dois alunos que passo a apresentar me permitia sentir mais à vontade. Nesse processo, mantive as anotações em caderno no local e, em algumas

oportunidades ao ar livre, com notas reflexivas ao final do dia. Tirei algumas fotografias dos cadernos dos dois jovens, com os seus consentimentos e do espaço físico do Núcleo de Desenvolvimento. Realizei entrevistas previamente marcadas com os dois educadores/ tutores do referido Núcleo e com os dois alunos acompanhados.

A entrevista utilizada foi a semi-estruturada caracterizada por permitir flexibilidade ao entrevistado e de estruturar os tópicos gerais previamente pensados pelo entrevistador, mas com possibilidades de falar de maneira livre, sem roteiros pré-determinados e fechados (Apêndice B).

A Luna é uma menina de 12 anos. Ela já freqüentava o Projeto de Assistência Social no contra-turno e está na escola desde sua origem. Sua marca para mim são os cachinhos negros. Lembrei-me de que a havia visto com uma amiga vendendo doces na Roda de Conversa na primeira visita que fiz à escola. Naquela ocasião, a educadora fez uma pausa na conversa para apresentar as meninas e dizer que elas vendiam brigadeiros que elas mesmas haviam feito para arrecadar fundos para uma viagem à cidade do Rio de Janeiro. Fiquei sabendo pela Luna que elas conseguiram realizar este desejo e ainda levaram suas mães. Ela me diz que achou o Rio de Janeiro muito bonito, mas muito sujo e que as coisas lá são muito caras.

A Luna, como já comentei, integrou o Núcleo de Aprofundamento e já teve a oportunidade de pesquisar e fazer projetos, que seria estudar e agir, “intervir”, como ela me diz. Ela foi uma importante interlocutora, já que eu precisava, além de compreender os caminhos deles e suas vivências, compreender também a ação pedagógica e o projeto pedagógico de uma escola num formato que não me era familiar. Ela me ajudou a entender o que eram pesquisas e projetos, além da maneira como a escola funciona.

Seu grupo de pesquisa era composto por ela e mais seis meninas. A formação dos grupos de trabalho por pesquisas não se deu por afinidade pessoal, mas sim por uma integração entre nível de compreensão textual e leitura e consensos na escolha pelos sonhos. Isso se deu a partir de uma avaliação diagnóstica realizada pelos professores por considerarem que o trabalho por projetos, onde querem chegar com os alunos, requer saber pesquisar, registrar e compreender, conforme já discutido. Assim, a formação dos grupos ocorreu após o levantamento de todos os sonhos, conforme apresentado anteriormente, pela escolha de alguns desses sonhos, depois pela escolha via consenso dos jovens para integrar os grupos a partir dos sonhos levantados.

No caso da Luna, a escolha do sub-tema Engenharia de Petróleo, no contexto do tema Vocações e Profissões, que derivou de certa maneira do sonho Teste Vocacional,

foi uma escolha individual. Por isso seu Roteiro de aprendizagem continha aspectos comuns com seu grupo e outros mais voltados para sua escolha.

Assim, suas ações e suas rotinas de estudo, no período em que a acompanhei⁵⁷ giraram em torno deste “projeto”, Vocações e Profissões como é denominado, mas que na prática é uma pesquisa relacionada aos assuntos que os jovens, com a ajuda dos educadores, elegem. Tendo optado por Engenharia de Petróleo, Luna estudou sobre pavimentação, rocha sedimentar, asfalto e o petróleo.

A Luna compôs também a equipe organizadora do evento comemorativo dos vinte anos da escola. Além disso, ela é integrante do grupo de responsabilidade dos materiais esportivos, o que implica nos cuidados e organização destes materiais e oferecer orientações aos demais alunos sobre esse assunto. Uma vez a acompanhei montando um papel junto com um educando do Núcleo de Pré-desenvolvimento com algumas orientações que afixaram por toda a escola. Sobre a responsabilidade dos materiais esportivos, Luna escreve em seu caderno uma auto-avaliação:

Na reunião do material esportivo fiquei responsável por fazer as votações no Desenvolvimento e por fazer um cartaz avisando para anotar no caderno os materiais pegos. (Anotação no caderno, Luna, em 30/ 10/ 2015)

Ela gosta muito de jogar futebol e, pelo que ouvi dizer, ajudou a implementar o futebol feminino na escola. Segundo a C., o F., cuja formação inicial é educador físico, incentiva bastante:

Também uma menina que se desenvolve muito bem no esporte, faz parte do grupo de responsabilidade dos materiais esportivos, futebol feminino. Acho que isso tem a ver com autonomia sabe. ‘Eu sou mulher, eu gosto de futebol, e eu vou adiante’. [a escola] estimula muito isso, o F. estimula muito. Mas tem muito a ver com ela também né. E ela se sente bem. (Entrevista com C., educadora/ tutora, em 13/ 11/ 2015)

Ela participa também da Oficina⁵⁸ de Kart⁵⁹ e de Circo⁶⁰. Para ter direito à participação nas Oficinas, os alunos precisam estar com suas atividades cumpridas e

⁵⁷ Período compreendido entre agosto e dezembro de 2015.

⁵⁸ As Oficinas são atividades mais livres, mas também de cunho educativo.

com seus compromissos em dia, além de estarem de “acordo com as atitudes e valores do Projeto”. Os educadores dessas oficinas, sejam contratados de entidade parceira ou da própria escola, também levam os meninos(as) a avaliarem suas atitudes nestas atividades. Na Oficina de Circo, a educadora incentiva a coragem para dar saltos, a observar os colegas fazendo os movimentos e *não ficar esperando as orientações do educador*. Na Oficina de Kart vi os educadores dizendo da importância da concentração e dos membros superiores para pilotar, o que ajuda na aprendizagem de conteúdos escolares e do trabalho em equipe para que tudo dê certo. Em conversa informal, um dos educadores me diz que o nome do Projeto é “Pilotando para a vida” e que buscam sempre relacionar habilidades necessárias ao Kart (concentração e os exercícios físicos com os membros superiores) às exigências da vida. Um dos educadores da Oficina de Kart me diz que a Luna é uma jovem que já “internalizou os valores do Projeto”.

Ao chegar na escola, a Luna faz seu planejamento do dia *sozinha* e avaliação do dia anterior. Quando tem alguma dúvida, levanta o dedo para pedir ajuda ao educador disponível. Faz sua auto-avaliação do dia anterior e segue para cumprir seu Plano.

Os professores montam os Roteiros de Aprendizagem que, no tempo em que estive por lá, precisavam ser cumpridos em uma quinzena. São os Roteiros de Aprendizagem que guiam os estudos dos alunos. Luna acessa a Plataforma virtual para pegar as atividades postadas pelos educadores/ tutores do Núcleo e pelo educador mediador de Projetos. Os alunos dizem que editaram e construíram junto com os educadores a aba ‘Geral’ do projeto em que constam os campos “o que queremos”, “por que queremos” e “o que temos que fazer” (ver anexo G). Não acompanhei o processo desta construção. Este último item foi elaborado junto com os educadores com base naquilo que seria necessário à pesquisa e também com base nos conhecimentos que os jovens afirmaram ainda precisar aprender.

⁵⁹ A escola mantém parceria com o Instituto Barrichello Kanaan através do projeto IBKart, que conta com o apoio do Ministério do Esporte e Lei de Incentivo ao Esporte. Esta Oficina é denominada também Oficina de Piloto.

⁶⁰ Essa Oficina é oferecida pela própria escola, sob orientação de educadora advinda de família de pessoas ligadas a circo.

FIGURA 6. ROTEIRO DE APRENDIZAGEM - LUNA

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM - 2				
Período: 09/09 a 21/09/09		Tutor(a): Luna		
Tema da pesquisa em grupo: <i>Trabalho, escravidão, Danga Tronca, Vozes de Pastores</i>				
O que vou fazer? Pesquisa / atividade / responsabilidade	Área do conh.	Feito em:		Visto do espec
		Início	Fim	
Fontes históricas (Evidência 1) • Escravos Observe as imagens e leia os textos que as seguem (Evidência 2 e 3) Responda: • Quais trabalhos você imagina que os escravos faziam no Brasil? • Quais trabalhos você imagina que eles não podiam fazer? Por que? Leia "O Cotidiano Brasileiro no século XVII", páginas 38 à 47 e faça um fichamento (ver exemplo em Evidência 4) (2x Carol) Avaliação - Carol e Victor	H	17/09	21/09	
• Assalariados Após a leitura da Evidência 5, analise os depoimentos indicando: • Quem fala? • Qual(is) é(são) a(s) denúncia(s) feita(s) no depoimento, relativa(s) à questão do trabalho infantil? Observe as imagens da Evidência 6 e busque compreendê-las. Registre no caderno suas reflexões (2x Inglês Claudia). Ler capítulo 16 do livro de Leo Huberman, "A semente que semeais, outro colhe" IN: A história da riqueza do homem , pág. 187 a 203, e fazer fichamento sintetizando as seguintes reflexões feitas pelo autor (2x Carol): • A situação dos trabalhadores durante e depois da Revolução Industrial do século XIX. • A organização da indústria. • A jornada de trabalho. • O trabalho das crianças. Avaliação - Carol e Victor	H	17/09	18/09	
• Texto de Opinião - Baseando-se nas fontes sobre os Escravos e sobre os Assalariados e em suas anotações, escreva um texto de opinião sobre a importância do trabalho e dos trabalhadores. (Avaliação: 2x Carol e Victor) • Jogos cooperativos • Aprender e jogar jogos cooperativos com o Fósforo. • Depois de jogar, relacione a atividade com os estudos sobre trabalho, jornada, trabalhadores, corpo do trabalhador e divisão do trabalho.		19/09	20/09	

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No contexto da pesquisa Vocações e Profissões, em linhas gerais, os jovens desejavam saber o que querem ser e saber mais sobre as profissões, para ter mais tempo para se dedicar à pesquisa deste assunto e mais tempo para se dedicar à profissão. Para isso, eles precisariam estudar relações sociais de trabalho em diferentes contextos históricos, escolher algumas profissões para estudar, compreender o que são primeiro, segundo e terceiro setores da economia, realizar fichamentos de textos sobre o assunto,

identificar produtos industrializados, etc Tive a oportunidade de acompanhar a Luna acessando a Plataforma e estudando a partir de uma atividade que requeria ler uma reportagem *online* sobre criação de novos empregos no Brasil. Ela precisou ler a reportagem, interpretá-la, ler um gráfico e realizar cálculos para saber quantos empregos haviam sido criados entre os anos de 2008 e 2010 no país. Atividades de inglês também são contextualizadas nesse processo, assim como outras áreas do conhecimento (jogos cooperativos e o corpo do trabalhador, por exemplo). Daí entram os conteúdos curriculares do ensino fundamental, que os educadores levam os alunos a verificar dentro de suas pesquisas (ver Figura 6, última coluna).

Escolhas, interesses, sonhos. Larrosa (2010, p.78) diz que o “tempo de formação não é linear e cumulativo” e que a identidade é dialética, viva e repleta de identificação e desidentificações:

O labirinto que acolhe o estudante não tem um ponto central que seja o lugar do sentido, da ordem, da clareza, da unidade, da apropriação e da reapropriação constante. O dédalo que o estudante percorre, múltívoco, prolífico e indefinido é um espaço de pluralização, uma máquina de

desestabilização e dispersão [...]. O estudante dispersa-se nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, potencialmente infinito. (LARROSA, op cit, 201)

A Luna mostra um pouco desta metamorfose. Ela me conta que já estudou sobre eutanásia e quis ser médica, chegando ao estudo do direito e do direito forense, já quis ir conhecer o Rio de Janeiro e ir a um parque aquático e já quis asfaltar a rua em que mora, por isso estudou assuntos relacionados à pavimentação, rocha sedimentar e asfalto e chegou ao Petróleo. Ela me diz que “chegou uma hora que, nossa, não sei o que aconteceu que, sabe, de uma profissão que eu queria ser e aí me ajudaram a falar que era engenharia.”⁶¹

Com a ajuda dos professores, chegou à Engenharia de Petróleo. Seu grupo de pesquisa já mudou de tema, agora o tema é *Cavernas*, mas ela escolheu manter em paralelo ao estudo do seu grupo um estudo individual sobre Engenharia de Petróleo. Ela me conta que os sonhos que levantou na Roda dos Sonhos foram o de *apresentar as coisas que se aprendem* e *Teste Vocacional*. Ela gosta muito de futebol e ajudou a implementar o futebol feminino na escola com ajuda dos educadores.

Perguntei à Luna sobre os motivos que a levam a fazer determinadas escolhas no contexto da escola. Ela me diz que foi aprendendo a pensar no coletivo e também algo que fosse importante para ela. Sua motivação para chegar a esse desejo que se configurou como Engenharia de Petróleo foi a necessidade de asfaltar sua rua, que “quando chove fica barro”, o que fomentou nela a vontade de montar um projeto com esta finalidade. Ela me diz também que o Teste Vocacional seria para todos, já que considera que os testes podem confirmar as inclinações “de cada um” para uma possível profissão.

Essa motivação para o coletivo ela me sinalizou em conversas: já teve o sonho de ir para um parque aquático. Foi numa época em que ela fez projeto e esse ela fez sozinha, com ajuda de uma educadora e viabilizou a viagem para “dez educadores e noventa crianças”, segundo ela. O trecho abaixo ilustra o projeto do parque aquático:

Ana: Quando você escolhe fazer um passeio, o que você pensa assim pra escolher isso, por quê? Por que é uma vontade assim?

⁶¹ Trecho de entrevista realizada com a Luna no dia 30 de outubro de 2015.

Luna: Antes eu pensava nos meus sonhos, aí no parque aquático podia ser o sonho de todo mundo, por isso que deu certo.

Ana: Porque você achou que podia ser o interesse de muita gente. É isso?

Luna: É, e também principalmente o meu. (entrevista com a Luna em 11/ 11/ 2015)

Recupero aqui também trecho de entrevista que abre esse texto quando a Luna me conta sobre o projeto relacionado ao tema Petróleo, quando ela ainda pertencia ao Núcleo de Aprofundamento:

Eu tinha um projeto que era asfaltar a minha rua, que minha rua não tem asfalto, tipo, ela tem pedras assim, sabe, e quando chove fica barro. E aí, eu pensei assim, nossa, já que agora tem projetos, acho que dava para, tipo, fazer um projeto assim. Mas não depende só de mim, né? Tinha que todo mundo da rua me ajudar e ninguém quis me ajudar sabe? Falaram que já iam asfaltar já. Isso foi ano passado e até agora eles nem... só colocaram uns tubos lá debaixo da rua, sabe? (entrevista com a Luna em 30/ 10/ 2015)

Flecha (1997) discute a importância dos movimentos solidários que buscam melhorias para todos, centrando o ato educativo não no professor nem no aluno, mas na transformação do entorno, permitindo que se passe de situações de exclusão para situações de criação cultural. Estaria esse movimento inserido no princípio da solidariedade que englobaria manifestações por melhorias para todos? Ainda segundo Flecha, com a solidariedade se faria possível redesenhar sonhos, num movimento por igualdade de direitos. Esse movimento possibilitaria a emergência da justiça, como uma busca por um bem comum e uma responsabilidade social e compromisso com o coletivo?

O autor afirma ainda que o conhecimento deve ser convertido em teoria científica e atuações práticas (bairro, comunidade), o que reafirma a concepção de comunidade de aprendizagem já exposto anteriormente, aproximando a educação das necessidades da comunidade e desenvolver práticas de serviço coletivo para transformá-la. Dessa maneira, a Luna decide sobre o que estudar preocupada com o coletivo da escola e também com os problemas de seu entorno, de seu bairro, sem deixar de contemplar um interesse seu, pessoal? Para Paulus (2013), num sistema cooperativo em educação, a cooperação e entre-ajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão

sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular e, nesse processo, os alunos intervêm no meio e interpelam a comunidade, o que viabilizaria uma prática democrática de organização. Uma questão que me fica é qual conceito de meio e de comunidade entendida pela escola, por Flecha e por Paulus? As reflexões que apresento mais adiante através das vivências dos demais meninos e meninas ajudam a ir trazendo indícios dessas concepções à luz do cotidiano das escolas.

Assim, os princípios da transformação do entorno e dos movimentos solidários apresentam-se de alguma maneira no discurso da Luna um olhar para si e para o coletivo. Mas que consequências traz para seu aprendizado e reconstrução do patrimônio cultural e criação? Ela parece estar envolvida num processo de expectativa do que a escola pretende para o coletivo externo e um estudo também muito relacionado ao mundo do trabalho, qual seja uma via de profissionalização. Seu “ativismo subjetivo” (DAVYDOV, 1986) estaria ligado às condições que modelam as necessidades, motivos e emoções. Junto a isso, está a progressiva responsabilização, foco das ações do Núcleo de Desenvolvimento, como discutido anteriormente.

Decisões, caminhos, relacionamento com os outros, promoção da participação e da opinião

Foi possível verificar que a Luna é uma menina considerada “autônoma” no contexto do Núcleo de Desenvolvimento e pelos educadores da escola. Ela me diz que participou da construção do documento *Pressupostos para o Desenvolvimento* e da comissão organizadora da festa comemorativa dos vinte anos da Instituição de Assistência Social. Eu não estava nestes momentos. Junto com seu grupo de pesquisa, ajudou a montar a página na Plataforma da pesquisa Vocações e Profissões e estava sendo incentivada a cada vez mais realizar seu Plano do Dia na Plataforma virtual, já que há a intenção dos educadores que todas as atividades dos alunos fiquem disponíveis *online* para a interação entre alunos, professores e pais para além dos espaços e do tempo de funcionamento da escola.

A Luna pede silêncio aos colegas com o dedo levantado, um signo compartilhado no grupo para que se mantenha o ambiente silencioso de estudos, ainda que sem alguém para lhe orientar a fazer isso. Esse seu comportamento se mantém em outros ambientes, como no refeitório em que a concentração de pessoas é maior, o que ajuda a disparar essa mesma conduta nos demais presentes no ambiente. Esse signo cultural que seria elemento mediador que “que permite à criança desenvolver processos

psíquicos superiores através da interação com outras pessoas mais capazes (adultos ou outras crianças)” (DI PIZZO, 2005, p. 19), era muito utilizado para pedir silêncio. Já na Escola da Ponte onde a Escola do Projeto Âncora busca inspiração, esse signo era usado para pedir a palavra para participar, intervir, opinar. Isso mostra como Luna se apropria desse mediador que se interpõe em suas relações sociais que serve de suporte para decisões, participações, escolha de caminhos e intervenção.

Seu grupo de pesquisa estuda mesmo *sem a presença do educador*, entreajudando-se e, somente quando necessário, solicitam a presença de um adulto para dúvidas. Como já disse, ela cumpre as responsabilidades referentes aos materiais esportivos, ajudou na implementação do futebol feminino na escola e, nos momentos em que a acompanhei, cumpriu o que havia planejado para seu dia. Esse estudar mesmo sem a presença do professor não necessariamente indica uma conduta “autônoma” na medida em que não é uma decisão consciente por parte dela e do grupo e sim uma proposta dos educadores como princípio de suas ações no Núcleo (ver princípio 3 Trabalho em equipe, subitem: *Não precisar de intervenção do educador*).

O fenômeno do conseguir fazer sozinho, segundo Davydov (1986), passa por uma separação do “self” da criança na unidade criança/ adulto. Assim, a criança se torna “o sujeito individual da sua própria consciência”, mas com muitas ações conjuntas com o adulto. O autor diz que observam-se as ações dos adultos e se empenha em reproduzi-las, apesar de estar além do que ela consegue fazer.” (p. 44). A vontade é viver o processo de reprodução da ação, em situação imaginária, em papéis que correspondem ao trabalho e vida social dos adultos. Trata-se de uma orientação com relação à importância da atividade humana, as outras pessoas irão avaliar se esta atividade é significativa ou não:

Ao desempenhar as várias funções do adulto em situações imaginárias e imaginar as diferentes características destas funções em relação à sua própria experiência real, a criança começa a fazer a diferenciação entre as facetas internas e externas da vida adulta e da sua própria vida. A criança descobre que tem sentimentos próprios e começa a se orientar, de maneira inteligente, através destes sentimentos. E como resultado dessa descoberta, surgem novas atitudes em relação a si próprio. Esses sentimentos são generalizados (surgem generalizações afetivas) e surge na criança até mesmo uma lógica de sentimentos única. (DAVYDOV, 1986, p. 44)

Assim, desenvolve-se uma compreensão da significância dessa relação humana. Ao começar a frequência à escola, no processo de implementação desta atividade

principal que é a da aprendizagem, a criança domina sob a orientação do professor “o conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social” (conceitos científicos, as conteúdos artísticos, a moral e a leis) e as capacidades que precisam para agir como exigências sociais. O conteúdo dessas formas é de natureza teórica e essas serão as novas formações psicológicas do primeiro período escolar e desenvolvimento da base da consciência e pensamento teórico nesta faixa etária. No adolescente essa lógica do coletivo se mantém. Eles começam a prestar mais atenção aos seus sucessos e realizações no processo da atividade, assim entram em novas inter-relações mútuas ao reconhecer o significado de sua participação nestas atividades realizadas coletivamente, seja no coletivo da escola, do trabalho, dos esportes ou outros coletivos (DAVYDOV, 1986, p.46). A comunicação pessoal do adolescente também amplia-se em termo de variedades na sua expressividade e em atividades socialmente úteis:

No processo de desempenho coletivo, eles se tornam competentes em relação às normas de interrelação de trabalho tanto com os amigos quanto com os adultos. A auto-afirmação no trabalho permite que os adolescentes reconheçam suas responsabilidades pessoais para o coletivo, no desempenho de tarefas socialmente importantes. A ampliação do conhecimento no processo do trabalho adquirido durante a aprendizagem leva os adolescentes a um entendimento do valor social de seus sucessos pessoais. (DAVYDOV, 1986, p. 46)

Penso que atualmente uma escola atenta à participação dos alunos neste coletivo em que possam se responsabilizar por tarefas socialmente importantes traria contribuições para sua formação e desenvolvimento, e repercussões para a cultura social.

A Luna me diz que, quando ela ou outros colegas reclamam de alguma coisa, algumas vezes os educadores acatam e modificam o que haviam pensado. Como por exemplo, os jovens estavam cansados de muitas reuniões, então em conjunto decidiram concentrar as reflexões necessárias e os encontros coletivos apenas nas Rodas do Desenvolvimento. Além disso, o grupo da Luna argumentou que havia muita coisa para digitar na Plataforma, já que os educadores pretendiam que aqueles com as habilidades necessárias pudessem realizar seus planejamentos diários nesse ambiente. Os educadores ouviram e disseram que iriam ver alternativas de contornar essa situação.

Na nota abaixo relato uma das reuniões que presenciei do grupo Vocações e Profissões com o educador mediador de projetos, numa mesinha ao ar livre, próxima ao Núcleo. A Luna e algumas amigas estavam insatisfeitas com uma atividade proposta em

seu Roteiro de Aprendizagem sobre criação de empregos. Argumentaram que não foi isso que escolheram, elas queriam pesquisar sobre as profissões e que a atividade não despertou o interesse:

Encontrei com a Luna e fui com ela para o grupo que trata do projeto de profissões e vocações. Sentaram-se em uma mesa ao ar livre, do lado de fora da sala do Núcleo de Desenvolvimento com a mediação do educador do Núcleo e do educador responsável por mediar este projeto. À tarde ela havia pesquisado site orientado pelo mediador, mas argumentou que não era seu interesse saber disso (sobre empregos formais). Os interesses levantados pelos educandos eram inicialmente: saber mais sobre as profissões, para ter mais tempo para se dedicar à pesquisa deste assunto e mais tempo para se dedicar à profissão. O educador V., quem medeia o projeto, afirma que eles precisam desenvolver algumas habilidades antes para saber ler um texto, interpretar e ler um gráfico - ele havia levantado junto aos educandos aquilo que eles ainda não dominavam (aba “o que temos que fazer”). A partir disso o educador elencou uma atividade que ele considerava importante para desenvolver aquelas habilidades. Ele disse que aquelas habilidades eram necessárias para que eles lessem, compreendessem, correlacionassem informações e que saber o que cada profissão faz eles encontravam na internet. Foi um momento bem interessante de reflexão, inclusive porque os educandos reivindicavam atividades de mais interesse deles e o educador defendia o ponto de vista das habilidades necessárias a determinada atividade. (Nota de campo de 25/08/2015)

Dentro dos princípios que regem o trabalho no Núcleo, a Luna parece contemplá-los. Ela aceitou os argumentos do educador. Ela me diz que é muito crítica e “precisa melhorar nisso”. Essa é uma fala dos educadores também, a de que ela às vezes tem críticas pesadas. Em entrevista ela me diz que se sente à vontade para dar opiniões, mesmo que nem sempre as coisas mudem e que, ainda que faça críticas, depois suas atividades estão “perfeitas”. A Luna expôs seu olhar crítico, seu questionamento. Mas ainda há um indício de descontentamento sobre a atividade *online* “empregos formais” que não condizia com o que inicialmente tinha sido proposto pelo grupo de estudos dela. Parecia haver uma confusão em termos de responsabilidades do professor e do aluno na organização do trabalho.

A Luna é incentivada em seus interesses e escolhas? Demarchi e Rausch (2015) afirmam que um processo educativo cuja finalidade seja a promoção da autonomia se configura como construção da identidade do estudante, sendo que esta autonomia também se dá por exercícios reflexivos frente às complexidades, ambiguidades e conflitos nas situações práticas. Houve uma questão relacionada aos interesses do grupo da Luna e das habilidades que o educador considerava necessárias e que estariam sendo trabalhadas na atividade proposta por ele. Ainda percebo uma relação conflituosa com uma pesquisa mais livre sobre as profissões via internet. Ou seja, uma preocupação por parte do educador em garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão e, por outro, o interesse do grupo em ter mais tempo para pesquisar sobre profissões. Demarchi e Rausch (2015) dizem do movimento dialético entre a importância de ser agente da própria aprendizagem e o fato da ampliação do repertório cultural oferecer possibilidades de tomada de decisões. Há nesta Escola do Projeto Âncora, me parece, um intuito de se promover a participação dos alunos, mas há ainda algo que se relaciona à preocupação com o agrupamento por capacidades e habilidades que pode limitar as possibilidades de participação e um descompasso entre escolhas e o papel do professor na organização do trabalho de aprender dos alunos.

Uma gestão participada, como reguladores da vida interna de um grupo, como afirma Paulus (2013) teria como centro do processo sujeitos-autores na produção, na relação com a informação, possibilitando a consciência crítica.

Quando comento, bem mais anteriormente, sobre a narrativa dos contemporâneos, termo utilizado por Michel Serres (2015), é porque penso que tanto a Luna quanto o Bruno e todos nós vivemos um tempo cujas relações estão marcadas por um continuum passado, presente e futuro que reconfigura nossas relações com a tradição, em que ao mesmo tempo somos ela, mas não nos identificamos mais com ela. O conflito entre a necessidade de se promover aprendizagens requeridas pelo currículo externo e a rede aberta da internet como espaço de aprendizagem no contexto da promoção da participação e interesse dos meninos e meninas, mostra como os “objetos”, no sentido das reflexões de Serres transformam as narrativas que constituem nossa comunidade. Esse presente é formativo e parte da história do eu, conforme Serres (2015) aponta.

Desafios e conflitos. Segundo o educador, o sonho da Luna é chegar no Aprofundamento. Segundo a Luna, o maior desafio de estar na escola é “cair”, ou seja, deixar de “ser Desenvolvimento”, voltar para o Pré-desenvolvimento ou para a

Consolidação. Numa das entrevistas a Luna mostra um certo “descontentamento”: “cinquenta mil coisas para nada” ao me contar sobre os novos Roteiros de Aprendizagem, com o tema Cavernas, afirmando que estava grande.

Além disso, sua família não compreende muito bem a proposta da escola e já, em outras ocasiões, chegou a afirmar que a Luna sairia da escola:

Aí a família preocupada, ela me contou né, já como tutora da Luna nesse semestre por que ela não tava sabendo a tabuada e que eles estavam preocupados, pensando em mudá-la de escola, que ia ter uma reunião na casa dela num determinado domingo no início do semestre. Aí eu chamei o M. (outro educador) para conversar, eu, M. e ela, pra fortalecer né. ‘Mas Luna, você percebe que você tá aprendendo aqui?’. ‘Percebo’. ‘Você gosta?’. ‘Gosto, mas a minha família tá falando da tabuada’. Então a gente conversou com ela no sentido de ‘vamos tranquilizar sua família?’ Se isso é importante pra eles também e é sempre um conhecimento positivo, vamos fazer eles participarem disso né?’. ‘Mas a gente vai entrar mais em contato com sua família mais para evidenciar o quanto você tem aprendido e o quanto você tem ido além’. (Entrevista com C., professora/ tutora, em 13/ 11/ 2015)

Há um desafio grande já mencionado na relação da escola com a comunidade. Como Paulus (2013) já alertou, a relação entre sociedade escolarizada e escola se deu num afastamento histórico da escola do seu entorno. A centralidade da escola como lugar de aprender a ler, escrever e contar marcou as relações entre escola e sociedade, considerando que a escola assim como a sociedade é marcada por relações sociais. Como no continuum de formas apresentado por Paulus (op cit).

Temos, ainda, uma sociedade no contexto brasileiro com pouca vivência de práticas democráticas de fato, por termos vivido governos militares, e ainda marcada por esta história. Além disso, com o advento das redes e da internet experimentamos ainda um hibridismo, que, conforme Bruno (2016) discute, dilui as fronteiras físicas que antes separavam os espaços antes metricamente demarcados. Essa marca do contemporâneo, da multiplicidade de espaços-tempos e diversidade de pessoas, lugares, existências tem marcado um dentro/fora em que não é mais possível visualizá-los como pólos opostos, como na interface escola/ sociedade. Assim, a educação vem enfrentando grandes desafios em favor das aprendizagens das crianças e dos jovens. Ainda que esta escola me traga muitas reflexões acerca deste hibridismo e destas fronteiras que vão se

tornando tênues entre escola e sociedade, me pergunto sobre a escola como uma Instituição e seus espaços e tempos muito particulares, e as relações entre estes aspectos “interiores” de organização e funcionamento e o “exterior”, entorno. Penso que este conceito de “meio” e “intervenção no meio” foi se revelando altamente significativo para a compreensão da escola e das vivências dos meninos e meninas acompanhados. Numa perspectiva histórico-cultural, *o meio cultural e social deve ser fonte de desenvolvimento.*

Antes de eu encerrar minhas idas à escola, no final de 2015, a Luna me surpreende ao dizer que talvez não estivesse na escola no próximo ano. Sua saída da escola se deve ao fato de estar havendo conflitos de relacionamento em sua casa, provocando uma possível mudança de endereço. Os conflitos centram-se na não responsabilização dos adultos:

Ana: Muita gente morando na casa.

Luna: Não, suja tudo, não limpa nada. Ainda dá trabalho, ainda quer deixar responsabilidade de mãe pra minha avó, pra mim. Esses dias teve uma briga.

A responsabilização, foco do trabalho no Núcleo de Desenvolvimento, tem sido o cerne dos desentendimentos na família da Luna. Podemos pensar que a escola, historicamente, não teve como foco o desenvolvimento de atitudes de responsabilização o que não fomenta na sociedade uma formação para o convívio pautado na promoção do desenvolvimento de atitudes em favor do coletivo e do bem comum, na gestão dos tempos e espaços, num progressivo desenvolvimento da autonomia. A reflexão que se coloca é o papel da escola na co-responsabilização pelo desenvolvimento dos alunos vinculado à transmissão cultural que não se restringe a saber ler, escrever e contar, mas implica também no acesso a esses conhecimentos articulados à formação mais ampla de crianças e jovens. Uma formação que se leve para a vida.

4.4.2. “*Eu não brinco na hora de lição*” - Bruno (13 anos)

Será capaz o homem, na zona de desenvolvimento iminente da própria personalidade, de visualizar e se apoiar nos valores morais, nas formas artísticas superiores, nos sentidos espirituais que não sejam alienantes e que conduzam à originalidade das vivências? Consegui-lo-á com os frutos das suas vivências originais enriquecer a cultura? Nesse exemplo fica clara a caracterização da personalidade como drama em Vigotski. (JEREBSOV, 2014, p. 21)

O Bruno tem 13 anos, está há cinco anos na escola e frequentou o Projeto de Assistência Social. É muito simpático e brincalhão, mas como ele diz: “eu não brinco na hora de lição [...]. só se for oficina, tipo atividade de brincadeira, aí sim já é outra coisa”.

Conheci melhor o Bruno na hora da brincadeira. Estava acompanhando a Luna e fomos à quadra de esportes. Alguns jovens do Núcleo foram brincar do que chamo de “queimada”⁶² e o Bruno estava no time adversário. Levei bola dele! Sua marca para mim é o boné. Depois disso, um dia estava sentada perto dele e perguntei se ele me ajudaria a conhecer o que eles fazem na escola e se podia acompanhá-lo em suas atividades. Ele aceitou.

O Bruno se mostrou a mim no silêncio, no intervalo, na tensão. Aliás, acho que aquele intervalo sobre o qual fiz reflexões, da mudança da Roda dos Sonhos para a Roda do Desenvolvimento, afetou a história do Bruno de alguma maneira. Acompanhá-lo em suas rotinas foi um desafio para mim, porque percebi que ele se preocupava em dar conta de seus compromissos e de seu planejamento e, por isso, eu tomava o cuidado de não afetar isso negativamente. Eu acabei regulando junto com ele, no momento da entrevista, por exemplo, o tempo necessário para conversarmos de modo a não atrasá-lo para os outros compromissos que vinham em sequência. Dessa maneira, realizei uma entrevista apenas com ele, ao passo que com a Luna realizei duas entrevistas.

O Bruno foi solidário. Ao ver-me fazendo perguntas, querendo compreender o que acontecia, ele mesmo teve a iniciativa de me incluir em seu Plano do dia e anotou em seu caderno: “Conversa com a Ana”, como primeira atividade. Foi quando realizamos a entrevista ao ar livre.

Os educadores dizem que a dificuldade do Bruno é a concentração e ele reafirma esta dificuldade na entrevista, me diz que é muito distraído. Certa vez ele precisava ler

⁶² Uma brincadeira em que as pessoas formam dois times. Um joga bola no outro e, quando a bola bate em alguém, é porque “queimou”. Daí essa pessoa sai do jogo. Ganha o time em que sobrar alguém.

O Cangaço, previsto em seu Roteiro de Aprendizagem, e saiu pela escola para “se concentrar”.

O Bruno está no grupo de pesquisa denominado de *Acampadentro*. Seu grupo é composto por ele e mais três meninas. Eles construíram, junto com os educadores/tutores e educador mediador de projetos, os conteúdos da aba ‘Geral’ do projeto em que constam os campos “o que queremos”, “por que queremos” e “o que temos que fazer”. Eu não acompanhei esse processo. Na Plataforma virtual eles dizem que querem realizar um Acampadentro na escola com os seguintes elementos: fantasia de terror (oficina); personagens (conhecer mitos, movimentos, histórias, situações); criar imagem; contação de histórias (zumbi, vampiro, bonecas assassinas, lobisomem, *chupacabra*, lobisomem); divisão de tarefa (balada, alimentação, roda do terror e filme, caça ao tesouro, dormitório). No item “Por que queremos?” escrevem: “Para nos divertir”. No item “O que temos que fazer”, em linhas gerais, escrevem em conjunto com os educadores que precisam adquirir ritmo de leitura e lição; organizar o caderno; correlacionar informação; utilizar o espaço da folha ao escrever de forma adequada, de acordo com a marca textual do gênero a que se propõe usar; recontar histórias de seu próprio repertório; usar o ponto final; usar a vírgula para enumerar elementos; compreender marcas de pontuação lógica e expressiva; dividir o texto em frases utilizando letras maiúsculas e minúsculas; separar as ideias do texto em parágrafos; ordenar e organizar o próprio texto buscando atingir maior legibilidade; compreender a organização das ideias de um texto; conseguir comunicar através da escrita a interpretação de um texto lido, dentre outras aprendizagens.

Bruno é integrante dos grupos de responsabilidade dos computadores e do celular⁶³ que referem-se aos cuidados e organização dos computadores no Núcleo de Desenvolvimento e refletir e organizar o uso do celular no contexto da escola. São os alunos que escolhem as Responsabilidades.

Participa também das oficinas de RPG⁶⁴ e de Circo. Gosta muito de dança, música e tem facilidade com ritmos, segundo me conta. Diz que se concentra melhor

⁶³ “Após decidido o uso do celular pela Assembleia dos educandos, formou-se um grupo para refletir critérios, horários, responsabilidades no uso do aparelho dentro da escola. Os encontros serão semanais e as atividades e funções serão definidas em conjunto”. (descrição do grupo de responsabilidade do celular na Plataforma de aprendizagem, acessando como o B. que gentilmente me cedeu seu *login* e senha). Disponível em <http://ancora.caiena.net>. Acesso em: 03 jan. 2016.

⁶⁴ Não presenciei esta atividade do Bruno, mas consta uma descrição na Plataforma de aprendizagem: “O RPG (Role Playing Game) é um jogo de dados e imaginação. O mestre conta a história, enquanto os jogadores vão interpretando e resolvendo os desafios.” Disponível em <http://ancora.caiena.net>. Acessando como Bruno. Acesso em: 10 jan. 2016.

quando ouve músicas de que gosta, “seu corpo se sente mais relaxado”. No entanto, não as ouve enquanto está na escola. E ao perguntar se ele pode fazer escolhas na escola, ele diz que algumas sim, mas em algumas ocasiões os educadores insistem para que eles experimentem algo que pensam não gostar para ver se passam a gostar. Já frequentou a Oficina de Kart e um dos educadores dessa Oficina me diz que o Bruno “já caminhou bastante, era muito tímido, muito emotivo, auto-exigia-se demais e chorava diante das dificuldades”.

Escolhas, interesses, sonhos. O sonho levantando pelo Bruno na Roda dos Sonhos foi *aulas de informática* (ver Figura 16). Ele gosta muito de assuntos relacionados a computadores e gostaria de ter Oficinas de informática. Conforme ele me contou, somente os meninos do Núcleo levantaram esse sonho e eram em número pequeno, por isso precisaram se encaixar em algum sonho mais cotado:

Ana: Aí Bruno, aquilo que você tava falando que achei legal dos computadores, você tinha vontade de desenvolver né?

Bruno: É, desenvolver computação.

Ana: Você queria se desenvolver mais nessa área assim, de computação. Mas aí na hora da Roda dos Sonhos você falou isso?

Bruno: Falei. Falei para ter uma Oficina de informática.

Ana: Ah, você pediu uma Oficina de informática.

Bruno: Só que aí ninguém levantou a mão, só eu e alguns meninos que são do grupo dos computadores.

Ana: Ah, entendi.

Bruno: Quer dizer, os únicos meninos do Desenvolvimento.

Ana: Aí como não tinha assim muita gente ...

Bruno: ...que levantou a mão, então não foi aceito.

Ana: Ah, tá. Aí como teve mais gente para o acampamento, você escolheu então...

Bruno: Não, aí, ó, a gente fez assim, a gente pegou cada...foi vendo cada sonho e o que todo mundo aceitasse, gostasse mais, levantava a mão. Aí o acampamento todo mundo gostou, aí deixou lá, aí quando foi para escrever o segundo roteiro, aí eu e os meninos escolhemos o acampamento. Aí todo mundo encrencou, demorou um pouco, mas aí entramos em consenso, daí foi o acampamento. (Entrevista com Bruno em 28/ 10/ 2015)

Então, o grupo de meninos que compartilham alguns interesses em comum com o Bruno, como o tema da computação, não pôde estudar o tema porque seus interesses não foram levantados como interesse de muitos. O Bruno, ainda assim, não compôs um grupo junto com os meninos, porque ao escolher o tema acampamento juntou-se a três meninas formando o grupo de pesquisa denominado *Acampadentro*. Os demais meninos alocaram-se em outros grupos de pesquisa.

Daí eu quis saber mais sobre o sonho do Bruno... Ele me disse que em outra oportunidade, computação foi seu tema de estudo com um outro educador:

Ana: E quando você fala que você tinha vontade de entender mais de computação é por que que você gosta?

Bruno: É por causa que eu gosto muito de computação, computação para mim é tipo o meu sonho. Aí eu gosto tanto que eu quero fazer um projeto disso, só que aí eu não posso fazer um projeto sendo que tem que ter um grupo, o meu grupo não gosta de computação, só de terror, livro, essas coisas. Então eu ainda não fiz esse projeto, mas quando eu fiz foi bem legal porque o M. (educador) deixou eu fazer né, porque ainda não tinha grupo, que foi um sexto tutor meu, porque eu to aqui [na escola] faz tempo...

Ana: Bom, aí o M. (educador) nesta época te ajudou né?

Bruno: É, ele se formou em matemática (acho que ele se formou em engenharia?), mas ele sabe um pouco de computação, ele sabe bastante de computação.

Ana: Os educadores explicam para vocês o porquê das coisas assim, por exemplo, você tinha um sonho né, mas não pôde, você precisou entrar num grupo relacionado a outra coisa, que era acampamento. E aí eles conversam com vocês do porquê e tudo.

Bruno: Sim.

Ana: Sim né?

Bruno: Eles falam porque, só não me lembro. A Luna vai te explicar melhor essa parte, porque não me lembro não. (Entrevista com Bruno em 28/10/2015)

O Bruno, então, tem clareza de seu interesse, seu campo de estudo, seu sonho. No contexto do Núcleo de Desenvolvimento há um foco para o trabalho em equipe. Antes dessa orientação, havia o estudo individualizado, como o educador também me disse em entrevista. Mas o Bruno parece não ter consciência do próprio caminho atual, na medida em que vê na Luna a possibilidade de eu ter acesso à proposta pedagógica da escola ou das ações dos educadores. Parece que não ter tido seu sonho como campo de

estudos contemplado dificultou a tomada de consciência do próprio percurso formativo. Freire (1997) nos diz da relevância de uma formação e um desenvolvimento que crie condições de um “eu” que lhe pertença diante das expectativas alheias. E como já disse Greene (1995), importante uma educação que leve os jovens a tornar claras as razões de suas decisões. Assim, compor o grupo de pesquisa *Acampadentro* foi, para o Bruno, uma decisão desvinculada de seu sonho e, portanto, sem razões claras para ele, tanto que ele não consegue localizá-las.

Bem, o Bruno já estudou sozinho o tema de seu interesse, agora precisa de um grupo. Mas a Luna tem tido a oportunidade de realizar, no âmbito do seu grupo, um tema individual e, mais recentemente, manter seu tema num estudo paralelo ao seu grupo...

Além da computação, o Bruno diz que gosta de ritmos e música. Ele me diz que gosta de “fazer lição” ouvindo as músicas de sua preferência, seu corpo fica “mais relaxado”, mais “à vontade”. No entanto, não as pode ouvir na escola. Quando eu pergunto se ele já conversou sobre isso com os educadores, ele diz que não porque não teria sentido, as coisas continuariam do mesmo jeito.

O Bruno não tem afinidade com seu grupo de pesquisa, os interesses são outros. As meninas gostam de “livros, histórias de terror, essas coisas”. Ele me diz que elas não têm o mesmo “estilo” que o dele. Por conta desse “desencontro” entre o Bruno e seu grupo cheguei a reflexões acerca da “lição”.

O Bruno me ensinou muito sobre “lição” porque ao falar disso me fez ver sentido no texto de Larrosa (2010) “Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade”. Para Larrosa (2010), o estudar é linguagem, amizade e voltar-se para si mesmo. Para o autor, o que nos leva a caminhos novos é a descoberta de nós mesmos e vê nos contos autobiográficos a possibilidade de uma consciência do eu, pois contar a nós mesmos a própria história nos ofereceria a própria identidade. A consciência do eu como permanente metamorfose tem impulso no processo interpretativo da leitura e da escrita. Seria lendo, escrevendo e falando que alguém se faria consciente de si mesmo.

A pesquisa como estudo e o grupo como instância de interlocução seriam importantes no processo de construção da identidade do Bruno, do encontro com sua singularidade. Larrosa (2010) afirma que ler, escrever e falar é colocar-se em movimento, é sair para além de si mesmo, “manter aberta a interrogação acerca do que se é”(p. 39-40). A cultura e a linguagem é o que faz com que o mundo esteja aberto a

nós, mas quando se converte em fórmula, torna-se fechado. Ao ler, um jovem ou um professor, tem a chance de encontrar sua própria forma, como uma experiência estética, seria a relação com a palavra ou com a matéria de estudo na qual se põe em jogo o próprio eu.

Então, para o autor, a leitura seria um diálogo entre o dito e o não-dito, entre o que a palavra entrega e o que retém. O passado seria como um texto que lemos em relação ao modo como lemos o presente, como uma intertextualidade. Há uma intertextualidade entre o que o Bruno desenvolveu de estudos no contexto de seu sonho e o presente:

Para que esta experiência do passado seja possível, o sujeito da experiência deve ser um sujeito desconfortante e inquieto. Esse sujeito é que vai do presente ao passado, mas arrastando consigo sua desconformidade, ou seja, evitando toda relação de continuação. (LARROSA, 2010, p. 136)

Lição, lectio, leitura, para o autor, seria tanto a leitura quanto a convocação à leitura. Os leitores, dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Esse acolhimento seria um ato público que está explicitamente envolvido num ensinar e num aprender, ou seja, “o ensinar e o aprender jogam na leitura”, “por isso, uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam” (LARROSA, 2010, p. 139).

O autor levanta a seguinte questão: o que este jogo tem a ver com a experiência da liberdade? Para ele, a liberdade seria a curiosa relação de alguém consigo mesmo e com a experiência da amizade – comunhão com os outros. Esta comunhão, o comum, o compartilhado, tornaria possível a leitura na experiência da amizade, o que promoveria a liberdade. Quando o texto é algo que realmente pode-se chamar de comum, articula-se uma forma particular de comunidade. Larrosa (2010) não está falando do “como ler”, mas sim do “como ler de verdade”, ou de “como uma lição pode ser uma verdadeira leitura”, “uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade” na relação consigo mesmo e com os outros.

Larrosa (2010) também diz que o professor, por sua vez, tem preocupações se o texto que ofereceu será aceito, como uma carta que aguarda resposta. Essa carta não significa dar a ler algo como uma obrigação, mas no sentido de uma responsabilidade que temos com aquilo que foi enviado. A tarefa é algo que nos põe em movimento, numa responsabilidade assumida que só se cumpre no movimento de ler. Assim, a

qualidade da leitura que o professor remete dependerá da qualidade de três escutas: a escuta de si mesmo, a escuta dos outros e a escuta do silêncio daqueles com os quais se encontra lendo.

Segundo o autor, os elementos da lição são: o texto, a voz do professor e o silêncio que é de todos e de ninguém, é a linguagem em sua multiplicidade, ou seja, o comum: “se ler em comum é uma correspondência no texto, essa correspondência só pode ser corresponsabilidade na pergunta pela qual o texto já é o primeiro responsável” (LARROSA, 2010, p. 142). A leitura nos traria, assim, o comum de aprender, e esse comum é onde moram as diferenças. Segundo o autor, a amizade de *ler com* implica na amizade de *aprender com* no “en-con-trar” do aprender. Ler não seria um instrumento para a homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender, responder ao texto seria encorajar-se de algo comum e constituir uma comunidade não do consenso, mas, sim, da amizade. Dessa maneira, a liberdade que a lição oferece, para Larrosa (2010), estaria relacionada à tomada da palavra, a ruptura com o já dito, porque se deseja a palavra e não porque se sabe. Essa liberdade de tomar a palavra não deve ser entendida como poder ou propriedade, mas abertura para o desconhecido e o novo.

Estudar para Larrosa é uma atenção tensionada ao extremo, uma concentração, um ensimesmamento. O estudante fecha os olhos a tudo aquilo que não é estudo:

Sua concentração é certamente um muro frágil, incapaz, em sua fragilidade, de colocá-lo realmente a salvo. Mas sua postura atônita e absorta é, também, e ao mesmo tempo, uma barreira poderosa que expressa sua indiferença à ameaça, sua liberdade soberana em relação à ameaça. (LARROSA, 2010, p. 199)

Para ele, o estudante é um ser de trato difícil, caminhando como se estivesse se escondendo de alguma coisa, nunca é visto entre as pessoas.

Penso que, diante do que Larrosa (2010, 1995) diz da “voz liberada”, essa experiência de si consigo mesmo possa estar sendo limitada em sua liberdade no intervalo situado entre a Roda dos Sonhos e a Roda do Desenvolvimento no caso do Bruno e de sua relação com seu círculo de estudos no âmbito do grupo de pesquisa *Acampadentro*.

As responsabilidades do Bruno giram em torno dos seus interesses, que são computadores. Em seu caderno, ele anota suas responsabilidades: “colocar os computadores para carregar, relatar os *bugs*, reunião do celular”.

FIGURA 7. ANOTAÇÃO NO CADERNO DO BRUNO ACERCA DE SUAS RESPONSABILIDADES

	GRUPO	Atividade	OFICINA	Data	FIM	Visto
O que vou fazer	Faço em					
MUNHAS Responsabilidades						
Colocar os computadores para carregarem	GR C			22/10		
Atualizar 2 roteiros e colocar na plataforma						
Ler os pressupostos nos cadernos						
Conferir os conteúdos				23/10	28/10	
Relatar os bugs	GR C			21/10		
Reunião de alunos do grupo	GR C			28/10	02/11	

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O uso do celular, desde minhas primeiras idas à escola, tem sido uma pauta de difícil discussão nas reuniões da Assembleia. Os alunos insistiam em usar para jogar e os educadores buscavam fazer com que os educandos apresentassem argumentos plausíveis a favor de seu uso no interior da escola. Um outro ponto observado é que os educadores argumentavam que nem todos possuem celular e uma premissa na escola é de que tudo deve ser compartilhado coletivamente. Diante disso, montou-se uma comissão para discutir e refletir sobre esta pauta no contexto da escola. O Bruno compôs este grupo.

É muito freqüente em minhas notas de campo, no acompanhamento do Bruno, as seguintes menções: “Bruno digitou a pauta/ata na Roda do Desenvolvimento via *GoogleDocs*”, “foi ajudar a arrumar o equipamento que projeta em tela”, “Bruno ficou no computador, na Roda, projetando em tela os assuntos debatidos”, “Bruno filmou a reunião da Roda do Desenvolvimento”. Tanto no que se referia às suas responsabilidades quanto às ajudas que lhe eram solicitadas no Núcleo (quando o assunto é computador, o Bruno é bem requisitado, os colegas já o chamam quando precisam de ajuda para projetar em tela, ligar cabo para conectar a internet e afins).

Vi o Bruno em busca de ajuda quando enfrentava algumas dificuldades que não conseguia superar sozinho, como quando um dos computadores não estava acessando a

internet. Tentou arrumar sozinho, mas não conseguiu. Mais tarde, já era possível acessar a internet, porque ele pediu ajuda a um educador de outro Núcleo que já havia sido seu tutor e entende de computadores.

Outra questão muito evidente foi o olhar de Bruno quanto a algumas atitudes de seu grupo de pesquisa. Ele me diz que prefere estudar sozinho porque o seu grupo passa resposta pronta para os outros:

Ana: E quando você tem alguma dificuldade... não sei... para fazer alguma coisa ou de repente se você não conseguiu fazer no dia anterior, o que você faz? Você pede ajuda...você fala quando está precisando de ajuda assim?

B: Sim, eu falo com o F., que é meu tutor ou com o meu grupo... que aí eles me ajudam...

Ana: Ah, o seu grupo te ajuda também né?

Bruno: É, só às vezes...grande parte não...

Ana: É mesmo?

Bruno: Grande parte eu tenho que fazer sozinho.

Ana: Mas aí quando você pede ajuda para o seu grupo, eles às vezes não...

Bruno: Não, às vezes eles falam alguma coisa e aí eu faço, só que aí depois eu tento fazer sozinho, esse é meu problema...porque esse meu grupo, tipo, que o grupo que eu tô agora ele é muito estranho por causa que eles ficam passando a resposta um para o outro, tipo eles não estudam, por isso que eu não fico, para você ver, eu sempre fico separado deles... (Entrevista com Bruno em 28/10/2015)

Desse modo, o Bruno vive um conflito por não ter escolhido seu grupo, não ter afinidade com ele e não ter escolhido este tema de estudo. Demonstra não haver um sentimento de comunidade e partilha.

Estes princípios da solidariedade, da progressiva responsabilização e da pesquisa contribuiriam para que o Bruno desenvolvesse atitudes a favor de sua autonomia na medida em que são elementos para uma progressiva liberdade responsável, tomada de decisões em favor do coletivo, um aprimoramento da cooperação e da entre-ajuda, o que promoveria contextos de igualdade, igualdade de diferenças comentado por Kohan (2003), numa promoção da iniciativa de estudar por si e não precisar esperar instruções de um outro, descentralizando o lugar do saber. No entanto, percebo que, como o educador comentou em entrevista, os grupos de responsabilidade ajudam na autonomia

da escola, por isso as iniciativas e ações do Bruno têm se voltado ao comum do grupo e do Núcleo, da escola, mas pouco relacionadas à promoção de sua liberdade e participação na produção do conhecimento e a área de estudos de seu interesse, o que estaria vinculado à construção de sua identidade. Esse comum, compartilhado, também teria relações com o diferente, singular, aquilo com o qual o Bruno assumiria corresponsabilidade no desenvolvimento de sua própria autonomia, na medida em que somos linguagem. Como diz Larrosa (2010) tomamos consciência falando, escrevendo, lendo, estudando. Penso que os *relatos* do Bruno, que na visão do autor seriam a preservação da biografia, ajudam a compreender autonomia, uma vez que Larrosa (2015) afirma que para entender autonomia precisamos buscar indícios do seu oposto, a dependência. Esse processo cultural contraditório e existencial também é formativo. Como o Bruno nos ajudaria a pensar acerca da alteridade, como esta Escola do Projeto Âncora fomentaria a abertura ao Outro? Muitos conflitos acerca das escolhas de com quem estudar e como estudar limita o Bruno a deixar-se invadir pelo Outro?

Decisões, caminhos, relacionamento com os outros, promoção da participação e da opinião. Algumas situações-problema apresentaram-se ao Bruno como: os computadores estarem ficando sem carga, arrumar o acesso à internet, não conseguir se concentrar na leitura proposta no Roteiro de Aprendizagem. Não era uma situação problema levantada pelo grupo de alunos sob orientação dos professores, mas problemas vinculados à infra-estrutura da escola. Após o coletivo do Núcleo ter sinalizado na Roda do Desenvolvimento que os computadores estavam ficando sem carga, Bruno foi ajudar a solucionar o problema, ainda que todos estivessem responsáveis por manter tudo funcionando. O vi buscando ajuda de outro educador, de outro Núcleo, para arrumar o acesso à internet.

Os educadores exigem bastante que ele converse menos em momentos de estudo para que consiga cumprir suas atividades. Certa vez, ele tinha que fazer a leitura de um livro, *O Cangaço*, previsto em seu Roteiro de Aprendizagem. Abriu o livro e foi andar pela escola. Ele disse que ia andar para se concentrar, uma vez que não estava conseguindo. Daí fiquei sem saber o que fazer, pois não queria atrapalhar sua leitura. Não sabia onde estava o Bruno. Encontrei-o um tempo depois conversando com a educadora do circo, pedindo a opinião dela sobre o que seria o *Cangaço*. Os educadores incentivam nos Roteiros que os alunos saíssem pelo bairro ou pela escola para fazerem entrevistas ou conversassem com as pessoas acerca dos assuntos das pesquisas, apesar

de não estar previsto esse momento em seu Roteiro, pelo menos não desta forma. Portanto, no momento em que achou que não se concentrava na leitura, buscou então outros espaços na escola para realizá-la, inclusive buscando informações com outros educadores sobre o que seria o Cangaço.

Um dia teve também de criar seu próprio sistema numérico a partir do estudo de representações matemáticas, no contexto do estudo sobre conjuntos, notação e representação numérica a partir da proposição de atividades postadas na Plataforma de aprendizagem.⁶⁵

Essas atividades têm relações com os conhecimentos matemáticos envolvidos na realização de um acampamento e às brincadeiras (cálculo de quantidade de comida necessária para quantas pessoas jantarem, estimativa de colchões que cabem numa sala, etc). Ele encontrou dificuldades para resolver essa atividade e me mostrou que o educador havia lhe dado algumas dicas. Eu estava sentada ao seu lado, me mantive sem intervir. Então ele chamou a outra educadora, levantando o dedo como sempre fazem. A educadora ofereceu algumas dicas, mas ele parece que permaneceu na dúvida. Então ele decidiu desistir e procurar ajuda depois. Eu o incentivei a continuar e tentar realizar a atividade de uma vez. Ele aceitou a ajuda e persistiu na tarefa. Juntos, com as pistas dos educadores, fomos compreendendo melhor como resolver a atividade que demandava compreender a lógica de funcionamento do sistema numérico e aplicar a um novo sistema criado. Mais confiante, ele avisou a uma das colegas do grupo que ia mostrar a elas o que poderia ajuda-los a resolver a atividade. Em seu caderno, Bruno escreve, abaixo do seu Plano do Dia, uma auto-avaliação deste dia:

Plano:

8:20 – Plano

8:30- inglês

9:15- lanche

9:30- representação do número

9:40- sistema numérico

10:30- carta

11:00- roda do desenvolvimento

⁶⁵ O educador mediador de projetos inseriu um link no campo do 'Projeto' *Acampadentro*, que levava ao site <http://www.blogviche.com.br/2006/11/02/conjuntos-nocoas-basicas-parte-i/> A partir de <http://ancora.caiena.net>. Acessando como Bruno. Acesso em: 03 jan. 2016.

12:00 – resumir

13:00- terminar o resumo

14:00- caça ao tesouro

16:20- saída

Avaliação:

Hoje no inglês eu e a K. tinha que fazer a narração em inglês e foi difícil. A representação do número foi meio difícil porque eu não estava entendendo nada, mas agora tá legal. (Anotação no caderno, Bruno.)⁶⁶

Bruno demonstra que a maneira como as propostas de atividades estavam organizadas mostrava-se difícil. Ele faz seu Plano do Dia sozinho e sua auto-avaliação, enquanto os educadores incentivam que ele sempre aprimore a produção de seu texto e os detalhes em sua avaliação.

Penso que sejam exercícios de tomadas de decisões e de responsabilidades por seus atos, mas como Freire (2002) destaca, aliados também a saber-se no mundo de maneira crítica. Destaca que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’, antes ‘habitado’ por sua dependência. Uma autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. As tomadas de decisão estariam em estreita vinculação com a autonomia, uma vez que “ninguém é autônomo primeiro para decidir depois”. O autor considera que trata-se de um processo em desenvolvimento, que não ocorre de repente e pode estar centrado em experiências de muitas decisões e de responsabilidade e que seriam “experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2002, p.41). Freire (2002) expõe sua atenção à necessidade que uma prática educativa exige de uma rigorosidade necessária à disciplina intelectual, no exercício de uma curiosidade epistemológica. Talvez o fato do Bruno não ter seu campo de estudos contemplado, possa afetar esta curiosidade epistemológica.

O autor afirma ainda o lugar do homem na sua integração ao contexto, a partir de suas relações com a realidade, com ela e nela, respondendo aos desafios e criando, optando, decidindo, discernindo. Importante, então, perceber que Paulo Freire diz da relevância do contexto social, histórico, das relações pessoais quando tece reflexões acerca da autonomia e do que é relevante para a promoção de seu desenvolvimento como processo educativo que seriam: as tomadas de decisão, as possibilidades de opinar

⁶⁶ Anotação no caderno do Bruno do dia 10 de novembro de 2015.

criticamente, de assumir as responsabilidades, de estar eticamente nas relações. Traz à tona também as contradições, os conflitos, os sentimentos que estão envolvidos neste processo.

No seu relacionamento com os outros o Bruno é bastante solícito, o F., educador, me diz que por ser muito solidário, o Bruno às vezes deixa de cumprir com alguns compromissos porque não centra-se em suas atividades, o que se seria importante, em sua opinião, pensando no Aprofundamento: ajudar os outros e dar conta de si. Damonos conta de nós mesmos?

Com relação à promoção de sua participação e opinião, Bruno me diz que não escolheu seu grupo, não tem afinidade com ele, prefere não dar opinião e algumas vezes os educadores insistem para que experimente coisas novas:

Ana: Uhum, é um jeito seu assim...seu ritmo...

Bruno: É, porque aqui não pode ouvir música, mas o único jeito de eu fazer lição, assim para concentrar essas coisas é ouvindo uma música e não é tipo as músicas que eu gosto, porque aí meu corpo se sente mais relaxado com as músicas que eu me sinto à vontade, agora quando eles coloca música⁶⁷ deles lá aí tipo meu corpo não sente à vontade.

Ana: Mas e você já disse isso? Por exemplo, olha não gosto tanto dessa música...

Bruno: Não, não gosto de falar tanto assim porque não faz muito sentido, não adianta de nada falar porque vai continuar do mesmo jeito, então aí eu fico quieto lá fazendo minha lição.

Ana: Entendi... Se você falar, por exemplo, e der uma ideia assim dizer que...se de repente você dissesse né, já pode ter acontecido, você dizer que não gostou de alguma coisa...

Bruno: Isso já aconteceu.

Ana: Já né? Aí como foi?

Bruno: Isso daí já aconteceu com o negócio da dança, com o F. (educador), de forró. Falei para ele que eu não gostava de forró, que não era meu estilo de dança e nem gostava de dançar, mas eu fui fazer normal por causa que em alguns momentos ela foi legal, mas alguns momentos também que eu não gostei muito, que era muita brincadeira. (Entrevista com Bruno em 28/ 10/ 2015)

⁶⁷ Importante mencionar que algumas vezes os ambientes de estudos tinham música clássica em volume baixo ao fundo, assim como é uma prática na Escola da Ponte como explicito mais adiante.

Beatriz Sarlo (2005) discutiu acerca do asseguramento da pluralidade cultural aos jovens em contextos educacionais, o que pode estar relacionado ao fato dos educadores insistirem em variadas experiências. Paulus (2013) discute sobre a progressiva planificação e avaliação cooperadas, o que impulsionaria contextos de espaço-tempo cultural interativo, organizado pelo grupo, para os membros e para o exterior, que seriam espaços de liberdade negociada. No entanto, não me parece que havia essa gestão participada.

Desafios e conflitos. Na carta aos portugueses, material que todos do Núcleo produziram para se comunicar com visitantes de uma escola de Portugal que viriam se instalar por uns dias no Núcleo de Desenvolvimento, o Bruno escreve o seguinte:

Olá,

Meu nome é Bruno, tenho 13 anos e gosto de todo tipo de esporte e gosto de jogar no computador. bom, mas vamos direto ao assunto eu gostaria de saber o que você gosta de fazer, mas não só isso vou deixar algumas perguntas para você se não incomodar:

-quais tipos de jogos você gosta?

-o que você gosta de fazer nos horários livres?

-que tipos de esporte você pratica?

-você assiste anime? se assiste, quais?

-você joga minecraft?

-como são seus amigos?

-como é sua escola?

bom, só serão estas perguntas muito obrigado pela colaboração e se a carta estiver muito curta desculpe esta foi minha primeira carta que eu escrevi.

Tchau.

É possível perceber que os interesses do Bruno giram em torno de jogos, esporte, menciona os amigos e mostra que sua geração não está acostumada a escrever cartas. O Bruno é super rápido no computador. Certa vez, acessando a Plataforma, abriu várias abas. Nem consegui acompanhar aquela velocidade toda!

O Bruno congrega seu passado (o sonho já contemplado) e o presente (sonho não contemplado) como uma narrativa múltipla do contemporâneo (sem fronteiras, líquido), como Serres (2015) caracteriza as existências atuais. Em meio a dois estados,

um local e singular, outro global e específico, Serres diz que não sabemos mais recortar nossos grupos, onde situar nossas coletividades, onde e como inserir nossa “libido” de pertença. Para o autor, não vivemos mais o mesmo tempo, os objetos transformaram os locais, as dimensões do coletivo, ampliaram-se as fronteiras, assim como as degradações e os desastres. Sentimo-nos responsáveis por isso tudo.

Há movimentos da escola para ampliação de seus tempos e espaços físicos. Já houve um projeto de estender as ações pedagógicas para a comunidade e isso se faria com a instalação de redes *wi-fi* na venda, no mercado, na igreja. Começaram a fazer isso, mas as pessoas não entendiam o porquê, já que a escola conta com um espaço físico amplo.

De uma maneira bem natural, muitos recursos são usados na escola: rede *wi-fi* aberta, uso de *netbooks*, Plataforma virtual, acesso à internet e captura de *sites* para a realização de atividades, o que aponta tanto para um movimento de desinstitucionalização quanto um misto de presencialidade e virtualidade que Bruno (2016) denomina de Educação Híbrida.

Fico pensando em como o Bruno poderia participar e ajudar a decidir, refletir sobre possíveis caminhos no contexto do aprofundamento de seus estudos e suas responsabilidades e no contexto da relação da escola com seu entorno, já que isso se mostrou como um dos pontos da proposta da escola, nas questões relacionadas ao contemporâneo. Poderia, inclusive, auxiliar numa possível transformação das relações na escola com as TDICs e na própria transformação do entorno já que há a intenção de ampliar e desinstitucionalizar as ações pedagógicas da escola, o que já se configura numa grande ruptura com a lógica das velhas instituições. E mais, talvez, ainda pensar e refletir criticamente sobre a sociedade atual como síntese das transformações históricas e seu pertencimento como pessoa singular a este legado. Isso não seria uma boa promoção da autonomia do Bruno, articulando conhecimento à sua vida e ao tempo histórico em que vive? Seria a responsabilização no processo de reflexão crítica, por meio da pesquisa e produção cultural, num contexto dialógico. Poderia auxiliar não só em questões práticas dos cuidados cotidianos com os equipamentos e no auxílio aos colegas e ao Núcleo, mas nas discussões acerca da formação humana para o uso dos recursos das tecnologias de informação e comunicação. O Bruno poderia resgatar esse vínculo do indivíduo com sua espécie e sua histórica relação por meio das eras que se denominaram pelos artefatos culturais.

Serres (2013) diz que serão esses jovens que ajudarão a redesenhar os formatos, criando novos laços, num contexto de consequências culturais, cognitivas e comunicativas para a produção do conhecimento. Ao considerar a grande hibridização permitida pela digitalização e pela linguagem hipermidiática, Santaella (2007) enfatiza os processos inteiramente novos, interativos e dialógicos que se complexificam com a linguagem digital e que provocam novas relações com o conhecimento.

O intenso debate sobre o uso do celular na escola e, até onde eu soube, também uma limitação no uso de redes sociais, que não era de acesso livre aos educandos, traz à tona também a discussão acerca das tecnologias da informação e da comunicação na escola. Segundo Backes e Pavan (2014) há diferentes olhares sobre esse assunto na literatura: aqueles que pensam que as TICs são a solução para os problemas da educação significando inovação, aqueles que as vêem como o novo problema da educação enquanto possibilidade de superficialização para a produção dos conhecimentos e um terceiro grupo que está mais preocupado em compreender as profundas transformações que as TICs têm provocado no campo da educação, principalmente na constituição dos sujeitos e suas identidades. Segundo os autores:

Há outras identidades na escola. Da mesma forma que a escola contribui para legitimar determinadas identidades [...] ela também está sendo desafiada a lidar com sujeitos cujas identidades carregam as marcas da cultura digital. (BACKES; PAVAN, 2014, p. 221)

Portanto, ressaltam os autores, qualquer estudo das condições humanas hoje deve considerar as muitas reconfigurações provocadas nas sociedades contemporâneas.

Nas reflexões de Pino (2010) a relação entre meio físico, social e cultural e o meio interior, subjetivo da pessoa em desenvolvimento é feito do material social e cultural que o meio dispõe à pessoa e que ela converte em significações, que é como se apropria da cultura. Dessa maneira, as significações que o Bruno socializa aqui são o que ele converte de sua relação com a escola, do meio mais amplo como o contexto de novas formas comunicativas que alteram ou remodelam as relações humanas. No entanto, um dos professores da Escola A Voz do Operário me diz que quando as escolhas dos alunos sobre o que estudar são muito livres, ancoradas em anseios individuais, corre-se o risco de não se contemplar elementos importantes do currículo externo, uma das responsabilidades da escola: o acesso e a apropriação do patrimônio cultural. Como equacionar essa questão?

5. A ESCOLA DA PONTE (PORTUGAL)⁶⁸

Meu plano de estudos no exterior envolvia uma aproximação à literatura e às ações do Movimento da Escola Moderna Portuguesa como movimento associativo de professores e reflexão cooperada acerca das práticas escolares e imersão na Escola da Ponte, que serviu de inspiração para a Escola do Projeto Âncora. Como não me foi possível retornar àquela escola após as férias escolares dos alunos que ocorreu no mês de junho e julho, procedi a uma revisão bibliográfica (Apêndice C) sobre a escola com as indicações do Prof. Dr. Rui Trindade.

5.1 Mais uma viagem... e dessa vez, para mais longe.

Se a gente falasse menos
Talvez compreendesse mais
Teatro, boate, cinema
Qualquer prazer não satisfaz
Palavra figura de espanto, quanto
Na terra tento descansar

[...]

Mas o tudo que se tem
Não representa nada
Tá na cara
Que o jovem tem seu automóvel
O tudo que se tem
Não representa tudo
O puro conteúdo é consideração

[...]

Congênito
Luiz Melodia – cantor e compositor brasileiro

Escolho o mês de agosto de 2017 para me dedicar exclusivamente à escrita, ainda em Portugal, agora a morar em Vila Nova de Gaia, pois anteriormente minha morada era no Porto. Vejo no *facebook* a notícia da morte de Luiz Melodia que ocorreu no dia 04 deste mês e assisto a essa música em vídeo que um professor da UFJF havia compartilhado. Aqui em Portugal tenho acessado mais os vídeos de música brasileira

⁶⁸ Mantenho aqui neste capítulo a escrita produzida ainda em Portugal.

compartilhados por meus amigos brasileiros do que quando estava no meu País. E por aqui parece que elas são bem-vindas, que o diga a apresentação de Caetano Veloso no Teatro do Coliseu no Porto que ficou tão cheia que obrigou a abertura de sessão extra.

Esta letra me faz trazê-la para cá, pois no percurso desse estágio doutoral de seis meses, acrescidos dos meus 41 anos completados em terras portuguesas, vejo-me mais convicta do meu lugar de pesquisadora e do *estilo* que me faz quem eu sou escrevendo, no *locus* de pesquisa, na forma como opto posicionar-me na relação com as pessoas com quem encontro e passo a conviver.

Quieta, falar pouco, observar as pessoas, por simples gosto por esse cotidiano da vida e perceber como o humano é interessante, são algumas das minhas características. Estar em outro País me fez espontaneamente exercitar mais isso, observar e conhecer, tentar compreender aquela novidade toda. Como diz um amigo: como turista nós apenas passamos, mas vir e permanecer é outra história. Quanto mais tempo de estadia, mais oportunidade de passar da euforia do encanto às progressivas aproximações daquilo que se vai revelando, que nem sempre é tão evidente.

Venho a Portugal com o propósito de cumprir todo meu período de estudos numa escola em específico e, como a vida não é nada linear e nem tem condições de ser, esse caminho foi construído sob muitos intervenientes. Primeiro ponto a considerar foi o período do ano em que cá aterrissei. Chego no finalzinho de março para início de estudos em abril, já no final do ano letivo nas escolas⁶⁹, que não coincide com o ano civil como no Brasil. Enfrento muitos feriados⁷⁰ e a proximidade das grandes férias para alunos e professores e um período ainda mais longo até para os alunos, tendo em conta que os professores ainda mantêm-se com alguma atividade para fechamento de trabalhos. Acresce-se a isso, como bem sabido a todos os trabalhadores, uma época de cansaço e de preparação para um merecido afastamento.

Meu grande prazer é a (con)vivência com os meninos e meninas e suas experiências na escola, foi essa a minha clara escolha para esse trabalho de pesquisa, estar perto deles, ouvi-los, entender como em contexto de propostas pedagógicas eles aprendem e reconstróem essa experiência. Contudo eu fiquei muito pouco na Escola da

⁶⁹ As aulas terminam na primeira quinzena do mês de junho.

⁷⁰ De 10 a 18 de abril – Férias de Páscoa

Dia 25 de abril – Dia da Liberdade/ Revolução dos Cravos

Dia 01 de maio – Dia do Trabalhador

Dia 01 de junho – Dia Mundial das Crianças

Dia 15 de junho – Corpo de Deus

Ponte diante do que intencionava, muita coisa escapou ou foi interrompida nos espaços e tempos em que estive com eles e, muito sinceramente, cheguei a pensar se seria capaz de colocar no papel da maneira como deveria o relato desse período de convivência. Fiquei com medo de que “tudo que tivesse não representasse nada”, mas sei que “o tudo que se tem não representa tudo”. Não sei se foi bem o que o autor da letra quis expressar, mas é o que cabe aqui.

De todo modo, com a ajuda do professor associado em Portugal, Prof. Dr. Rui, consultei a literatura indicada por ele, tendo em vista algumas obras de que já tinha conhecimento relacionada a esta escola para aumentar minhas possibilidades de reflexão e de uma narração mais capaz de caracterizá-la para que servisse de contexto para o foco maior que é a narrativa da (con)vivência com os jovens estudantes ainda que não tenha conseguido entrevistá-los nem ter acesso a seus materiais de estudo. O curioso é que essa literatura é feita tanto de trabalhos acadêmicos como não acadêmicos. “Rubem Alves é leitura obrigatória”, diz-me o prof. Rui.

Ainda assim me sinto limitada, mas como diz Silva (2012), num livro que conta um pouco a história da cidade do Porto, quando revela que não é historiador nem pretende escrever um livro de História, mas sim um livro com histórias: “custa-me não saber fazer melhor, mas mais me custaria se não fizesse nada”. (p. 12)

Uma “rasgada” no oceano Atlântico e cheguei. Cheguei por Lisboa, hospedei-me em hotel, viajei para Braga e fiquei uma semana até conseguir um lugar para ficar no Porto. Soube que há cinco anos o turismo explodiu na cidade e encontrar um lugar não foi fácil. Não é só o turismo, mas também muitos estudantes, muitos trabalhadores estrangeiros. Assim que desci na estação de comboios de São Bento no Porto já vi gente do mundo todo, mil “flashes” para os painéis de azulejo que vão do chão até o teto a contar a história de Portugal. Foi incrível. Como estar no microcosmo do mundo todo. Já ali ouvi várias línguas. No ano de 2016 havia passado alguns dias no Porto, mas apenas *passado* como diz aquele meu amigo⁷¹.

Depois de alguns dias de procura, consegui um lugar muito bom, em frente ao famoso rio Douro, mas fui avisada: “Só por três meses, o apartamento está reservado para a partir do mês de julho.” Alegria foi pouca, mas foi muita. Instalei-me alugando um quarto, compartilhando as áreas comuns. Eu! Aos quarenta anos! Pensei. Daí que

⁷¹ Este meu amigo também esteve em Portugal para complementação de estudos e pudemos nos encontrar e “jogar muita conversa fora” sobre as experiências no exterior.

tive que subir e descer a ladeira da Rua 31 de Janeiro para ir de casa até a estação de comboios e fazer uma hora de viagem até a escola que fica mais para o interior. Essas subidas e descidas em passos acelerados para dar conta dos horários obrigou-me a entrar numa atividade física para aguentar o ritmo. Ficava exausta, meu corpo não estava acostumado. Isso provocou em certos dias atrasos na minha chegada à escola.

Enjoy Portugal!!!

Procurando como uma louca uma anotação específica, folheando *um* dos meus cadernos de notas, que cabia inserir aqui, vou passeando por outras tantas anotações, algumas com erros de escrita pela dificuldade que às vezes me assolava ao tentar entender o que me era informado na linguagem do cotidiano do português de Portugal: “convento de *Sisberg*⁷², tem licores, Roriz, Concelho de Santo Tirso”; “capa de praxe = capa dos formandos”; “Studios⁷³, Ricardo, tel: xxxxxx”; “em julho fazer cartão mensal para transporte”. Achei!: “Tomando café da manhã perto da praça dos Poveiros: ‘Enjoy Portugal!’, diz a atendente portuguesa a estrangeiros de língua inglesa (ou que estão a falar inglês por conta de necessidade)”⁷⁴. Enfio o *pendrive* no computador, pendurado em meio às chaves de uma casa que não é minha, mas de uma senhora portuguesa que me alugou um quarto, agora já em Vila Nova de Gaia. E eu a reparar nas louças, nos candelabros, nos quadros, na lareira. Penso: Éh! Uma casa portuguesa! A chave da minha casa no Brasil, nem sei mais. Há quatro meses e meio por aqui, umas coisas já substituíram as outras. Volto, então, para meu isolamento na escrita de agosto.

Voltando. Como já disse, a cidade do Porto, onde residi a maior parte do tempo do estágio doutoral, explodiu em turismo há mais ou menos três ou cinco anos. Numa palestra no encontro do Teatro do Oprimido⁷⁵ a que cheguei por meio do evento Tertúlia Dialógica⁷⁶ na Universidade do Porto ouvi dizer que o Teatro Rivoli havia sido entregue à iniciativa privada, dentre outras coisas. Tratava-se de um grupo que se reunia para debater questões sociais. Eu ali, como sempre ouvindo, quieta, atenta, interessada,

⁷² Descubro depois tratar-se do Mosteiro de Singeverga.

⁷³ Studios são como kitnetes, apartamentos bem pequenos.

⁷⁴ Nota do dia 10 de junho de 2017.

⁷⁵ Oprimida! 2017: Encontro do Teatro do Oprimido e ativismo realizado na Academia Contemporânea do Espetáculo de 14 a 18 de junho de 2017. Disponível em <https://oprinda.wordpress.com>. Acesso em: 21 ago. 2017.

⁷⁶ X Tertúlia Dialógica: “O senhor é o que sabe, nós não”, realizada em 14 de junho de 2017. Evento dinamizado pela professora Luíza Cortesão da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação a partir do vídeo da última entrevista de Paulo Freire. Esse evento foi um dos eventos de que mais gostei, num formato mais descentrado, em forma de círculo. Uma estudante portuguesa entra na sala e se surpreende. Pergunta: “É para alunos também?” Disponível em www.fpce.up.pt. Acesso em: 21 ago. 2017.

agradecendo pela oportunidade. Havia pessoas de diferentes nacionalidades. A palestrante divulgou seu livro e eu comprei:

Das nossas cidades, dizes muito bem companheiro. Se, por exercício de honestidade, rememorarmos algumas das lutas que opuseram, por vezes ferozmente, grupos de cidadãos, na sua maioria agentes culturais [...] constatamos que bastou o executivo camarário mudar para o Rivoli Teatro Municipal reabrir e o Mercado do Bolhão ter uma reconversão na calha, mas ninguém trará de volta os ciganos ao Bacelo, escorraçados por obra e graça de uma marina, e os moradores do Aleixo, expropriados em favor de pretensos projectos imobiliários e milionários inadiáveis. [...] Entretanto toda a urbe portuense se transformou num vasto corredor de aeroporto a céu aberto [...] e as indústrias ditas cul... e cria... não apenas se mostraram [...] capazes de transformar vento em evento [...] como excelentemente aptas a enquadrar a mega operação de gentryficação do edificado que, na seqüência de décadas de abandono e de especulação imobiliária, ainda não tinham sido conquistadas e/ ou investidas pelas classes abastadas. (GUIMARÃES, 2017, p. 15-16)

Figura 8. Imagem, para mim, representativa da cidade do Porto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (foto da capa de Silva, 2012)

O sol, o mar, o rio, as gaivotas, o vento. Observei o centro histórico, realmente remodelado e cheio de turistas. Se por um lado traz os efeitos do que a autora acima refere, por outro também me ajudou na adaptação a um lugar novo por ter uma atmosfera alegre e descontraída, por ser palco de muitos jeitos de vestir e falar, notadamente nas proximidades do

centro histórico. Essa movimentação, acrescida da proximidade ao mar e ao rio, mais um vento fresco nos dias mais quentes, foi o conforto para o qual muitas vezes encontrei abrigo.

Chegando ao Porto, já instalada, faço contato novamente com a escola alvo de meus estudos, uma escola pública na região norte de Portugal. Ainda no Brasil umas primeiras trocas de e-mails anexando meu plano de estudos e fiquei de explicar melhor minhas intenções quando chegasse. Entrando em contato novamente, agendo a primeira ida à escola.

Na primeira ida errei a estação. Um senhor português gentilmente me concedeu uma “boléia”, pois sabia onde a escola estava localizava e sinceramente ficou sensibilizado. Disse: “é demasiado longe para ir a pé menina”⁷⁷.

Com o tempo, ao descer na estação certa, já pegava carona no “autocarro”⁷⁸ que levava os alunos para a escola e que só funciona em razão deles, pelo que soube. Já com os alunos de férias estive na escola para entrevistas com tutores, e já não o vi a funcionar. Precisei ir de táxi, pois realmente a escola não é muito próxima à estação de comboios e não há passagem de pedestres no caminho. Um aluno da escola me diz que para os alunos que já frequentavam a escola em instalação anterior é gratuito o passe, mas para os demais é necessário pagar. Segundo ele, essa foi uma conquista da Associação de Pais que, ao saberem que o governo exigiu a mudança da escola para outro local, fez essa proposta que foi acatada.

Finalmente na escola tive uma primeira conversa com uma professora do Conselho de Gestão que me pergunta o que desejo fazer ali. Explico que minha intenção é acompanhar a rotina dos alunos e digo que no Brasil fiz isso com dois jovens. Fico sabendo que não é possível fazer “estudo de caso”, que eles estudam em grupos de trabalho e que para qualquer entrevista é preciso ter a autorização do Ministério da Educação. Bem, disse que gostaria de me inserir no Núcleo de Consolidação, inferindo eu a idade e o momento de escolaridade dos alunos. E assim foi, o primeiro espaço que reconheci como o da Consolidação, após também já ter passado pela experiência da visita guiada, e também buscando confirmar informações com pessoas da escola. Já atenta a meus objetivos e ciente do pouco tempo que tinha até iniciarem as férias e considerando os feriados, puxei uma cadeira para me sentar com um grupo que estudava junto, sentindo-me à vontade com o acolhimento afetivo de uma aluna brasileira. Por falar em cadeira, lembro que algumas vezes os professores ficam sem lugar para sentar, nesses momentos eu me sentia pouco à vontade por estar ocupando um...

Foram dezesseis dias inteiros de observações do cotidiano, acompanhando dois grupos de trabalho, afinando meu olhar para dois alunos para que eu pudesse acompanhá-los nas atividades na escola. Isso ocorreu ao longo de dois meses aproximadamente, com início em 21 de abril e término em 16 de junho de 2017, último

⁷⁷ Uma amiga brasileira que integra o grupo do whatsapp “Brdoutoradoup2016”, uma vez que já passou alguns meses a estudar em Portugal e já retornou ao Brasil, diz que uma cantora brasileira lançou a brincadeira: “Portugal é bom demais! Lá a gente pode ter 70, 80 anos. É sempre menina!”. Seguido de emojis de beijinhos.

⁷⁸ Ônibus.

dia do ano letivo 2016/ 2017 para os alunos formalmente matriculados no segundo ciclo. Apresento a tabela para a visualização desses dias pelo leitor nas palavras introdutórias.

A intenção era dedicar-me a observações, imersão calma no cotidiano, para no mês de setembro, início do ano letivo de 2017/ 2018, realizar entrevistas ou uma Roda de Conversa para complementar as observações, contudo fui informada de que não seria possível. Nesse período acontece o que se denomina “instalação da escola”, um momento de organização que não inclui pessoas de fora, estagiários ou visitantes. A escola se prepara para dar início ao novo ano letivo. Contudo, eu não imaginava que isso aconteceria, não sabia desse período de “instalação da escola” e fiquei realmente preocupada por ter produzido dados “apenas” com observações. Solicitei, assim, considerando importante juntamente com o Prof. Dr. Rui e levando um pedido escrito por ele à escola, autorização para realizar entrevistas com os professores tutores dos grupos acompanhados tendo meu olhar focado nos dois jovens que “escolhi” para que pudessem me ajudar a compreender que caminhos percorrem. Foi assim que no mês de julho, em que os professores ainda mantinham-se em algumas atividades, a escola me permitiu realizar essas entrevistas.

Em complementação às observações e entrevistas, Prof. Rui me disponibiliza uma lista de referências bibliográficas sobre a escola (Apêndice C). Acesso também os documentos orientadores e assim vou buscando mais indícios sobre a complexidade desta realidade, ainda tentando lidar com o impacto deste *corte* ou deste *espaço vazio ou surpresa*⁷⁹ que me ficaram por tão pouco tempo na escola e por não ter conseguido chegar a conversar com os alunos de maneira mais direta.

5.2. Um pouco da histórica

Nesta escola “nada foi inventado, mas talvez se tenha conseguido dar novos significados a coisas sem importância” (PACHECO, 1998, p. 175). O início da história data de 1976, ano em que nasci. “No princípio era o caos”, como relata Araújo (1999). A autora viajou por um ano à escola e me ajuda com algumas informações para caracterizar melhor esse contexto. Suas reflexões resgatam os primeiros vinte anos da escola, em sua primeira instalação.

⁷⁹ Procuro com dificuldades uma palavra que defina um sentimento.

Relata que em 1976 a escola encontrava-se num edifício “completamente degradado”, buracos no assoalho, alunos levavam bancos de casa para se sentarem, inexistência de banheiros, presença de lixo próximo à escola, espaço de recreio inapropriado e indiferença por parte dos órgãos públicos. Tratava-se de uma construção centenária, mas segundo um dos pais entrevistados pela pesquisadora, “já não era uma escola” dadas as condições em que se encontrava. Pacheco (2002) explica que o “quarto-de-banho”⁸⁰ ficava no exterior, mas num estado muito precário e sem portas, “as alunas iam lá fora em grupos, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada e voltava-se para dentro.” (p. 77)

Assim, um dos professores idealizadores do Projeto começou a procurar alguns pais nos lugares em que mantinham relações de convivência como os cafés, lugares de lazer, nas suas ocupações agrícolas, etc. Assim foi-se aproximando dos pais, até que se legalizava a primeira Associação de Pais da escola com a legislação de 1977. Segundo Araújo (1999), no ano de 1976, não havia em Portugal tradição nem histórico de relações entre escolas e pais. Conforme relembra a autora, o contexto político anterior ao dia 25 de abril de 1974, denominado Revolução dos Cravos, não favorecia o associativismo e a formação de professores ocorria mediante princípios controlados pelo Estado. A aproximação entre pais e escola se dá, dessa maneira, através da necessidade de resolver problemas concretos por meio de uma atitude inovadora para a época, contando com a sua participação, propostas, tomadas de decisão e intervenção.

Surge aqui uma colônia de férias em que os pais e outros membros da comunidade resolvem questões relacionadas a “custos e acompanhamento das crianças”, como uma espécie de “voluntariado social”, sendo esse um ponto alto da relação escola/comunidade, segundo esse professor, um dos idealizadores do Projeto e apresentado no trabalho de Araújo (1999). Assim, a partir da década de 80, essas colônias de férias mostravam-se importantes, segundo a autora, na medida em que as crianças ficavam três meses na rua já que as famílias não tinham condições financeiras de ir para a praia. Essas colônias eram abertas para todos, não só para as famílias mais pobres. No ano letivo de 1996/ 97, período da inserção de Araújo (1999) na escola, ainda havia as colônias de férias que recebiam, em sua história de existência, pouco apoio da Delegação Escolar.

⁸⁰ Banheiro.

Em 1976 e 1977 foram os anos mais difíceis de relacionamento com a Administração Escolar, mas os pais tinham uma posição favorável à escola e na década de 80 a proximidade com a comunidade era muito boa com a colaboração de associações locais, grupos de ginástica para adultos e crianças, atividades esportivas, grupo coral, grupo de xadrez, encontros de música, poesia e debates acerca de assuntos da comunidade (ARAÚJO, 1999, p. 86). A autora considera que os princípios matriciais deste Projeto Educativo eram a autonomia e a solidariedade. Pacheco (1998) enumera a importância desses princípios ou valores: primeiro dos valores está na solidariedade, segundo valor está na autonomia. Segundo o autor, se algum professor não pode ajudar a criança naquele momento, há algum amigo a ajudar. Além disso, é preciso alguns dispositivos que possam promover a “autonomia-com-os-outros” responsável e solidária.

A pesquisadora elabora essas duas décadas da relação da escola com a comunidade, já que o Projeto contava 20 anos de existência:

O que também pude verificar nesta viagem pelo tempo da construção desta relação da Escola do Rio⁸¹ com a comunidade foi, por um lado, uma forte intensidade relacional na primeira década da sua existência que coincide com a promoção de iniciativas variadas que envolvem extraordinariamente as pessoas; por outro lado, na última década, encontro uma relação mais institucionalizada, mas que continua a marcar presença com uma actividade que se mantém considerável e significativa para o local e para a escola. (ARAÚJO, 1999, p. 87)

Araújo (1999) discute as relações escola e comunidade no contexto de educação intercultural adotando uma abordagem etnográfica e aprofunda seu estudo em como os pais empenham-se e co-responsabilizam-se nos processos formativos dos filhos. Viajou por um ano⁸² (ano letivo de 96/97 e 97/ 98), conforme relata, permanecendo na escola um dia por semana. Discute a etnografia ressaltando a importância do lugar do pesquisador, do foco da permanência dele no local, compreensão de situações pelas relações que vão se desenrolando, conversas e significados partilhados, interessando mais os processos e as situações que vão sendo construídas inclusive com a presença gradativamente mais constante do pesquisador. Para essa autora a etnografia não tem uma forma única, mas depende necessariamente de uma posição do pesquisador “em contextos de proximidade” com as pessoas com foco em suas subjetividades em

⁸¹ Nome fictício.

⁸² O ano letivo em Portugal não coincide com o ano civil como no Brasil.

contextos de vida buscando o que pensam e sentem, o que projetam, como interagem e como as subjetividades entram em jogo. Gostei muito da forma como a autora relata sua perspectiva e experiência em forma de narrativa, sua posição como pesquisadora e identifiquei-me bastante.

Araújo (1999) já relata um contexto de visitas e pessoas em formação, sua convivência com um dos professores idealizadores do Projeto, teve acesso também a dois pais que haviam integrado a primeira comissão de pais nos anos 70 do século XX. Ela menciona que a entrevista era para ser semi-estruturada, mas foi “mais aberta do que outra coisa” (p. 34). Identifiquei-me mais uma vez.

Relata mudanças na origem socio-econômica dos alunos nestes vinte anos, o que motivou a autora a realizar um levantamento de dados para saber as profissões e habilitações acadêmicas dos pais que tratou de 50% do universo de alunos.

A autora constata que o atendimento dos professores aos pais era de tempo praticamente ilimitado: “são relações que se aproximam de relações de vizinhança, directas e até mesmo de alguma partilha de situações mais particulares ou íntimas” (ARAÚJO, 1999, p. 40). Afirma que apesar dessa relação bastante próxima, estão mais próximos da escola os encarregados da educação⁸³ de classe social mais favorecida, segundo o relato de alguns professores.

Caracteriza a escola como uma escola de primeiro ciclo do ensino básico⁸⁴ contando com cerca de 100 alunos no ano letivo de 1996/ 97 oriundos de diferentes grupos sociais. Situava-se numa área semi-rural em que estava implantada uma indústria têxtil, sem com isso descaracterizar a ruralidade do local, com ênfase para atividades de trabalho fabril e vinculadas à agricultura de subsistência. Assim escreve Araújo (1999):

A escola do Rio fica situada no centro da vila e é um edifício de área-aberta⁸⁵ tipo P3, constituído por dois pisos, com duas salas cada um; tem ainda um espaço polivalente, uma pequena sala de professores, cozinha e pequenos espaços de arrecadação. Conta com um campo de jogos na área aberta envolvente onde se realizam os recreios ao ar livre e uma zona ajardinada. (p. 45)

Ao consultar o projeto educativo da escola e documentos fornecidos pela Junta da Freguesia⁸⁶, a autora constata uma crise na indústria têxtil no início da década de 70

⁸³ Pais de alunos.

⁸⁴ O sistema nacional de ensino em Portugal configura-se por ciclos: primeiro ciclo (1º ao 4º ano); segundo ciclo (5º ao 6º) e terceiro ciclo (7º ao 9º ano).

⁸⁵ Área aberta refere-se ao ambiente interior da escola.

⁸⁶ Prefeitura.

do século XX que faz fechar algumas fábricas e provoca a emigração de jovens para centros urbanos próximos. Nesse processo de mudanças produz-se uma cultura “semi-urbana” que ainda conservava hábitos rurais e de trabalho agrícola familiar. Características econômicas que marcam a realidade das famílias de então eram a “reforma”⁸⁷ antecipada e o subsídio de desemprego para 35% dos pais de alunos.

Na década de 90 do século XX surge um loteamento vizinho à escola cujos moradores apresentam condições econômicas melhores o que acaba por provocar mudanças nas condições socio-econômicas dos alunos de uma maneira geral.

Trabalhavam cinco professores, duas auxiliares da “ação educativa” e uma cozinheira no ano letivo de 1996/ 97. Considerando um aumento no número de alunos e também a natureza da proposta pedagógica, a escola passa a ter mais cinco docentes. O horário de funcionamento era de “regime normal”. Já nesse contexto Araújo (1999) refere aulas de apoio para além do horário letivo respeitando o Projeto da escola, o que também observei no tempo em que estive por lá.

Com relação aos perfis dos alunos e tendo feito um levantamento de dados como já referido, a autora diz que 34, 8% das famílias (dados relativos à formação dos pais) situavam-se ao nível de formação do primeiro ciclo completo; 24, 1% ao nível do segundo ciclo completo; 15, 2% com terceiro ciclo completo; 0,9% com curso médio completo e 10, 7% com curso superior completo.⁸⁸ De maneira geral, a autora destaca que aproximadamente 11% possuíam formação de nível médio e superior.

Com relação ao emprego, Araújo (1999) afirma que o trabalho na indústria têxtil realmente era um dado significativo seguido pelo trabalho em escritório, de secretariado, no caso das mulheres. Antes da fixação da indústria havia o trabalho agrícola e constituía-se como via de sustento em casos de crise, principalmente quando havia instabilidade da indústria têxtil.

Quando Araújo (1999) esteve na escola encontrou mesas dispostas em U com os alunos trabalhando e dois professores no espaço de entrada. Nas paredes expostos um “grande número de trabalhos, produções e aprendizagens realizadas”. Era uma escola do tipo P3 segundo a autora, e mantinha-se com espaços de área aberta, os espaços internos não eram divididos, o trabalho era feito em conjunto. Os alunos se movimentavam pelos

⁸⁷ Aposentadoria.

⁸⁸ Opto por apresentar um resumo geral dos dados da autora por níveis completos de ensino, descartando os incompletos, pois minha intenção é que o leitor tenha apenas uma idéia mais geral da população atendida pela escola na época da pesquisa de Araújo (1999). Por esse motivo as percentagens não totalizam 100%.

espaços em função das áreas do saber trabalhando com diferentes professores. Não havia classes nem anos de escolaridade.

A biblioteca, segundo a autora, situava-se no meio da sala e os alunos pegavam materiais e levavam para suas mesas, para estudar. Já localizou a esta época um quadro afixado na parede “Preciso de ajuda” que os alunos utilizavam ao encontrarem alguma dificuldade e o “Já sei” quando o aluno já havia realizado determinado trabalho e considerava já ter aprendido o assunto para ser avaliado. Complementa com o conceito de “dispositivos pedagógicos” que seriam estratégias e materiais a favor de uma prática educativa e elaborados pelos professores consoantes às características socio-culturais dos alunos (CORTESÃO, 1996 apud ARAÚJO, 1999, p. 71). Pacheco (2004) complementa que o *Preciso de Ajuda* serve para que os alunos que não conseguem atingir seus objetivos o assinalem nesse papel que fica afixado na parede, mostrando aos professores de áreas específicas que necessitam de aula direta, o que acontecia em espaço próprio e em função da área/ dificuldade encontrada.

Pacheco (2004, p. 98-99) comenta que, com a finalidade de não cercear a liberdade e autonomia das crianças, foi necessário um “conjunto complexo de dispositivos” que iam explicitando ou “marcando” o cotidiano escolar, ao mesmo tempo que reafirmavam as finalidades do Projeto. Pacheco (1998) explica, ainda, a finalidade de alguns desse conjunto de dispositivos: ao aluno é oferecida a oportunidade de julgar se já é capaz quando decide que *Já sabe*, registra o que pretende fazer no *Plano*, descreve processos de descoberta no *Relatório*, recolhe criticamente material para arquivo no *Álbum*, divulga descobertas no *Jornal da escola*, elabora no início do Plano quinzenal as *bibliografias* como apoio a consultas, redige informações e memórias nas *Actas*, registra no *quadro de Solicitações* suas dificuldades, no *Quadro de disponibilidades* registra suas possibilidades de ajuda ao colega, prepara tarefas para realizar em casa no *Casa* compreendido como qualquer espaço ou tempo fora do tempo letivo. Alguns destes orientadores ainda permaneciam presentes no tempo em que eu estive na escola, apresentarei mais adiante.

Continua exemplificando mais deles: para as relações interpessoais e afetivas estão o *Quadro dos Direitos e Deveres* proposto e debatido na Assembleia, a *caixinha de segredos* para reequilibrar emocionalmente os alunos na medida em que ali poderiam inserir bilhetes aos professores para algum assunto em secreto, o *debate* para assuntos de conflito realizado no final de cada dia de trabalho, exceto às sextas por conta da

Assembleia. A *Assembleia* da escola, de maneira geral, para estudar os relatórios das responsabilidades, resolver conflitos, preparar projetos (PACHECO, 2004).

Araújo (1999) juntou-se, assim como eu, a um grupo de trabalho e verificou também que os alunos partilhavam o material usando o Plano do dia, com livros em cima da mesa buscados na biblioteca, alguns manuais escolares, caderno de recados onde registravam os trabalhos de casa e troca de mensagens entre pais e escola, sendo que a escola exigia assinatura diária dos pais no caderno: “um instrumento facilitador da relação entre escola e pais, pois, por um lado permite a comunicação diária e, por outro, dá a conhecer aos pais o que os seus filhos estão a aprender.” (p. 51). Segundo Pacheco (1998): “No fim de cada dia, os alunos levam para casa um caderno que os acompanha ao longo de todo o ano e que inclui um espaço de troca de mensagens [...] pretexto para que os pais dos alunos tenham mais uma oportunidade de diálogo.” (p. 166). Não localizo mais essa *biblioteca* nesta minha estadia na escola. O caderno de recados sim, ainda está lá.

Araújo (1999) refere música baixa nos espaços, as aulas diretas quando alguns alunos precisavam de ajuda ou quando um novo assunto precisava ser introduzido que outro grupo havia escolhido para aquele dia. Os alunos menos autônomos os professores acompanham mais de perto, mas incluídos no grupo de trabalho e no espaço. Observou também a entre-ajuda para os trabalhos, inclusive junto aos alunos com necessidades educativas especiais. Esse contexto também encontro: a música, a entre-ajuda e alunos com necessidades educativas especiais incluídas nos espaços e nos grupos.

Refere já nesta época o Jornal Dia-A-Dia em que alunos e professores divulgam as pesquisas, leituras, a opiniões, correspondências enviadas e recebidas. Refere-se a um “polivalente”, que é também cantina, onde se realizavam as reuniões semanais de Assembleia da escola. Hoje, ainda há o Jornal.

Araújo afirma que havia um terrário para o tratamento de animais e plantas de responsabilidade dos alunos, sendo que eles realizavam pesquisas a fim de recolher informações acerca de animais e plantas para decidir o que e como tratar da terra e dos animais. Na época do ano letivo em questão os alunos realizaram um inquérito na comunidade local para levantar informações sobre eleição de deputados para as Assembleias da República e de Freguesia, na medida em que havia uma Assembleia na escola que se reunia semanalmente para discutir problemas, aprovar direitos e deveres para o ano letivo. E ainda há. Santos (2004), ao analisar esse período das primeiras duas décadas de existência da escola, sintetiza afirmando que ela foi modificando a estrutura

organizativa, desde o espaço em área aberta (interna) para facilitar os movimentos das crianças como “numa casa em que habitem”, ao tempo planificado por quinzenas e ao modo de trabalho por pesquisa.

Araújo (1999) faz referência ainda a um cartaz “Acho mal” que se relaciona a reclamações ou descontentamentos dos alunos em relação a quaisquer coisas. Esta lista era enviada ao *Tribunal* que, segundo Araújo (1999), tinha uma atuação formativa e era composto por alunos e professores. Segundo relatos a que a autora teve acesso, esse Tribunal raramente deliberava castigos, mas sim seria uma “oportunidade para a tomada de consciência de que os direitos e deveres aprovados na escola são para ser respeitados.” (p. 54). Não encontro mais nada com essa denominação, Tribunal, na escola. Penso que seja o predecessor do que veio a ser a Assembleia.

Na cantina almoçavam alguns professores e número significativo de alunos, sendo que a Associação de Pais garantia o pagamento do almoço. Ali havia apoio dos professores para alguma necessidade: cortar a carne, nas orientações para que os alunos ficassem sentados de forma correta. Ao término dos intervalos os alunos regressavam às salas sem toques de sino. Quando algum se distraía, outros ajudavam a recordar. Os professores ficam por perto, assim como os “auxiliares da acção educativa”. Ao que parece esse aspecto do cotidiano permanece atual.

Afirma, ainda, que os professores trabalham com todos os alunos, através de um exercício de polidocência, partilhando experiências em variadas áreas de formação, reunindo-se os professores a cada final de período letivo para partilha de experiências. Para Canário (2004) a escola reencontra o modo de articular o generalismo e a especialização dos professores de primeiro ciclo, reconfigurando o trabalho do professor. Ainda observo isso agora em 2017.

Havia uma disponibilidade desses professores em se reunir, nos relatos de Araújo (1999), e receber os pais diariamente. Segundo o relato dos professores à pesquisadora, isso era possível devido a um trabalho de equipe. Um trabalho que vinha sendo construído há mais de vinte anos. Nesse processo, segundo a autora, houve “resistência de alguns professores mais a teimosia de outros” (p.64). A relação da escola com os pais e o local é comentada por ela como importante, já que a manutenção do projeto se devia grandemente a esse fator.

Araújo (1999) afirma que os portões da escola estavam sempre abertos e que o contato e conversas entre professores e alunos era quase diária. Aos sábados, dessa forma, uma vez por mês, aconteciam reuniões de pais e professores, nas quais os pais

eram convidados a oferecer assuntos a serem tratados nas reuniões, sendo perguntados previamente através de um convite enviado pelos alunos, o que ajudava os professores a planejarem as reuniões e que, por sua vez, também elegiam assuntos que precisavam apresentar aos pais. Na reunião presenciada pela pesquisadora, percebe que os professores incentivam os pais a exporem suas críticas, como um pai que diz sentir que neste ano a escola estava diferente, que havia pessoas na escola a fazerem coisas diferentes e que isso não era bom para sua filha.

A pesquisadora registra ainda que há um número significativo de crianças com “características específicas” e/ ou insucesso escolar, “muitas vezes vindas de outras escolas, a pedido dos pais” (ARAÚJO, 1999, p. 66). Como a escola era de primeiro ciclo, havia um esforço para uma rede de relações com escolas de segundo ciclo para a elaboração de um projeto educativo em rede que viabilizasse intercâmbio e integração quando os alunos mudassem de escola. Menciona ainda, a pesquisadora, a presença de “uma liderança individual de significação forte” (op cit., p. 67).

Analisando os jornais da escola, a pesquisadora encontra num artigo, uma produção em que alunos escrevem sobre a Assembleia: O que é? Para que serve? Como se elege?, Por que votar na lista B? Por que votar na lista C? Respondem, dentre outras coisas que é onde todos se reúnem, onde se discutem os problemas da escola e os resolvem, para discutir os casos das pessoas, para melhorar a escola, para discutir regras importantes. Num outro artigo, os alunos apresentam a preocupação com o problema do lixo através de uma proposta para trabalhar com a Junta de Freguesia, principalmente fazendo frente a uma discussão acerca da poluição que as fábricas produziam e problemas de lixo dentro da escola ao buscar ou pensar melhorias.

Araújo (1999) refere que as datas comemorativas como o 25 de Abril são fonte de pesquisa e reflexão para os alunos e que, nesta época, fizeram uma recolha de opinião com pessoas do local para irem até a escola falarem como foi esse dia em suas vidas. Houve também um inquérito realizado pelos alunos no local sobre hábitos de leitura. Comenta também sobre as correspondências dos alunos com colegas que foram para o estrangeiro, com alunos de outras escolas e com pessoas que gostam de ter notícias da escola.

Tendo contato com uma mãe, presidente da Associação de Pais, a pesquisadora relata acerca da facilidade demonstrada pela mãe na relação com a escola, a abertura que a escola indica ter com as críticas e que, em comparação com as demais, já que há contato da Associação de Pais desta escola com a “Federação Concelhia das AP”.

conclui, assim, que nesta escola há maiores possibilidades de diálogo com os professores do que nas outras.

Um dos professores idealizadores do Projeto afirma, em entrevista para Araújo (1999), que a essa época percebia uma crise relacionada à “crítica feroz”, “credibilidade”, “endeusamento” (palavras usadas pelo professor), o que provoca um “desgaste” na relação dos pais com a escola, afetando a participação. Contudo esse envolvimento já se mostrava menor que há dez anos atrás, ainda que muitas ações estivessem se efetivando como reuniões semanais da Associação, registros e assinaturas diárias nos cadernos de recados, da presença nas Assembleias, presença na escola para conversar com os professores, mas percebia que as reuniões com os pais tornava-se mais “instrumental”⁸⁹, menos pais nas datas festivas importantes como a festa de São João, como exemplifica. A autora salienta a importância desse voltar-se a uma reflexão para as práticas da própria escola, já que em suas observações ela já considerava uma participação e envolvimento maiores que em outros espaços escolares.

De 1978 a 1980 inicia-se uma “auto-formação (de professores) a pretexto de uma iniciativa do Ministério da Educação (ARAÚJO, 1999). Era um núcleo que reuniu os professores de primeiro ciclo da região tendo como coordenador o professor idealizador do Projeto da escola em debate neste trabalho. Formaram-se momentos de discussão e produção de reflexões sobre aprendizagem da leitura e da escrita, manuais escolares, projetos, uso de tecnologias educativas, etc. Em 1980 surgiram desconfianças acerca destas formações por meio de “papéis anônimos”. O coordenador se demitiu, mas o grupo manteve-se a encontrar nos fundos da escola, uma vez por semana. De 1980 a 1982, há os círculos de estudo, então, para pensar o trabalho escolar. Esses momentos mostravam-se importantes para a reflexão sobre as práticas e os sentidos da educação.

Pacheco (2004) resgata esta trajetória de 20/ 25 anos da escola, revelando um pouco do que se fazia no início do Projeto e explicitando o processo de constituição dos espaços, das estratégias e do público que a escola atendia. Afirma que a escola era de área aberta por vontade dos professores e por não terem sido colocadas paredes nos lugares em que os arquitetos as derrubaram, que esta configuração se dava consoante a uma “oficina de trabalho” preconizada por Celestin Freinet ou uma “escola laboratorial”

⁸⁹ Destaque meu.

no sentido de John Dewey. Os espaços tinham função múltipla para acolher ora um trabalho de grupo, um debate ou uma “expressão dramática”, ora uma cantina.

Espaços específicos eram mais destinados às crianças em *Iniciação* ou em *transição*. Ou seja, diferentemente das crianças dos grupos de *desenvolvimento* que circulavam com total liberdade pelos espaços da escola e se agrupavam por critérios mais afetivos, as crianças menores ou iniciantes mantinham-se em espaço próprio onde aprendiam “a ler, escrever e a ser gente” (PACHECO, 2004, p. 96). As crianças mais novas, desse processo de iniciação, ainda partilhavam espaços de áreas de expressão artística.

Um critério para mobilidade da criança deste para outro espaço era o da capacidade de auto-planificação e avaliação, de pesquisa, trabalho em pequeno e grande grupo. Com os professores elaborando os primeiros planos, ia-se dando a oportunidade das crianças exercitarem a sua elaboração até serem capazes de “uma gestão equilibrada dos tempos e dos espaços de aprendizagem” (PACHECO, 2004, p. 96)⁹⁰. A *transição* tem um caráter de (re)conhecimento ou (re)construção de itinerários e está destinada também como tempo e espaço para que as crianças que chegam de outras escolas com pareceres médicos, psicológicos e psiquiátricos “recuperem a auto-estima” e integrem-se plenamente na comunidade escolar.

Optou-se também pelo tempo integral, ausência de turnos, que possibilitaria menos rompimentos na organização do trabalho pedagógico, permitindo “maior gestão e organização participada” do tempo e do espaço. Quanto ao progresso do aluno, Pacheco (1999, p. 97) relata que “se *aboliu ou se atenuou os efeitos do mecanismo de aprovação/reprovação*, por não se encontrar o sentido numa escola em que se procura que tudo se conjugue para proporcionar uma programação flexível [...] ao progresso dos alunos”. Complementa que a vida escolar tem uma natureza formativa e prima pelo cultivo do trato delicado, suavidade na voz e interajuda/atenção ao outro.

O autor enumera, à altura, um quadro de responsabilidades elaborado pelos alunos denominados *grupos de responsabilidades* que apresentavam os relatórios relativos à suas tarefas quinzenalmente nas *Assembleias*. Aqui recupero apenas algumas tarefas relacionadas a estes grupos a partir de um quadro apresentado por Pacheco (2004, p. 100-102), que resumo, recortando alguns excertos: Murais – retirar o que está afixado e afixar trabalhos novos, antes de afixar perguntar se os trabalhos estão

⁹⁰ Essa passagem histórica me fez lembrar alguns aspectos discutidos na experiência da Escola do Projeto Âncora.

corrigidos, enfeitar os murais para embelezá-los; Recreio Bom – Ajudar os colegas que entram a correr na escola, ajudá-los para não haver luta, se houver lixo no chão apanhá-lo e pedir ajuda aos colegas para também o fazê-lo, chamar os colegas para dentro depois do intervalo; Rádio e Computadores: logo de manhã ligar todos os computadores, ajudar os colegas que têm dificuldades, por exemplo, a escrever (iniciação), a pôr imagens, a abrir ficheiros (Assembleia, Acho bem e Acho mal); Cabides – no início do ano verificar se todos os alunos têm cabide com o seu nome, verificar diariamente se não há casacos no chão; Terrário e Jardim – Regar as plantas do interior da escola todos os dias, limpar o terrário para que os animais se sintam no seu habitat, não deixar os animais em período de férias ou fim de semana sem comidas e água, não inserir animais no terrário que comam uns aos outros, a não ser insetos⁹¹; Biblioteca – no fim de cada mês, preparar o mapa de presenças do mês seguinte, verificar se estão assinalados de verde os que chegam pontualmente, de amarelo os que chegam mais tarde e vermelho quem falta, ajudar o colega que ainda não assinalou ou fez errado, etc...

Num exercício de retomada dos últimos 25 anos da escola, Pacheco (2004) apresenta um quadro, reproduzido e adaptado abaixo, que retrata “uma síntese de grandes etapas” e diz que as experiências e contributos vão sempre se modificando e reconstruindo face aos problemas e buscas por “soluções”:

**QUADRO 9 – ADAPTAÇÃO DE “SÍNTESE DAS GRANDES ETAPAS”
(PACHECO, 2004)**

Problemas identificados e dispositivos introduzidos	
1976 a 1980	O trabalho escolar estava totalmente centrado no professor e enformado por manuais iguais para todos. Os professores encontravam-se física e psicologicamente isolados, cada qual na sua sala, por vezes em horários diferentes dos outros professores. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes cresciam ervas. O quarto-de-banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta. Projeto educativo: contato com os pais; comissão de pais; parcerias; associação de pais; plenário de alunos; registros de auto-planificação e auto-avaliação dos alunos; tribunal; núcleo documental; jornal de paredes; jornal escolar; folhas de rascunho; textos inventados; visitas de estudo; ficha de informação.
1980 a 1984	Considerou-se não ser possível construir uma sociedade de indivíduos participantes e democráticos, enquanto a escolaridade fosse concebida como mero <i>adestramento cognitivo</i> . O relacionamento com os pais dos alunos era formal, individual e não-permanente. As crianças passavam as férias no abandono da rua, a sonhar com um mar inacessível. Assembleia de alunos; convocatórias; Atas; relatório; manifesto; listagem de direitos e deveres; cartaz dos aniversários; registros de presenças; pedido de

⁹¹ Neste trecho ri, disfarçadamente, estudando na biblioteca municipal em Vila Nova de Gaia.

	palavra; <i>perdidos e achados</i> , plano quinzenal; ficha de avaliação formativa; <i>preciso de ajuda</i> ; registro de disponibilidade; livro da vida; <i>acho bem e acho mal</i> ; cartaz da correspondência; viveiro do bicho-seda; trabalho cooperativo em equipe de professores.
1984 a 1991	As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência socio-cultural. Requeriam grande investimento no domínio afetivo e emocional. A colocação das crianças ditas com <i>necessidades educativas especiais</i> junto das <i>normais</i> era insuficiente para que não interiorizassem incapacidades e não se vissem negativamente como alunos e como pessoas. Reuniões de sábado; trabalho cooperativo em grupo heterogêneo de alunos; grelha de objetivos; caixa dos segredos; plano diário; capa de arquivo dos trabalhos; registro de pesquisa; jogos educativos; mural de avisos e recomendações; terrário; gestão dos “cacifos” (escaninhos); clube dos leitores; trabalho com liberdade e categoria; aula direta estabelecida pelos professores
1991 a 1996	Falava-se de <i>dificuldades de aprendizagem</i> . Porque não falar também de dificuldades de ensino? E como poderíamos reforçar uma cultura de cooperação? Caderno de recados; atendimento diário e tutorado; debate; ler para os outros; novidades; música ambiente; discussão de um assunto; aula direta solicitada pelos alunos; bibliografias, mapa das responsabilidades; clube dos limpinhos
1996 a 2001	Os iniciadores do projeto aproximavam-se da reforma. Seria necessário assegurar a continuidade e alargamento do projeto. Seria necessário criar uma nova equipe de professores e instituir uma fase de auto-avaliação e de transição. Agrupamento de escolas; nova equipe de projeto; responsabilidades de grupo; conselho de <i>eco-escolas</i> ; <i>comissão de ajuda</i> ; trabalho de pares (professores); rede de escolas; troca de professores entre escolas da rede; rede de escolas ENIS; rede de computadores; internet; correio eletrônico; páginas na WEB; dispositivos de auto-avaliação.

Fonte: PACHECO (2004, p. 112-114)

Araújo (1999) relata que os professores solicitaram a escola em novas instalações, sugerindo a manutenção do modelo P3 de “área-aberta”. Seria um espaço de maior flexibilidade, com diversificação de espaços permitindo a comunicação entre as crianças e os professores e os contatos pessoais. O seguinte depoimento de um dos professores iniciadores do Projeto da escola, em minha revisão bibliográfica, confirma:

Ao longo dos anos foram muitos pedidos de construção de uma escola de área-aberta. O antigo edifício, inaugurado durante o consulado de Sidónio Pais, agüentava-se a custo, com ervas a crescerem nas paredes e sem instalações sanitárias. (PACHECO, 1998, p.163)

Dessa maneira, no âmbito do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (P.I.P.S.E.) a biblioteca e a formação de professores ganharam novos fôlegos com a criação, inclusive, de uma Associação de Professores reconhecida como Centro de Formação de Professores no contexto da legislação que regulamentava a formação contínua. No momento do lançamento desse Programa, o professor que é um dos idealizadores do Projeto é eleito em Assembleia Distrital e passa a coordenar um núcleo

deste Programa. Não me ficou muito claro na leitura de Araújo (1999) se os professores conseguiram novas instalações para a escola.

O que chama a atenção nesta escola, que é reafirmado por Araújo (1999) e que também se constitui como um dos motivos que me levam a conhecê-la, é o fato de que ela consegue manter-se ativa ao longo dos anos, considerando que outras iniciativas de mudanças no campo da educação tem ocorrido em variados lugares e países, mas não necessariamente conquistaram permanência em atividade.

Durante o ano de 2001, aos 25 anos de existência, a escola conta com aproximadamente 120 pessoas entre alunos, funcionários e professores (ESCOLA DA PONTE, 2002, p. 52). Trata-se de um período delicado, pelas leituras que realizei. Os professores, a Associação de Pais e Direção da escola solicitaram que o Ministério da Educação cumprisse compromissos já assumidos tais como: o firmamento de um Contrato de Autonomia que desse viabilidade ao Projeto, a formação de uma equipe permanente de acompanhamento e avaliação deste Projeto, instalações adequadas, corpo docente estável, eximir a Associação de Pais da responsabilidade dos gastos com o Ginásio e alteração da então designação da escola: “Escola Primária no. 1” para “Escola Básica Integrada”. O Ministério da Educação estava, nesta época, a negar à escola “promover uma escolaridade de nove anos”, impondo ao mesmo tempo “a constituição à *força* de agrupamentos verticais que integrem todos os ciclos do ensino básico”. Os trechos e informações resgatados aqui compõem, no ano de 2003, um documento construído e divulgado publicamente por professores e educadores⁹² em apoio a esta escola na medida em que seu Projeto encontrava-se ameaçado (CANARIO; MATOS; TRINDADE, 2004, p. 123-124). A escola negava-se a aceitar as imposições do Ministério da Educação.

Com uma leitura atenta do estudo realizado por Santa Rosa (2008) e os anexos em que constam as transcrições de entrevistas a pais e professores, descubro que houve uma mudança de governo. Pelo que entendi, mas que ainda não me está muito claro, é que por motivos pedagógicos a escola entendia que seria importante o alargamento da proposta para continuidade da trajetória das crianças e jovens, mas o governo que assumira recentemente considerou que a escola não precisava de um terceiro ciclo, em

⁹² Educadores que assinam o documento: Abílio Amiguinho; Angelina Carvalho; Ariana Cosme; Assunção Neves; Augusto Santos Silva; Eduarda Dionísio; Eduarda Neves; Filomena Matos; Francisco Pacheco; Isabel Menezes; João Barroso; João Pedro da Ponte; José Alberto Correia; Licínio Lima; Luíza Cortesão; Manuel Matos; Manuel Porfírio; Manuel Sarmento; Maria José Casa Nova; Maria Jose Martins; Matias Alves; Milice Ribeiro; Pedro Bacelar de Vasconcelos; Rui Canário; Rui d’Espiney; Rui Trindade; Steve Stoer (CANARIO; MATOS; TRINDADE, 2004, p. 126).

contraposição ao governo anterior que havia assumido o compromisso. Daí começa uma reivindicação dos pais, em consenso com a escola.

Ainda sendo uma escola de primeiro ciclo, Albuquerque (2002) comenta sobre a transição para o segundo ciclo necessariamente tendo que ser cumprido em outras escolas:

Tenho deparado várias vezes com a insistente crença de que o problema dos meninos [...] será o confronto com o 2º ciclo. Habitados à pesquisa, ao trabalho cooperativo e ao espaço partilhado, encontrarão depois uma escola que não permitirá o uso continuado e recompensado dessas estratégias e a inadaptação será inevitável.(p. 75)

Nos idos da década de 90 do século XX, Pacheco pondera que, apesar dessas práticas e desse contexto criado na escola, seria importante pensar a transição para outros formatos escolares:

Mas é necessário *treinar* os miúdos em instrumentos de avaliação que poderão encontrar em outras paragens. Assim ficarão a perceber o que os espera. Divertir-se-ão imenso quando percebem que em algumas escolas por onde poderão vir a passar há uma actividade que se chama “*copianço*” e que os professores entram nessa espécie de *jogo de escondidas* na qualidade de *polícias*. (PACHECO, 1998, p. 175, grifos do autor)

E ainda sobre o status da instrução direta na escola, Pacheco (2002) afirma que ela está sempre disponível, acontece quando a criança quer. Quando a pesquisa não consegue oferecer as respostas, a “aula directa”, nome dado pelas crianças, acontece num encontro de pequeno grupo quando os alunos solicitam.

Em 2001 foi criada a Escola Básica Integrada em regime de experiência pedagógica com base no Agrupamento de Escolas para que fosse possível a extensão de seu projeto educativo aos 2º e 3º ciclos, o que acontece exclusivamente por motivos de carácter educativo e pedagógico. Durante todo o ano de 2003 houve uma luta da escola frente ao Ministério da Educação e, em âmbito local, à Câmara Municipal para que a escola pudesse continuar a educar conforme “a qualidade que as famílias reclamam” (CANARIO; MATOS; TRINDADE, 2004, p. 129). Os professores e educadores em “regime de destacamento”⁹³ ameaçavam voltar a seus lugares de origem em outras

⁹³ Estudando na biblioteca municipal de Vila Nova de Gaia, em frente a mim, uma brasileira que conheci a fazer Doutorado em Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Pergunto a ela o que são os destacamentos. Ela pede informações a uma amiga do curso que lhe envia por e-mail e ela me reencaminha com a legislação em anexo. Assim explica-se no e-mail: “O destacamento é a possibilidade de um professor do quadro da Escola ou Agrupamento poder lecionar noutra escola/ agrupamento (não é necessário dizer o motivo). O destacamento, na verdade, corresponde à

escolas se os poderes públicos não respeitassem as recomendações da avaliação externa encomendadas por eles próprios e negavam-se a começar o ano letivo nas condições impostas.

O Secretário de Estado da Administração Educativa prorroga os “destacamentos” do ano letivo de 2002/ 2003 para 2003/ 2004. A escola chama a imprensa e em setembro de 2003 os pais ocupam as instalações da escola até que o governo se manifestasse, já que ficavam tempos sem retorno aos seus pedidos. Um Jornal noticia uma decisão dos pais, em concordância com a direção da escola e cinco docentes do quadro, que a escola reabra “cabendo aos alunos mais velhos (os do 7º ano, impedidos de se matricularem na escola) *‘orientar e apoiar’* os mais pequenos” (CANARIO; MATOS; TRINDADE, 2004, p. 132, grifos dos autores). Em Haddad (2009) compreendo melhor, através da leitura de texto enviado de Portugal a seu *site* constante nesta obra, que em 2003 “o Ministério da Educação deu a conhecer oficialmente que não pretendia abrir o 7º ano [...] contra o parecer de uma comissão de avaliação instituída a seu pedido para avaliar o projeto” (p. 96)

Decorre, dessa maneira, uma série de iniciativas em apoio e defesa da escola pública, inclusive com a posterior publicação do livro que vem sendo referido aqui (CANARIO; MATOS; TRINDADE, 2004). Ainda no mês de setembro de 2003, realiza-se na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sessão pública de apoio à escola derivando daí um abaixo-assinado em protesto à não autorização do governo quanto ao prolongamento do projeto ao 3º ciclo; sessão de debate e solidariedade promovida pela Escola Superior de Educação do Porto e, dois meses depois, em Lisboa na Associação *Abril em Maio*.

No mês de outubro de 2003 é divulgada a notícia de que os alunos do 7º ano, um grupo de aproximadamente 30 jovens, seriam transferidos para outra escola de educação básica na mesma vila por conta da impossibilidade de serem matriculados em sua escola. São, então, acompanhados por dois professores com fins de facilitar-lhes o processo de integração, sendo que a escola que os recebe firma o compromisso de respeitar o “patrimônio educativo” desses jovens. Em janeiro de 2004, a Associação de Pais e estudiosos ligados à educação discutem os méritos e a originalidade do percurso educativo da escola, tendo presentes alunos e pessoas da autarquia: “Também presente,

o Director Regional da Educação do Norte fez, repetidamente, a apologia da ‘*humildade*’” (CANARIO; MATOS; TRINDADE, 2004, p. 134).

Canário (2004) afirma que ao longo desses 25 anos a experiência da escola veio marcada por conflitos e um caminho não linear, ao mesmo tempo e em paralelo ao sabor de constantes reformas conduzidas pelo Ministério da Educação:

Ao longo de mais de duas décadas o Ministério agiu como obstáculo, primou pela ausência e raramente se colocou numa posição facilitadora, com excepção do curto lapso de tempo em que esta, como outras experiências inovadoras, esteve integrada no Programa Boa Esperança, da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional. Pode, assim, dizer-se que a experiência da Escola [...] se desenvolveu à margem e *apesar* das reformas. Seremos até mais exactos se afirmarmos que ela se desenvolveu *contra* as reformas. (p. 33, grifos do autor)

Santos (2004,) acrescenta que tal Instituto (IIE) através do Programa Boa Esperança/ Boas Práticas reconheceu a qualidade desse trabalho e o apoiou já em outros momentos através do Programa *Educar Inovando/ Inovar Educando* do *Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação* (SIQUE, IIE).

Assim como essa escola, há movimentos mais amplos e experiências isoladas integradas ou não a estes movimentos de inovação nas práticas pedagógicas que vêm ocorrendo ao longo do tempo, não só em Portugal, mas também no restante do mundo. Barroso (2004) cita alguns movimentos, no caso de Portugal, como o Instituto das Comunidades Educativas ou o Movimento da Escola Moderna e afirma que primam pelos valores de justiça social, igualdade de oportunidades e valorização da escola pública. No caso dos sucessivos governos, segundo o autor, o que parece ocorrer em Portugal é uma intolerância a essas experiências e sem um interesse aparente de alargamento e promoção:

Digamos que, sem pretender pôr em causa o enorme mérito destas iniciativas, o apoio ou tolerância que recebiam da administração resultavam, normalmente, de dois tipos de estratégias: a possibilidade de estas iniciativas serem utilizadas como *vitrines* de uma política que se pretendia assumir como progressista ou modernizadora, preocupada com a *qualidade* do serviço público; a possibilidade de a administração exercer um melhor acompanhamento e controlo sobre situações potencialmente incómodas, fazendo delas objecto de um *reconhecimento oficial* e de intervenções *especiais*. (BARROSO, 2004, p. 12, grifos do autor)

Segundo Barroso (2004), os embates e lutas evidenciados aqui, ocorridos entre os anos de 2001 a 2003, foram indícios de como o governo à essa época⁹⁴ posicionava-se e que, juntamente com os meios de comunicação de massa, demonstrava a natureza da sua relação com a escola pública desejando incutir a idéia do seu possível fracasso. Acrescenta que o discurso da escola pública tem estado na competição, resultados de testes internacionais, esvaziando da escolha dos cidadãos aqueles valores e conhecimentos que projetam passar para as próximas gerações. E complementa que, considerando a grande diversidade das famílias e sua convergência de valores quanto aos valores escolares, a política pública deveria ampliar a diversidade de ofertas e não hierarquizá-las como tem feito em diferentes países.

Através da leitura de Santos (2004) concluo que a escola já havia alargado o ensino ao segundo ciclo, faltando conquistar a implementação do terceiro ciclo, que pelo o que venho discutindo era a dificuldade da escola na relação com o Governo no período de 2001 a 2003.

Em síntese, Pacheco (2004) faz um balanço e uma reflexão acerca desses primeiros 25 anos de Projeto Educativo dizendo que é sempre necessário manter as interrogações. Afirma que a escola, em 2001, ano em que escreve essas reflexões, havia conquistado o estatuto de escola integrada com alargamento da trajetória escolar até o nono ano, mais a educação de infância, integrando-se voluntariamente ao agrupamento de escolas. É no ano letivo de 2001/ 2002 que o Ministério da Educação cria a escola básica integrada 1, 2 e 3. Através da colaboração de pais, professores e aval da Direção Regional de Educação do Norte vinculado ao Ministério da Educação é que este órgão decidiu pela transformação da escola básica em escola integrada.

O desafio, então, passava a ser a estabilidade do quadro de professores uma vez que profissionais que não se identificavam com o quadro teórico e metodológico do Projeto colocavam em risco a vida do mesmo. Pacheco (2004) enumera o que considera os dois maiores riscos em sua opinião para a continuidade do Projeto da escola: a colocação aleatória de professores via concurso público e as fragilidades da formação inicial que interferem na compreensão dos pressupostos da proposta educativa.

⁹⁴ Barroso (2004) explica que algumas posições e orientações dos governos dessa natureza em Portugal não começam com o governo em questão, mas desde o primeiro governo constitucional, com o período de *normalização*, atingindo uma “expressão significativa” no ministério de Roberto Carneiro. Indica algumas obras em que toda essa discussão é desenvolvida e fundamentada. Tais tendências, segundo o autor, distanciam-se ou tentam romper com o ideário de democratização após 25 de abril de 1974 e iniciativas de renovação do ensino público. Canário (2004) localiza essa “incompatibilidade” desde os anos 80 do século XX em Portugal.

Relembra que houve uma transição de equipe entre os anos de 1996 e 2001 que somente ocorreu por conta dos destacamentos e escolha voluntária de professores por adesão à proposta, somente assim sendo possível manter o trabalho construído em 20 anos. Para o autor, o sucesso das crianças e dos jovens depende em grande medida da solidariedade no seio das equipes educativas, por isso os professores têm função importante junto aos pais, oferecendo-lhes disponibilidade a qualquer tempo.

Outra questão que configurou-se como grande desafio foi a grande concentração de crianças com necessidades educativas especiais, o que acabava por “desresponsabilizar” as demais escolas. Na escola de hoje, durante minha imersão, segundo o relato de uma professora, 1/ 4 dos alunos possui necessidades educativas especiais. Como a escola era de primeiro ciclo, tais jovens não encontravam lugar no mercado de trabalho e integração social. Conforme relata Pacheco (2004), a legislação não permitia que escolas de primeiro ciclo desenvolvessem projetos nesse sentido, de integração social dos jovens. No ano de 2001, a Associação de Pais constituía-se como importante apoio e responsabilizava-se pelo funcionamento da cantina, atividades de férias e aquisição de equipamentos importantes ao desenvolvimento do Projeto.

Já na obra de Santa Rosa (2008), a que tive acesso ainda no Brasil pela revisão de literatura, e indicada também pelo prof. Dr. Rui durante o estágio doutoral, encontro informações de sua ida a esta escola no ano letivo de 2005/ 2006, realizando também por sua vez estágio doutoral de seis meses, permanecendo ali no segundo semestre do ano de 2005 e início do ano de 2006. Caracteriza-a como uma escola situada numa pequena vila, uma escola pública ligada ao Ministério da Educação. E assim como já referi, esta autora reafirma também a importância da singularidade e persistência deste Projeto Educativo a pôr-se em prática há 30 anos, na altura em que esteve por lá. Este trigésimo aniversário caracteriza também a última década de expansão da escola.

Quando a autora, brasileira, chega à escola encontra uma construção cuja edificação data de 1932, o que me faz concluir que, provavelmente, seja a segunda instalação. Aqui já relata mais de mil visitantes por ano, dos quais muitos brasileiros. Esclarece de forma mais pormenorizada que o início do Projeto se dá no contexto de abertura política após o período de Ditadura que perdurou entre os anos de 1926 e o referido 25 de abril de 1974, ou seja, o que resulta em Portugal ter vivido 48 anos de fechamento político.

Segundo a pesquisadora, no ano letivo em questão, a escola atendeu em dois prédios distantes um do outro em 15 Km, 214 alunos do 1º. ao 9º. anos⁹⁵, organizados em três Núcleos de Projeto. Um contexto já bem diferente daquele encontrado por Araújo (1999). Santa Rosa (2008) afirma que 44% dos alunos não moram na localidade da escola. Encontra 80 alunos no núcleo de Iniciação, 72 alunos no núcleo de Consolidação e 62 no Núcleo de Aprofundamento. No tempo em que estive na escola, final do ano letivo de 2016/ 2017, leio no cartaz afixado no espaço de entrada: Iniciação (pré ao 4º ano): 102 alunos; Consolidação (4º ao 6º anos): 48 alunos; Aprofundamento (6º ao 9º anos): 59 alunos totalizando neste momento 209 alunos que freqüentam todos o mesmo prédio onde agora está sediada a escola. Mais adiante escrevo mais detalhes desta terceira instalação da escola e sobre a organização com relação aos anos de escolaridade.

A autora encontrou também em sua época uma equipe composta por 49 profissionais: orientadores educativos (professores e psicólogos), auxiliares educativos, funcionários de secretaria e da cantina. Verificou que 67% dos profissionais não constituíam o quadro efetivo ligados ao Ministério da Educação.

Santa Rosa (2008) relata que os professores nesta escola trabalhavam cerca de 35 horas semanais, enquanto nas demais escolas trabalhava-se 25 horas semanais percebendo a mesma remuneração. Que essa configuração por Núcleos era recente e devido ao crescimento da escola e aumento no número de alunos. Que, ainda, com somente o primeiro ciclo não eram necessárias subdivisões, mas que com o segundo e terceiro ciclos foi preciso reorganizar de modo que se mantivesse o princípio do respeito à singularidade de cada percurso de formação. Daí serem criados os Núcleos, que seriam como "pequenas famílias", segundo a autora.

Além dessa organização por Núcleos, Santa Rosa menciona também quatro espaços denominados "João de Deus", "Rubem Alves", "Antonio Gedeão" e no primeiro andar o espaço da "Primeira Vez".

Passa, então, a caracterizar os núcleos. O de Iniciação contava com crianças pela "primeira vez" na escola, com 6/ 7 anos podendo ter um pouco menos, e eram cerca de 25 crianças no total. No tempo em que eu estive na escola, na visita guiada por crianças,

⁹⁵ O sistema nacional de ensino em Portugal configura-se por ciclos: primeiro ciclo (1º ao 4º ano); segundo ciclo (5º ao 6º) e terceiro ciclo (7º ao 9º ano). Eu soube que na escola que apresento aqui e fazendo uma aproximação com os ciclos do sistema português, a Iniciação equivaleria ao 1º e 2º anos, a Consolidação do 3º ao 6º anos e o Aprofundamento do 7º ao 9º anos. Mas é importante destacar que, como será discutido, os critérios de agrupamento dos alunos não se dá por anos de escolaridade.

elas se referem como o espaço da Primeira Vez. Santa Rosa (2008) diz que era um espaço acompanhado por dois professores, “como se fosse uma turma” e dão início ao trabalho na “perspectiva da construção da autonomia”, “há uma ênfase especial no trabalho com as regras de convivência, os hábitos e as atitudes. O ano escolar começa em setembro e por volta do mês de janeiro os pequenos começam, coletivamente, a fazer o Plano da Quinzena” (SANTA ROSA, 2008, p. 51). Aqui as crianças, segundo a autora, conhecem os dispositivos pedagógicos os quais define como sendo mais do que estratégias e materiais, mas suportes de uma cultura organizada condizente com o Projeto Educativo (PACHECO, SILVA e VIEIRA, 2000 *apud* SANTA ROSA, 2008). A isso acrescenta-se uma ênfase nos conhecimentos lógico-matemáticos, leitura e escrita. Contudo, segundo relatos que colhe junto aos professores, essa ênfase em português e matemática não era consenso na equipe.

Continua dizendo que no segundo ano as crianças mantinham-se na Iniciação, mas passavam para outro espaço e ficavam com crianças que podiam estar na escola há dois, três, quatro ou cinco anos. Afirma que não há rigidez e que os anos de escolaridade e a idade não são requisitos para a transição de um Núcleo ao outro, mas sim o atendimento ao Perfil do Aluno anexo ao Projeto Educativo da escola. Em entrevista comigo, neste ano letivo de 2016/ 2017, uma professora confirma que os critérios estão amparados mais fortemente por características do perfil em geral que considera saberes, atitudes, competências gerais, avaliações feitas nas diferentes Dimensões Curriculares e que não seria correto afirmar que os grupos se articulam com base em idades ou anos de escolaridade.

Santa Rosa (2008) relata que a partir do segundo ano as crianças já organizam não somente o Plano da Quinzena, mas também o Plano Diário, que são compostos por objetivos para quinze dias e para um dia respectivamente, relacionados a atitudes e aos conteúdos que articulam-se com o currículo formal. A autora afirma que na Iniciação há maior enfoque nos conteúdos de língua portuguesa e matemática. Em minha estadia na escola, observei ambos os Planos, em branco, afixados no rol de entrada que todos denominam por “polivalente”.

No então ano letivo de 2005/ 2006, Santa Rosa (2008) produz um quadro com as dimensões curriculares vigentes, quais sejam: Dimensão Linguística, Dimensão Lógico-matemática, Dimensão Naturalista, Dimensão Identitária, Dimensão Artística, Tecnológica e Físico-motora e em Outras Valências Curriculares e Funcionais inclui Formação Pessoal e Social trabalhados por um professor e uma psicóloga. Afirma que

os professores vinculados às dimensões atuam também como tutores no acompanhamento mais próximo aos alunos e famílias, menos aqueles que assumem também a função de coordenadores e os psicólogos. Às quartas-feiras, complementa a autora, enquanto ocorrem as reuniões de tutoria, a coordenação geral reúne-se com os coordenadores de núcleos com fins de preparar a reunião de equipe que acontece na parte da tarde, todas as semanas, neste mesmo dia. Segundo Santa Rosa (2008) há três tipos de reunião na escola: numa semana as Reuniões de Equipe e na outra divide-se o tempo para Reunião de Dimensão e Reunião de Núcleo. Nesse final de ano letivo de 2016/ 2017, as reuniões de tutoria permanecem às quartas-feiras.

A autora, no então ano letivo de 2005/ 2006, relata que na altura de seu estudo são seis ou sete tutorados para cada professor, já eu (ano letivo 2016/ 2017) observo um dos grupos em reunião de tutoria com 9 alunos. Moraes (2017), parece-me que no mesmo ano letivo que eu⁹⁶, calcula de 8 a 10 tutorados. Assim como Santa Rosa (2008), verifico que essas reuniões de tutoria permanecem às quartas-feiras, na parte da manhã. Diz a pesquisadora que elas servem para conversar sobre o desempenho de cada um, principalmente “com relação ao cumprimento dos seus planos de trabalho e avanço nos objetivos” (p. 53). E assim como transcreve Moraes (2017), observo também já agora no ano de 2017, na parede do espaço ao lado da Primeira Vez, transição para o Núcleo de Iniciação, o que está escrito em cartaz afixado:

Um sol feito em cartolina azul, colado na parede por cima do computador, pergunta ‘O que fazer em tutoria?’ Uma série de raios em tiras de papel apresenta as respostas, manuscritas em cores variadas: Organizar a nossa capa, repor o material individual necessário, pedir ajuda quando temos problema, fazer presentes para os dias especiais, recolher propostas de atividades, conversar sobre o dia-a-dia, verificar se estamos a cumprir o plano, terminar e melhorar trabalhos, verificar o caderno de recados, arquivar trabalhos, fechar a quinzena, abrir a quinzena. (MORAIS, 2017, p.165)

Santa Rosa (2008) observa ainda que no Núcleo de Iniciação há enfoque no trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, área Artística, Tecnológica e Físico-motora, constatando que “não há professores que se dediquem de maneira especial às Dimensões Naturalista e Identitária” (p. 54). Neste ano letivo, então de 2005/ 2006, afirma que o Núcleo de Consolidação trabalha notadamente a partir de Projetos e conta com alunos do 3º ao 9º anos de escolaridade num trabalho com formato semelhante ao

⁹⁶ Moraes (2017) lança seu livro em maio de 2017, mas não localiza especificamente o período de tempo em que esteve na escola. Pela leitura e referência a eventos e outros elementos, calculo que o autor tenha estado ao longo do ano civil de 2016, ano letivo 2017/2018.

da Iniciação, entretanto com uma ampliação nos objetivos das áreas de conhecimento. Complementa que o Núcleo de Aprofundamento, que à época funcionava em instalação há 15 km de distância da “sede” da escola e recebia alunos do 7º ao 11º anos de escolaridade, funcionava num trabalho similar ao da Consolidação, mas com o intuito de adequar as propostas a esse público, já que “lá estão apenas adolescentes, para os quais alguns dispositivos [...] já parecem tecnologias ultrapassadas.” (SANTA ROSA, 2008, p. 55).

Em sua pesquisa, relata ainda que o envolvimento dos pais ou responsáveis, Encarregados da Educação, acontece através de reuniões com a equipe, com os tutores e reuniões/ eventos promovidos pela “Associação de Pais e Encarregados da Educação da Escola”. O presidente da Associação participa de reuniões quinzenais de equipe na escola, mas trata-se de um órgão da Escola, cujas reuniões são convocadas pela coordenação geral do Projeto. A autora lembra que pelo Projeto Educativo, os pais são as vias de mediação entre a escola e o Ministério da Educação.

Num quadro apresentado por Santa Rosa (2008) de um levantamento que realiza acerca de sessenta e cinco (65) responsáveis por oitenta e quatro (84) estudantes, noto que quarenta e cinco (45) pais estão empregados, dezenove (19) desempregados e um (1) aposentado. Suas profissões variam, dentre outras: agente de segurança, eletricista, advogado, empacotador, empresário, bancário, operário fabril, empregado têxtil, professor, costureiro, funcionário público, etc. Trinta e três (33) famílias não residiam nas proximidades da escola, trinta e duas (32) sim. Cinquenta e um (51) pais ou responsáveis participaram da primeira reunião de pais do ano escolar de 2005/ 2006 e quatorze (14) não participaram. Vinte e cinco (25) dizem ter envolvimento com a Associação de Pais e Encarregados da Educação e trinta e oito (38) não têm, sendo que dois (2) não responderam. Com relação aos pais, Moraes (2017) considera que a presença deles é uma das razões para que o Projeto continue a existir e resistir, acrescentando ainda que certa vez, numa das reuniões com o Ministério da Educação, os pais ameaçaram denunciar o Governo caso se tentasse acabar com o Projeto. Essa passagem já foi referida anteriormente no período crítico de 2001 a 2003. O escritor destaca a composição de uma das reuniões do Conselho de Direção para demonstrar a presença dos pais que se juntam aos demais membros do Conselho:

[...] um representante da autarquia, um representante das atividades culturais ou socioeconômicas locais, os quatro elementos que constituem o Conselho de Gestão, o chefe dos serviços administrativos, um elemento da comunidade

científica e o presidente da Mesa da Assembleia dos Alunos que não tem direito a voto e só participa nas reuniões quando desejar ou for formalmente convidado [...] (MORAIS, 2017, p. 182)

A pesquisa de Santa Rosa (2008) relata um “cenário de conflito” no contexto escolar, trazendo conseqüências para o cotidiano. A pesquisadora levanta a hipótese de que isso se devia ao modelo de gestão instalado nos últimos quatro anos por conta da “interferência prolongada do Ministério da Educação” (SANTA ROSA, 2008, p. 67). Através das entrevistas que realizou com alguns orientadores educativos verifica, por meio de seus depoimentos, que esta “crise” se deve a sempre se estar interrogando a realidade, da necessidade da crise para a escola sobreviver e da atenção aos valores do Projeto, da necessidade de serem colocados em prática por todos. Algumas questões semelhantes, de “crise”, já apareciam também nos relatos do trabalho de Araújo (1999), ainda que num outro momento. Havia um grupo dividido de professores, com opiniões que divergiam relacionadas, dentre outros fatores, à intervenção dos professores junto aos alunos e sua coerência quanto à proposta educativa. Mas como observado por um dos professores, era uma crise necessária ao crescimento e consolidação da escola. A autora conclui, assim, que no ano de 2005 observava uma comunidade ocupada em gerir os sintomas ou problemas interpessoais.

Registra que no ano de 2004, após a avaliação externa de 2003, o Ministério da Educação celebrou o Contrato de Autonomia com a escola:

Com o Contrato de Autonomia foram ampliadas as possibilidades de cada vez mais o Projeto [da escola] fortalecer-se, exemplo disso é o fato de ter passado a estabelecer seus próprios critérios para selecionar e recrutar os seus profissionais, assim como avaliá-los ao final de cada ano letivo e dispensar aqueles(as) cujas práticas sejam constatadas como sendo contraditórias aos princípios do Projeto. (SANTA ROSA, 2008, p. 49)

Ao mesmo tempo em que a assinatura do Contrato de Autonomia representou conquistas reivindicadas pela escola, notadamente evitando os impactos derivados da instabilidade dos governos uma vez que havia remanejamento de professores para outras escolas, também formalizou uma relação que poderia alterar aquela autonomia possibilitada pela “clandestinidade” que por muito tempo havia garantido a organização escolar, conforme discute a autora amparada nos testemunhos dos professores. Um deles afirma, inclusive, ter sido mais autônomo em 1976 do que na época do estudo da pesquisadora.

A ampliação da escola até o nono ano, o que alarga sua proposta educativa para o segundo e terceiro ciclos, implicou ao mesmo passo a instalação de uma “Comissão Instaladora”. Como se nascesse uma “nova escola”, de acordo com um dos entrevistados de Santa Rosa (2008), com outro tipo de autonomia administrativa e financeira, sendo necessária a criação de órgãos e leis. Com base, então, nessa necessidade, o Ministério da Educação nomeou uma comissão para essa instalação no prazo de dois anos: “Tratam-se dos órgãos de gestão previstos na legislação educacional portuguesa e, sobretudo, no Regulamento Interno da Escola [...]” (SANTA ROSA, 2008, p. 127) que prevê que dúvidas e impasses devem ser encarados à luz do Projeto Educativo. Na época da pesquisa da autora esses órgãos não estavam instalados, por isso ela justifica que não desenvolve muito essa discussão, mas conta que havia “conflitos entre Associação de Pais e a Comissão Instaladora e entre esta e alguns membros da equipe, além daqueles conflitos existentes entre pares da equipe da escola” (p. 127).

A chegada da Comissão Instaladora parece ter sido um “divisor de águas”, nas reflexões de Santa Rosa (2008): antes “o poder era substituído pelo *carisma* do então coordenador do projeto” que exercia influência pelo “domínio conceitual do Projeto” (p. 131, grifo da autora). Com a instalação dessa Comissão as questões administrativas começaram a sobrepor-se às questões pedagógicas, ocupando grande parte das reuniões e as discussões sobre o “que se fazer com o Ministério”, após a pesquisadora presenciar reuniões. Conforme testemunho da autora, a escola, em seu histórico, sempre privilegiou os aspectos pedagógicos para que se evitasse o afastamento da relação mais próxima com as crianças e do trabalho com elas:

A comunidade, incluindo as famílias das crianças, luta em prol de um projeto educativo carregado por uma intencionalidade e é esse projeto que orienta a comunidade escolar para encontrar, na participação e na responsabilidade, os antídotos contra a alienação que a burocracia por vezes submete a todos. (SANTA ROSA, 2008, p. 125)

Segundo a autora, acompanhar o percurso individual de cada aluno estaria intimamente ligado à capacidade do trabalho em cooperação dos professores e isso demandaria a centralidade do humano no contexto da escola em contraposição às hierarquias, sobreposição de papéis e aos isolamentos.

Ao ler prazerosamente⁹⁷ a transcrição das entrevistas que Santa Rosa (2008) realizou na escola com pais e professores, constante nos anexos, destaco aqui alguns pontos do que considero relevante para complementar as informações que venho apresentando:

- As primeiras planificações dos alunos eram inspiradas no Movimento da Escola Moderna e eram semanais;
- Os alunos passavam para o trabalho autônomo com o aval dos colegas;
- De uma equipe de 14 professores, 3 aceitaram a proposta do Projeto em 1976;
- O segundo ciclo, em princípio, traz a compartimentalização curricular, porque no primeiro ciclo isso não se coloca;
- Havia famílias atendidas na escola que estavam ali por adesão ao Projeto, outras pela proximidade da morada e aqueles com histórico de rejeição em outras escolas;
- Atendia crianças de todas as camadas sociais desde “órfãos de pais vivos” que viviam em instituições de solidariedade até crianças com boas condições financeiras que poderiam estar em escolas privadas;
- O Estado não oferecia boas condições materiais à escola, o que se podia observar em outras. A arrecadação de fundos vinha de materiais subutilizados de outras escolas, alguns equipamentos que os pais compravam e estágios de formação contínua, do Fundo Social Europeu, além de cursos de formação oferecidos pela equipe;
- Um dos professores iniciadores do Projeto, da equipe de 1976, encontrava-se em progressivo afastamento de suas atividades na escola, já aposentado, por isso havia uma transição de coordenação geral e de liderança (ano letivo de 2005/ 2006);
- Um professor refere que o trabalho nesta escola é angustiante, envolve muito pessoalmente;
- Não havia uma coordenação nesta época, havia sim um “órgão instalador” que geria a escola. Enquanto os órgãos previstos no Contrato

⁹⁷ É sempre a parte que eu mais gosto: ler os excertos de notas de campo e transcrição de entrevistas nos anexos das pesquisas.

de Autonomia não estivessem instalados a coordenação não existia oficialmente;

- Um professor refere que faz falta discutir/ estudar os conceitos por trás dos dispositivos pedagógicos;
- Nesta época a escola escolhia os professores, enquanto nas demais escolas o ingresso era por concurso público;
- O Ministério da Educação impõe que se atribuam notas aos alunos a partir do quinto ano de escolaridade, por isso havia exames de aferição nas escolas, em geral, ao final de cada período: no Natal, na Páscoa, no final do ano. Nesta escola era somente no final do ano;
- Não havia bons mecanismos de avaliação interna, a escola estar aberta a pessoas de fora seria uma maneira de manter uma avaliação constante;
- Os pais não interferem em questões pedagógicas, o coordenador tem a função de levar os anseios deles à equipe;
- A taxa de material escolar é anual e substitui os manuais, a escola compra materiais em grandes quantidades. Há uma taxa para o almoço que os alunos pagam. Profissionais e visitantes poderiam pagar para almoçar na escola.

O cenário que encontro - ano letivo de 2016/ 2107

Foram muitas viagens da cidade do Porto, onde me instalei, até a escola que fica localizada mais para o interior. Uma hora de viagem de ida e outra hora para voltar. A escola que encontro, agora no finalzinho do ano letivo de 2016/ 2107, fica numa pequena vila, é a terceira construção. A placa de inauguração, que somente observo mais atentamente num dos últimos dias em que vou à escola, data de 2012. É justamente no ano letivo de 2012/ 2013 que a escola passa da segunda instalação de um dos lados da margem do rio que corta a região, para a outra margem. Essa região está localizada no segundo maior distrito de Portugal, à região norte.

Em resumo, das informações que venho apresentando, percebo que desde 1976, quando surge a escola com o Projeto Educativo que foi sendo desenvolvido até o ano letivo de 1999/ 2000 a escola abrigou o primeiro ciclo (até o quarto ano de escolaridade), depois passou a ter até o sexto ano do segundo ciclo com

aproximadamente 120 alunos. No ano letivo de 2005/ 2006 alarga-se até o nono ano de escolaridade, incorporando o terceiro ciclo, mas funcionando em prédio separado 15 km da sede conforme relato de Santa Rosa (2008) com aproximadamente 214 alunos. Agora encontro a escola com um total de 205 alunos, desde o pré-escolar até o nono ano do terceiro ciclo, funcionando todos no mesmo prédio, construído para abrigar esta e mais outra escola pública. Somente com esta nova instalação foi possível a incorporação do pré-escolar que surgiu no ano letivo de 2013/ 2014, segundo o Contrato de Autonomia:

No ano letivo (2012/ 2013), por imposição da tutela, a Escola [...] deixou V. A. e passou a ter as suas instalações em S. T. N. O novo recinto é partilhado com a Escola Básica de S. T. N, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques. Ao nível das salas/ espaços partilha o Pavilhão Gimnodesportivo, o espaço exterior, a cantina, as salas de Educação Visual, os Laboratórios, a Biblioteca, o Auditório e a Sala de Música. Por outro lado, partilha o pavilhão 5 e quatro salas do pavilhão 4 (secretaria, gestão, gabinete de psicologia e arquivo). (PORTUGAL, [s.d], p. 2)

Diferentemente da outra escola pública, com a qual compartilha alguns espaços, essa escola não faz parte de Agrupamento de escolas, assim como outras conforme eu soube. Anoto que o prédio é constituído por quatro pavilhões (A, B, C, D e E) que são as letras inscritas nas fachadas, sendo que a escola ocupa principalmente os pavilhões D e E.

Como Santa Rosa (2008) já observou e que deriva do crescimento da escola, constato também uma organização em Núcleos de Projeto que são “a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e orientadores educativos, correspondendo a unidades

FIGURA 9. PAVILHÕES ‘D’ E ‘E’
OCUPADOS PELA ESCOLA DA PONTE



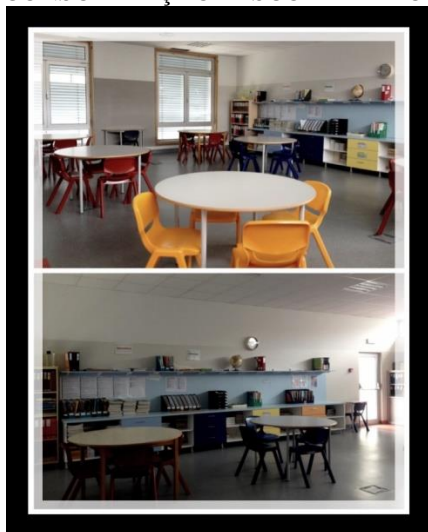
Fonte: Arquivo pessoal da autora

coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social” (REGULAMENTO, 2017, p. 1). Desse modo a escola organiza-se em: Pré-escolar, Núcleo de Iniciação (Primeira Vez, I1, I2 e I3), Núcleo de Consolidação (C1 e C2) e Núcleo de Aprofundamento (A1, A2 e A3).

Instalei-me no espaço C2 do Núcleo de Consolidação que calculo ter aproximadamente 22 alunos. Solicitei uma lista com os nomes dos alunos, número de

alunos e idades daqueles que compõem os dois grupos do Núcleo de Consolidação na secretaria da escola, mas soube depois que não poderia ter acesso a esse material. Havia explicado que os nomes não eram importantes e as crianças não seriam identificadas. Dessa maneira, fiz a contagem dos alunos do C2 no momento da minha presença na escola. O C2 estava organizado em seis mesas redondas com quatro cadeiras cada uma. Vi depois essa informação, do número de alunos dos Núcleos em papéis afixados no Polivalente, como é denominado o espaço de entrada principal da escola.

FIGURA 10. ESPAÇO C2 NUCLEO DE CONSOLIDAÇÃO - ESCOLA DA PONTE



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As mesas ficam dispostas no centro do espaço, ao redor vejo estante com livros, outra estante com ficheiros que N. (uma das alunas) me explica que contêm os temas que eles estudam numa periodicidade aproximada de 15 dias e que escolhem no início do ano diante do que os professores apresentam. Uma grande bancada com livros, ficheiros, gavetas com materiais escolares diversos (canetas, lápis, borracha, folhas, etc), tabuleiros de xadrez, globo terrestre. Nas paredes afixados relógio, papéis para

preenchimento com título: Já sei, Partilhas, Preciso de ajuda, Pesquisa em casa, Acho bem, Acho mal, Posso ajudar, Jornal do jrnldiadia@gmail.com. Há também um computador com acesso a internet de uso comum, um quadro branco e projetor. Papéis com listas de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, um Plano de ação do ano letivo de 2016/ 2017, Cumprimento das ações, Cartaz Responsabilizar/ Respeitar/ Reciclar/ Reutilizar/ Reduzir (fico sabendo que há uma Responsabilidade denominada 5R).

No Regulamento Interno da escola (REGULAMENTO, 2017) consta que no Núcleo de Consolidação os alunos consolidarão as competências adquiridas no Núcleo de Iniciação. Os Núcleos, segundo informações de dois orientadores educativos em entrevista, não estão organizados por anos de escolaridade, nem por idade, nem por ciclo, mas fundamentalmente pelo perfil do aluno assim como Santa Rosa (2008) também já referiu. Para transitar do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação

deve-se observar o perfil de transição do referido Regulamento (Anexo 1) que apresenta alguns itens relacionados a responsabilidade, relação de entreajuda, pesquisa, auto-planificação, resolução de conflitos, dentre outros. Somente há uma observação no Artigo 10º. deste documento, no item “Sobre a integração e transição entre Núcleos”, que afirma que apenas em circunstâncias especiais e reconhecidas pelo Conselho do Projeto a criança com menos de sete anos integrar-se-á ao Núcleo de Consolidação. Além dos Núcleos, há outras “estruturas organizativas” (REGULAMENTO, 2017, p.12): as Dimensões Curriculares⁹⁸, a Tutoria⁹⁹, as Responsabilidades¹⁰⁰ e a Assembleia de escola¹⁰¹.

Na mudança para essa terceira instalação, a escola solicitou ao Poder Público que mantivesse o modelo P3 de “área-aberta” que, conforme já apresentei em Araújo (1999), é um espaço de maior flexibilidade, com diversificação de espaços permitindo a comunicação entre as crianças e os professores e os contatos pessoais. Por isso, observo que os espaços de aprendizagem têm divisórias móveis que mudam sua configuração e abrem grandes espaços ou menores espaços de acordo com as atividades e suas finalidades. De modo geral, elas delimitam os grupos internos a cada Núcleo (por exemplo, delimita o espaço do C1 com relação ao espaço do C2, no caso do Núcleo de Consolidação). No ginásio poliesportivo, compartilhado com a outra escola pública, também há grandes divisórias móveis.

Com relação aos espaços externos, são basicamente de concreto, sem árvores e gramado, o que se distancia um pouco dos cenários relatados por Araújo (1999) quando diz da zona ajardinada e campo de jogos. Certo dia fui visitar a instalação anterior a esta, a segunda, e pude perceber um espaço externo mais arborizado e com grama também.

Uma mudança que houve foi com relação ao ingresso de professores. Antes a escola escolhia os professores por adesão ou afinidade ao Projeto Educativo, mas

⁹⁸ As Dimensões Curriculares fundamentais, segundo o Regulamento Interno (2017) são: Desenvolvimento Linguístico, Lógico-matemático, Naturalista, Identitário, artístico, pessoal e social. Com relação às dimensões que Santa Rosa (2008) apresentou, não vi neste documento menção à Dimensão Tecnológica e Físico-motora.

⁹⁹ Os tutores, segundo o Artigo 11º. do Regulamento Interno (2017) da escola, que dispõe sobre a Tutoria, são aqueles que acompanham de maneira individualizada o percurso curricular e de aprendizagem dos alunos, atualizam o dossiê individual dos tutorados e mantém permanente contato com os pais dos tutorados. Eles são escolhidos pelos alunos e designados pelo Coordenador de Núcleo entre os orientadores educativos do Núcleo em questão.

¹⁰⁰ Os grupos de responsabilidade são grupos organizados para resolver problemas da escola.

¹⁰¹ Dispositivo de intervenção direta que garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões e é composta por todos os alunos da escola (REGULAMENTO, 2017).

atualmente o ingresso é sempre por concurso público. Pacheco (2004) elencou dois grandes riscos ao Projeto: colocação aleatória de professores via concurso público e fragilidade da formação inicial de professores que dificulta o entendimento dos pressupostos contidos em sua proposta pedagógica. Outra questão importante de ser mencionada é que nesse ano de 2017 aconteceram as eleições autárquicas, o que poderia trazer mudanças quanto às orientações políticas e de governo e as conseqüentes repercussões para a vida na escola.

Pego o comboio junto com outros alunos que saem do Porto diariamente em direção à escola, assim como também conheço outros pesquisadores e visitantes enfrentando o percurso. Aos poucos essas presenças vão se reduzindo e se transformando em outras, parece que a maior parte passa um tempo curto na escola ou são visitas mesmo de um dia. Convivi mais tempo, nessas viagens e na escola, com uma pesquisadora brasileira a realizar Doutorado pleno aqui, em Portugal. Havia também uma dupla de meninas portuguesas a realizar algo relacionado à relação da escola com a comunidade e uma outra pesquisadora brasileira que, conforme soube, já estava fazendo idas desde há mais tempo. No entanto, o número de pessoas que vão para conhecer e ter um contato mais curto é significativo.

Esse foi um dos fatores que mais chamaram a atenção no início de minha imersão. Moraes (2017), que esteve na escola um pouco antes da minha chegada, também relata muitos brasileiros e muitas visitas à escola e um “bombardeio de perguntas”. Araújo (1999) e Santa Rosa (2008) também fazem referência a isso.

Bem, isso me marcou tanto e tão surpresa fiquei com a quantidade de brasileiros¹⁰² que perguntei se a escola possuía dados sobre isso. Fui orientada a procurar o professor (orientador educativo) da Responsabilidade Correios e Visitas. Gentilmente ele me entrega o levantamento mais recente referente ao ano letivo 2016/2017 que reproduzo abaixo, apenas rearranjando para colocar em ordem decrescente:

TABELA 1. QUANTITATIVO DE VISITAS – ESCOLA DA PONTE - ANO LETIVO 2016/ 2017											
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho	Total
Portugal	12	48	89	25	97	42	169	104	297		883
Brasil	19	95	60	60	122	101	25	31	153		666
Espanha		5			4	2					11
Holanda						1	8				9
Reino Unido	1		3	1			1		1		7
Argentina		4									4
Moçambique	2										2

¹⁰² Eu já imaginava que encontraria muitos brasileiros, mas ainda assim fiquei surpresa.

Austrália		1					1		2	
Alemanha	1								1	
Itália		1							1	
Uruguai		1							1	
México			1						1	
Noruega			1						1	
Costa do Marfim				1					1	
Peru						1			1	
Colômbia							1		1	
República Moldavia			1						1	
Total de visitas por mês	35	155	152	86	226	147	204	135	453	1593

Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR a partir do levantamento realizado pela Responsabilidade Correios e Visitas da escola.

Por conta de muita movimentação, nunca tomava notas no espaço de aprendizagem em que me instalei. Preferi dar preferência à observação e buscar indícios para o que buscava na pesquisa sem muitas perguntas.

A observação aqui, na Escola da Ponte, passou a ser muito relevante na produção dos dados. No café próximo à escola, um professor muito presente no Núcleo de Consolidação comenta, quando me aproximo de sua mesa, composta também por outros professores: “Ela não fala nada”. E eu concordo com a cabeça e solto um sorriso meio sem jeito. Ponzio (2010), de uma perspectiva bakhtiniana, afirma que o escritor fala num modo indireto, colocando-se em posição de escuta e isso significa dar tempo ao outro, o outro de mim, um tempo disponível para a alteridade. Para o autor, as guerras nascem da notificação de um tempo limitado: o ultimato. Escutar vai no contra-tempo, vai no “deixar tempo ao outro” (26). Segundo o autor: “o silenciar e o ouvir, no sentido de escutar, dizem respeito às condições da percepção e do reconhecimento da palavra. Já o calar e o escutar dizem respeito às condições do entendimento produtor de sentido da palavra” (p. 53).

Enquanto a minha nuca está dolorida por conta das muitas horas sentadas à frente do computador e pontadas de dor de cabeça por conta do grau dos óculos, provavelmente, já iniciando seu processo de deterioramento, mantenho-me no propósito de encontrar um trecho de livro no qual me identifiquei sobremaneira que afirma que na etnografia buscam-se respostas sem fazer perguntas. Não encontro a citação (CARIA, 2002). E por falar em dor na nuca, olho para o quadro na parede da casa da senhora portuguesa que me aluga um quarto em Vila Nova de Gaia, como já mencionei, vejo a figura pintada de uma mulher levando uma trouxa branca em cima da cabeça,

caminhando numa rua de terra à beira do rio, com casinhas isoladas pela paisagem de final de dia. Pensei: “essa daí também devia sofrer do mesmo”.

Como já disse, foram 16 dias inteiros de observações e de imersão no contexto da escola. Como constatei que não seria possível estar no retorno das aulas em setembro, já no início do ano letivo de 2017/ 2018, foi-me permitido realizar entrevistas com os tutores dos dois grupos acompanhados. Ainda assim, uma das professoras entrevistadas não era a tutora de um dos grupos, o que constato no momento da entrevista, mas auxiliou-me a compreender melhor aspectos que não estavam muito claros, tanto com relação a meus objetivos mais específicos quanto com relação à organização do trabalho pedagógico na escola. A opção por estar em dias inteiros deve-se à distância entre a escola e a minha morada.

No ano de 2016, ainda no Brasil, envio o projeto de complementação de estudos no Exterior para o e-mail do Conselho de Gestão e mantenho contato com a coordenação geral do Projeto. Ao chegar na cidade do Porto, no dia 06 de abril de 2017, retomo contatos e fica estabelecido que depois do feriado da Páscoa¹⁰³ eu estaria na escola. No dia 21 de abril de 2017 tenho um encontro com a coordenação geral, apresentando-me e apresentando também minhas intenções, escolhendo o Núcleo de Consolidação. Assim foi feito. Como estava cansada uma vez que a ida foi desgastante por ter errado a estação de comboios, decido iniciar minhas idas regulares e imersão no dia 24 de abril. Sou orientada a realizar primeiro a visita guiada pelos alunos antes de me instalar no referido Núcleo e, após isso, procurar os coordenadores. Foi um dia de primeira conversa:

Havia ocorrido as férias de Páscoa (dia 10 até dia 18 de abril) e a escola ficou uma semana e meia sem funcionar. Errei a Estação de “paragem” e desci antes. Um senhor português me ofereceu carona após eu pedir informações sobre se eu precisava validar novamente o meu cartão de transporte. A escola fica bem escondida, lugar de difícil acesso a pé, nem tem calçada de pedestre (depois de um bom tempo no País, percebo que isso ocorre em muitos lugares, ruas estreitas e com calçadas curtas ou sem calçadas). A escola mudou de endereço e era uma pequena escola do outro lado do rio (não achei a escola antiga tão pequena no dia em que fui lá para conhecer). O prédio é constituído por quatro pavilhões (depois vi que são cinco: A, B, C, D e E), ou blocos, e num deles está a escola (depois vi que ocupa dois blocos). Conversei com a coordenadora geral, que compõe o Conselho de Gestão e as coisas que mais me

¹⁰³ Denominada Férias de Páscoa.

chamaram a atenção foram: a maior luta deles é na relação dos estudos dos alunos com o currículo externo, para não haver transposição com o currículo nacional que é muito extenso; não conhece a escola que é a primeira da minha pesquisa, localizada no Brasil, perguntou se é pública ou privada; diz que não posso fazer “estudo de caso” quando eu comento que acompanhei dois jovens no Brasil, pois os alunos estudam em grupos de trabalho. Ela me orientou vir à escola nas segundas e sextas (sexta é dia de Assembleia), pois quarta é dia de tutoria. Diz ainda que para entrevista é preciso autorização do Ministério da Educação. Ela diz que tem crianças que vem do Porto Cedinho e posso pegar “boléia” na “combe”, junto com as crianças. Ela me pergunta se na Escola do Projeto Âncora da minha pesquisa tem provas. Eu lhe disse que não (não me lembro desse fato). Me diz que nesta escola há exames de aferição. Neste dia encontrei um grupo de brasileiros, estava também uma estudante de doutorado pleno, brasileira, de Santa Catarina, que iria pesquisar sobre artes na escola. (Excertos de nota de campo de 21/04/2017)

Assim como já expus com a ajuda de Fernandes (2002), há uma não linearidade na produção de minhas notas de campo, sendo possível perceber que entre parênteses estão retornos à anotação do dia em dias subseqüentes, acrescentadas para complementar informações e ressignificar algumas afirmações derivadas dos primeiros contatos que resultam ainda de uma primeira aproximação com aquele contexto. Incluo ainda até pequenos comentários após meu retorno ao Brasil no momento desta escrita como a que se refere às ruas, uma vez que já havia passado seis meses em Portugal e conhecido algumas cidades. A leitura ou referência a uma palavra evocava lembranças ou imagens.

A experiência na Escola do Projeto Âncora, Brasil, ainda exercia uma influência sobre mim já que, tendo a autorização de estar na escola como pesquisadora, segui meu planejamento prévio da imersão livremente, estando na escola enquanto houvesse aulas, utilizando documentos de consentimento para adultos e de assentimento para menores para participação na pesquisa referenciados pela minha Universidade de origem. Foi um processo mesmo de “vivência”, conceito que aproveito para mim emprestado daquilo que ainda utilizarei para ajudar-me na interpretação dos dados relativos a minha imersão na escola na medida em que serão as vivências que determinarão o papel de certas atitudes frente a determinadas situações. Isso dependerá também do quanto entendemos ou apreendemos a situação, o que depende do significado da palavra que é uma generalização do ponto de vista psicológico, sob uma determinada ação mental, concebendo e imaginando a realidade de modo distinto (VIGOTSKI, 1935/ 2010).

Ao encontrar a Escola da Ponte neste finalzinho de ano letivo de 2016/ 2017, já em outra instalação e outro local obviamente, já que estamos a falar de vinte anos mais adiante da experiência de Araújo (1999), fiquei surpresa com uma tal “semi-ruralidade” constatada pela autora à sua época, do entorno da escola, que revejo agora com as seguintes características: espaço verde, com casas baixas, quintas, parreiras de uva, plantação de milho e ovelhas pastando (ver Figura 2).

Essa escola é muito conhecida pelos seus Dispositivos Pedagógicos, já apresentados anteriormente (o Acho Mal, Acho Bem, Planos do Dia e da Quinzena), e também é permeada por algum romantismo ou idealizações. No Brasil ela é bem conhecida, notadamente por pessoas envolvidas com a área da educação, uma vez que foi amplamente divulgada por um escritor, filósofo, professor universitário brasileiro muito conhecido por aqui¹⁰⁴, mas também porque há laços do País com um dos professores fundadores da escola. Este, por sua vez, reside atualmente no Brasil. Essa divulgação foi feita através de crônicas publicadas em Jornal de grande circulação no Brasil, a partir de sua visita à escola que descubro recentemente, para minha surpresa, durou uma tarde. Essa descoberta foi feita com a leitura de um texto publicado em resposta a essa visita e às crônicas:

(o autor das crônicas) conviveu um dia (apenas um dia!) com esta realidade e conseguiu ENTENDER o que a “gente de boa memória jamais entenderá”. Às vezes as pessoas que nos visitam estão tão preocupadas com os conteúdos que se esquecem de que têm ali pessoas [...] Mas, ao ler estes textos, preocupa-me a grande responsabilidade que eles nos devolvem (ESCOLA DA PONTE, 2004, p. 54, grifos dos autores)

No entanto, não foram os tais dispositivos que mais me chamaram a atenção. Não observei uma centralidade neles, eles quase não aparecem em minhas notas de campo. Estão lá, mas “atravessam” minhas observações. Dois aspectos que logo à vista me chamaram a atenção: papéis orientadores afixados nas paredes, nas portas das salas, nos murais (cuja leitura me fizeram compreender muitos aspectos da vida na escola sem precisar recorrer a perguntas) e o estudo em grupos de trabalho sempre com a presença de educadores. Minha primeira impressão foi de simplicidade: os meninos e meninas estudam, o dia todo. Aos poucos fui entendendo que o dia organizava-se em quatro tempos. Eu tomava notas no intervalo do almoço e na hora da saída, mas progressivamente comecei a tomar notas a cada intervalo entre os tempos:

¹⁰⁴ Neste momento escrevo já no Brasil, após meu retorno.

- 1º tempo: 8: 30 às 10: 30 hs
- 2º tempo: 11: 00 às 12: 40 hs
- 3º tempo: 13: 50 às 15: 40hs
- 4º tempo: quando necessário fazem um lanche e retomam atividades de 16: 30 às 17: 20 hs. Nem todos ficam na escola neste quarto tempo.

Essa maneira do trabalho da escola estar organizado por papéis orientadores e grupos de trabalho me fez voltar às reflexões realizadas em minha dissertação de mestrado (DI PIZZO, 2005) em que discuto a questão metodológica na perspectiva da psicologia cultural em Bruner e histórico-cultural em Vigotski. Retomei Vigotski (1930, 1997, 1999) afirmando a opção do que denomina de método instrumental, a relevância para as construções de processos e não a análise de estruturas. Assim como Bakhtin (1992) sobre as significações presentes num grupo social e das relações presentes no cotidiano da vida. Bakhtin (2002), recuperado em Di Pizzo (2005, p. 55), afirmando a relevância de formas e tipos de interação em ligação com as condições concretas em que se realiza, as formas das distintas enunciações em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, ou seja, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica no decurso da interação verbal.

Retomei, ainda, Bruner (2001) sobre a importância da intersubjetividade e da pesquisa que privilegia o que as crianças fazem em situações favoráveis ao que pretendemos analisar, não que simplesmente solicitemos que diga ou explique verbalmente o que pensa sobre determinado assunto. Estando elas envolvidas na ação podemos inferir, fazer suposições...

5.3. A organização social do trabalho: princípios das ações no espaço C2 do Núcleo de Consolidação.

Ao entrar pelo polivalente, como é denominado o espaço de entrada da escola, o que mais atrai minha atenção são trabalhos expostos de alunos: maquetes de caravelas, castelos, etc. Subo as escadas para o segundo andar e passo por um corredor onde vejo mais trabalhos expostos num mural, comunicação de visitas ou correspondências trocadas com outras escolas e chego à última sala que é o espaço C2 do Núcleo de Consolidação (aqui já estou no prédio do pavilhão E). Essas marcas podem estar relacionadas à influência da pedagogia do francês Celestin Freinet e de um ideário do

movimento da escola nova em contexto europeu, o que serviu de alicerce também para as reflexões no contexto do Movimento da Escola Moderna. O professor que é um dos fundadores do projeto da escola, me confirma por e-mail que há essa influência do movimento da escola nova sim e eu soube, ainda, que participara de alguns sábados pedagógicos do MEM em Portugal:

Prezada Ana, a [escola] também foi influenciada pelo Movimento da Escola Nova e pelo trabalho do Adolfo Lima, na Escola Oficina nº 1 (nome da Escola A Voz do Operário). Existe uma tese de doutorado sobre essa escola.

Abraço!

Enviada em: sábado, 1 de jul de 2017, às 18:44.

Dos contributos mais relevantes do francês Celestin Freinet, destacados por Fernandes (2003) e já apresentados anteriormente estariam a contraposição ao ensino simultâneo, o desenvolvimento de meios para circulação de informações no grupo social, organização em trabalho cooperativo, fomento à expressão individual dos alunos através de variadas formas de comunicação tais como o jornal escolar, as correspondências, as conferências, o papel da escrita na comunicação e produção do conhecimento e também nas questões relacionadas com a nova atitude do professor, a organização do trabalho cooperativo no contexto escolar, o texto livre, a relação da escola com o meio e a correspondência interescolar.

Aproximo-me, então, de um grupo de trabalho com quatro alunos e uma delas era uma menina brasileira que me conta que foi a Portugal por causa da escola, mudando-se com a família. Desde o primeiro dia opto por sentar neste grupo, pergunto antes a eles se posso, se não se incomodam que eu fique por ali vendo como estudam. Neste mesmo primeiro dia, passo a manhã com este grupo e na parte da tarde pergunto ao grupo da mesa ao lado a mesma coisa: se posso ficar por ali, com eles, e como no grupo anterior, pego uma cadeira e sento. Aqui, no primeiro dia, já anoto os nomes dos meninos e meninas para não esquecer, num primeiro momento não sou boa em memorizar nomes...

Dessa maneira, aos poucos, opto por passar um dia inteiro com um grupo, outro dia inteiro com o outro, na semana, em dias alternados. Sem muita demora, tento voltar meu olhar a mais especificamente um menino de um grupo e uma menina do outro para acompanhá-los nos momentos em que saem desses grupos e dirigem-se a outras

atividades para não me perder e perder o caminho que eles trilham em seus percursos na escola. Seria uma maneira de estar mais próxima das singularidades.

A Escola da Ponte opta por ter como uma “meta”, um “horizonte”: o currículo exterior validado em cada caminho de desenvolvimento pessoal. No Projeto Educativo da escola, em Princípios fundadores, item I, Sobre os valores matriciais do Projeto, sub-item 4:

4- A intencionalidade educativa do Projeto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projeto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade. (PROJETO, [s.d], p. 2)

Ainda, no item II, Sobre alunos e currículo, sub-itens 8 e 14:

8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada a construção de sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. (PROJETO, [s.d], p. 2)

14- O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo. (PROJETO, [s.d], p. 3)

Dessa maneira, tendo em vista essas especificidades da Escola da Ponte e mantendo meu olhar nos objetivos da pesquisa, acompanhei as rotinas dos dois grupos abaixo, afinando meu olhar para os caminhos trilhados pelos alunos em destaque:

- Grupo 1: N. (6º ano), **Ema (11 anos, 5º ano)**, B. (5º ano), I. (5º ano)
- Grupo 2: **Miguel (11 anos, 5º ano)**, C. (5º ano), Cn (6º ano), Is (6º ano)¹⁰⁵

No entanto, cada um desses alunos passa a trabalhar com outros grupos nas Responsabilidades, por exemplo, ou em Tutoria, cujas reuniões permanecem às quartas, assim como referiram Santa Rosa (2008) e Morais (2017). Encontram-se também semanalmente com o grande grupo que reúne toda a escola nas reuniões da Assembleia. Sempre em grupos e com presença de educadores. Essas são, segundo o contrato de

¹⁰⁵ Exponho os anos de escolaridade, mas esclareço que é como os alunos estão inscritos formalmente para fins administrativos e por eles verbalizarem com certa frequência de que ano eles são, por isso tomo essas notas em meus registros.

autonomia da escola, “estruturas organizativas” (PORTUGAL, [s.d], p. 2) que, juntamente com outras como as Dimensões Curriculares, efetivam o projeto educativo da escola.

Acho importante inserir aqui trecho de uma nota de campo já com reflexões após alguns dias de imersão:

Anoto os valores da escola em meu caderno para afinar meu olhar nas observações e tento fazer um roteiro de observação já tendo pegado um pouco da rotina da escola. Torna-se difícil, pois a singularidade me escapa, não é evidente, é o grupo que sobressai. Valores que estão nos documentos da escola: autonomia, solidariedade, responsabilidade, democracia, iniciativa e criatividade. Anoto também a partir das observações: estudo e partilha – entre-ajuda – apesar dos Planos da Quinzena (e me parece que os Planos do Dia estão articulados ao contexto do Plano da Quinzena), o que guia meu olhar tem sido a lógica da organização do trabalho e do estudo dos grupos. (Excertos de nota de campo de 23/05/2017)

Essa reflexão tornou-se uma nota reflexiva porque na Escola do Projeto Âncora havia uma centralidade no uso desses instrumentos de planificação do trabalho como um de seus princípios norteadores. Mas não foi o observado aqui, no caso da Escola da Ponte.

Das recorrências e dos núcleos de sentido extraídos do cruzamento de dados, conforme apresentado em Gomes (2015), que venho denominando como princípios norteadores do trabalho pedagógico, neste caso do espaço C2 do Núcleo de Consolidação, estão: entre-ajuda entre os alunos, intervenção/ orientação dos professores e temas de estudo. Penso que esses princípios orbitam em torno da grande categoria que seria o estudo, pois estão todos a serviço dele. No entanto, como todos eles carregam um fundamento relacionado à intervenção mútua, relacionados sempre ao estudo de temas referentes às áreas do conhecimento e ao currículo externo, escolhendo estes temas, apresento algumas notas que exemplificam as muitas recorrências desta natureza, no cotidiano do Núcleo:

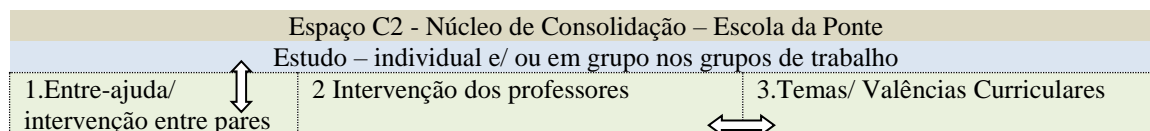
As meninas do grupo 2 (M., Cn., C., Is.) estudavam sobre animais – vivíparos, mamíferos, ovíparos. Ema, grupo 1, ajudava C. pois já havia estudado o assunto antes. De tempos em tempos, o professor senta ao lado do aluno e explica sobre o assunto e pergunta o que o menino já estudou. Quando eles consideram que já estudaram e já sabem anotam no papel pregado na parede comunicando que já podem ser avaliados. E

olham sempre nos papéis afixados sobre o que desejam saber. Por exemplo, queriam saber se haveria alguma “partilha” (eles sempre perguntam sobre a partilha, acho que é a comunicação de um trabalho), mas não havia nada anotado. N., grupo 1, resolveu uma questão matemática (acho que era o problema da quinzena) e mostrou para o professor, ele diz que ainda não está terminada, pois no verso ela teria que explicar os raciocínios que a fizeram chegar ao resultado. (Excertos de nota de campo de 24/ 04/ 2017)

Com a leitura reiterada das notas de observação, foi incrível chegar no quadro abaixo que traz os princípios norteadores/ orientadores das ações e do trabalho no espaço C2 do Núcleo de Consolidação e, mais incrível, constatar como se difere do que se apresentou relacionado à Escola do Projeto Âncora. Prof. Rui certa vez me disse: “essa escola é completamente diferente da Primeira”.

Seguem, então, os princípios do trabalho no espaço em que me instalei, relembando que o horizonte é o currículo exterior validado em cada caminho de desenvolvimento pessoal, conforme apresentei na proposta educativa da escola:

QUADRO 10. PRINCÍPIOS QUE REGEM AS AÇÕES NO ESPAÇO C2 –
NÚCLEO DE CONSOLIDAÇÃO – ESCOLA DA PONTE



Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR

Quanto ao princípio geral: o estudo

- Fazer exercícios, atividades diversas (preencher, relacionar, responder);
- Produzir um trabalho;
- Pesquisar na internet/ nos livros;
- Partilhar (comunicar) um trabalho.

Quanto ao item 1. Entre-ajuda/ intervenção entre pares

- Ajudar o colega na pesquisa nos livros;
- Regular ou ajudar na efetivação de condutas, atitudes, tempos e regras;
- Ajudar a estudar, nos exercícios, nas atividades;
- Avaliar a produção do colega na partilha, na produção de um trabalho ou em alguma atividade.

Quanto ao item 2. Intervenção do professor

- Explicitar estratégias de estudo;
- Indicar o que e se precisam estudar mais determinado assunto;
- Explicar conceitos das diferentes áreas do conhecimento;
- Indicar como melhorar uma produção;
- Acompanhar/ orientar a dinâmica do estudo, da entre-ajuda entre os pares, da avaliação dos alunos quanto a auto-avaliação ou avaliação de algo externo a eles próprios (de uma partilha, a conduta de um colega, etc);
- Organizar tarefas, estimular a participação dos alunos nos diferentes momentos e atividades, avaliar;
- Intervir quando o aluno não intervém ou não consegue intervir de maneira apropriada.

Quanto ao item 3. Temas/ Valências curriculares

- Os alunos estudam temas mediante sua capacidade e interesse. Alguns temas são afixados nas paredes dos espaços de aprendizagem e representam uma “tradução” que os professores fazem adaptando-os à linguagem dos alunos, acompanhando também as mudanças que vão ocorrendo em termos curriculares. Professores das diferentes Dimensões, então, “traduzem” temas ou “caudais de temas emanados pelo Ministério da Educação”¹⁰⁶ e são organizados por ciclos e não por anos de escolaridade. Exponho um exemplo de temas afixado na parede do espaço em que eu estava (Anexo 2). Nem sempre os temas escolhidos pelos alunos estão previstos curricularmente. Esses temas são como uma “base de negociação” entre os alunos quanto a seus interesses e os orientadores educativos quanto aquilo que está previsto nacionalmente e as condições de viabilidade do estudo.

Vale destacar no que se refere aos professores um exercício de “polidocência” partilhando experiências em variadas áreas de formação, mas voltada para a orientação do estudo do aluno. Relembrando que para Canário (2004) a escola reencontra o modo de articular o generalismo e a especialização dos professores, reconfigurando o trabalho do professor. A nota de campo abaixo ilustra esse momento:

[...] Enquanto isso, P. M., professor referencia em matemática, explica o perímetro a N. e às outras duas meninas que estudavam matemática, mas outros tópicos, mas mesmo estudando outras coisas eles às vezes param para prestar atenção no que o professor diz. I. não conseguiu saber, na aferição do professor P. T. muitas coisas do que ele perguntava, então ele pediu à B. (aluna que já tinha estudado aquele tópico) que a ajudasse. Os professores escrevem nas folhas dos alunos, fazem desenhos, pegam

¹⁰⁶ Os termos entre aspas referem-se a trechos da fala da Professora A. em entrevista realizada em 18 de julho de 2017.

objetos para representar os conceitos. N. diz que não entendeu perímetro, então P. T., professor referência em ciências diz que N. poderia usar o cordão dela e colocar em volta do desenho de um círculo e esticá-lo novamente para medir e saber o comprimento. Isso porque o professor referência em matemática comentou com o colega que ela não havia compreendido através da explicação verbal. (Excertos de nota de campo de 23/05/2017)

Abrir espaços para conversar e recriar sentidos, como acontece muitas vezes no cotidiano, seria uma forma de auto-criação de sentido: “el sentido del compartir palabras en el grupo ayuda a recrear continuamente el sentido global de sus vidas.” (FLECHA, 1997, p. 37). Além disso, conforme discute Kohan (2003), ressaltando que ensinar e aprender poderiam estar relacionados à experiência:

Se quem ensina não aprende, pode duvidar-se que tenha passado por uma experiência, que alguma coisa nele tenha se transformado [...]. Por sua vez, se quem aprende não ensina pode duvidar-se do caráter da experiência de sua aprendizagem.” (KOHAN, 2003, p. 202).

Assim como os alunos não ficam sozinhos, os professores no espaço C2 também não. Às vezes ficavam em dois, três ou até quatro, contando com uma professora que acompanhava mais de perto uma aluna com necessidades educativas especiais. Salvo em alguns momentos, havia um professor somente para momentos específicos das áreas curriculares.

Penso que exista uma diversidade de orientadores do trabalho nos espaços de aprendizagem, como sistemas de apoio, muito relacionados ao estudo dos alunos, e que diluem-se nas ações de sujeitos interventivos, ainda que a qualidade e o tipo dessas intervenções sejam diferentes. Intervir seria opinar, decidir, ajudar, participar, orientar. Além da intervenção humana, explico melhor aqui os orientadores “externos” que organizam e orientam a vida na escola e ajudam na sinalização ou socialização para os demais das intenções, decisões, saberes, opiniões, etc. Exemplos de orientadores afixados nas paredes:

- No espaço C2 Consolidação:
 - Plano de ação do ano letivo de 2016/ 2017: água, resíduos, energia, floresta;
 - Cumprimento de ações e atividades inerentes ao Plano de ações: alunos, pesquisa/ outros trabalhos, data de conclusão/ assinatura do orientador educativo;

- Lista de conteúdos de inglês, português;
 - Já sei
 - Partilhas
 - Preciso de ajuda
 - Pesquisa em casa
 - Acho bem
 - Acho mal
 - Posso ajudar
 - Jornal do jnldiadia@gmail.com
- Na porta do espaço C2 Consolidação
 - Tutorias
 - Grupos de trabalho
 - Organização dos espaços
 - Responsabilidades
 - Direitos e deveres (geral)
 - Direitos e deveres (refeitório)

A escola, considerada como espaço da apropriação da cultura, precisa de mecanismos que possibilitem o desenvolvimento, formação e transformação de capacidades e habilidades que tornem o homem um humano. Sendo assim, a atividade de estudo é fundamental para o estudante humanizar-se:

Para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objeto da ação do aluno (formar-se). (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 91)

A atividade principal do estudante seria estudar, como já foi discutido também em Davidov (1986). Além disso, considerando a consciência como produto social, é constituída por um processo de internalização das formas exteriores, sendo que os conceitos em si e para os outros existem antes de existir para a própria criança, por isso a consciência não se origina no “subjetivismo do indivíduo”, mas na “relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com os produtos do trabalho e usos da linguagem” (DI PIZZO, 2005, p. 16). Para Bruner (1997) a “realidade” é representada pelos sistemas simbólicos compartilhados pelos membros de uma comunidade cultural e transmitida a futuras gerações.

Como ainda vou apresentar minha (con)vivência mais próxima com uma menina e um menino contextualizando-os nos grupos com os quais conviviam em trabalho na escola, penso que seja importante recuperar o que Prestes (2010, p. 120-121) diz da

relevância da unidade entre ambiente social de desenvolvimento e personalidade da criança/ jovem.

5.4. A (con)vivência com os meninos e meninas: o estudo e a entre-ajuda

Quando começa o ano letivo, no já mencionado período de “instalação da escola”, que compreende as primeiras semanas, é preciso dar início à formação dos grupos de trabalho, base sobre a qual tudo funciona. Segundo os professores entrevistados, os alunos sentam, num primeiro momento, aleatoriamente e depois fazem três propostas para a formação desses grupos, indicando com quem podem ou querem trabalhar.

Essas escolhas devem ter em conta a afinidade e alguns critérios que satisfaçam as potencialidades da ajuda mútua no interior do grupo para o trabalho: ter meninos que precisam mais de apoio, ter crianças com necessidades educativas especiais integradas, elementos de diferentes anos de escolaridade. De posse das propostas dos alunos, os professores analisam se houve o cumprimento desses critérios, buscando um equilíbrio na formação dos grupos verificando, por exemplo, se um dos elementos não precisa ser apoiado por outro com mais capacidade. Ao longo do ano, os reajustes nos grupos podem continuar acontecendo, caso se perceba que o trabalho nos grupos não corre bem, por exemplo, devido a excessiva conversa que atrapalhe o andamento do trabalho, os professores observam e voltam a conversar sobre isso. De qualquer maneira, o aluno é contemplado dentro do que apresenta nessas propostas mais alguns reajustes que se fizerem necessários.

As escolhas não ocorrem de maneira aleatória e não estão centradas apenas em interesses individuais, mas tendo em conta também as possibilidades da efetivação do estudo, do trabalho, ancorados no apoio que se pode oferecer uns aos outros, sob o olhar e intervenção dos orientadores educativos.

É nesse processo então que a entre-ajuda e o estudo, princípios extraídos por mim dos materiais produzidos e que acessei em campo, serviam com base do trabalho dos alunos. Abaixo trechos de notas de campo e entrevista que exemplificam esses princípios:

Ema pediu que B. lesse sua carta e perguntou a ela se achou que ficou boa. (nota de campo, 16/ 05/ 2017)

*As amigas **ajudaram** Miguel a organizar o fichário dele. (nota de campo, 18/05/2017)*

*Ema começou a “**tomar lição**” da B. Fazia perguntas sobre o conteúdo. Quando pergunto para a B. se eles escolhem o que estudar, ela me diz que se ela é avaliada e pode passar para um próximo assunto, aí sim pode escolher. Mas tem que estudar sobre tudo. (nota de campo, 23/05/2017)*

*Uma coisa que esqueci de anotar é que comumente entram alunos de outros Núcleos para dar recados, perguntar quem quer ir a alguma visita, tem apresentação de trabalhos como por exemplo no **Dia de Línguas** que tinha uma professora apresentando sobre o alemão pois nasceu na Alemanha, alunos de outros Núcleos apresentando sobre a Espanha pois já moraram na Espanha e N. apresentou junto com uma colega o Brasil pois nasceram no Brasil. Os conteúdos são “neutros”, as comidas, a geografia, as palavras e seus significados. A professora, que morou na Alemanha, cita algumas coisas do cotidiano como que ia para a escola sozinha e a pé, o que já não é muito comum hoje, que existem pontes que se movem, abrem e fecham, etc. . Teve também a “**Partilha**” em que dois alunos da consolidação C2 falaram sobre a dentição dos carnívoros. Daí sempre se abre para dúvidas, os meninos mesmos levantam o dedo e pedem a palavra, avalia-se o conteúdo e a apresentação e os professores também dão sua opinião e perguntam o que se aprendeu em estudar aquilo. (nota de campo, 18/05/2017)*

Dessa maneira, o estudo e a entre-ajuda aconteciam num contexto de escolhas proporcionadas aos alunos, por uma série de critérios para formação de seus grupos de trabalho (os pequenos grupos) dentro do espaço de aprendizagem da “turma” (nesse caso o C2 do Núcleo de Consolidação). Assim como fazem propostas de escolha dos grupos, também o fazem para a composição das responsabilidades em que querem trabalhar e que professor tutor deseja para acompanhar seu trajeto de maneira mais próxima. Para isso também apresentam três propostas. No entanto aqui, a escolha não é pelos membros do grupo, mas no caso da Responsabilidade é por interesse no trabalho: trabalhar com jornal, com livros, com jardim, etc. Como eu já disse, a cada início de ano letivo repensa-se se faz sentido manter as responsabilidades ou se é necessária a criação de novas responsabilidades já que elas servem para resolver problemas da escola. Daí os professores pegam estas propostas e montam os grupos tendo em conta: equilibrar o

numero de alunos por responsabilidade, não ter elementos muito novinhos sem que haja alunos mais velhos que possam servir de apoio, etc.

Quanto à escolha do professor tutor é por afinidade. Daí os professores cuidam para que não haja professores com muitos alunos, outros com poucos, ou muitos tutorados com necessidades educativas especiais, etc., tendo em conta as propostas dos alunos para os grupos de tutoria. Pode haver ainda um diálogo entre a produção de um texto, por exemplo, e as responsabilidades, as áreas do conhecimento (certa vez uma carta foi escrita para o poder local para que se viabilizassem algumas coisas para a escola no âmbito de um dos grupos de Responsabilidade).

Portanto, o trabalho de estudo e de entre-ajuda ganha sentido no processo de escolhas propostas pelos alunos, inclusive com relação também aos temas de estudos ao longo do ano que podem ser extraídos da base curricular externa obrigatória emanada pelo Ministério da Educação e traduzida pelos professores das áreas em forma de listas apresentadas aos alunos, assim como também podem derivar de temas que fogem a esse currículo prévio suscitadas por interesses dos alunos.

Como apresentado nos trechos de notas de campo, o estudo acontecia por meio da eleição de temas e com o apoio e intervenção dos professores e colegas na avaliação, socialização (partilha) e até mesmo nas pistas para se chegar a respostas, aprendizagens. Uma das professoras entrevistadas me explica que essas escolhas por temas de estudo ocorrem por várias razões: por interesse, por “imitação” ou “curiosidade” seja porque um colega já estudou e não se sabe muito bem do que se trata e daí surge um interesse, porque combinam entre eles de estudar algo, por indicação do orientador educativo quando há necessidade de se trabalhar alguma questão específica no contexto das Dimensões Curriculares.

A atividade de estudo acontecia muito através da pesquisa que consistia em buscar informação em fontes variadas, fomentando a formação de sujeitos interventivos:

Como a nossa escola privilegia muito a autonomia do aluno, portanto, ele ser capaz de ir ao encontro aos gostos e as motivações dele e tentar aprender consoante a essas motivações, não é?, nós privilegamos muito a questão da pesquisa. Por exemplo, pegar na história que é minha área. Vamos imaginar, eles tem que pesquisar sobre a formação de Portugal. Eles têm que saber esse tema de formação de Portugal. Antes de começarem propriamente o estudo eles têm que fazer uma pesquisa, ou seja, ele tem que ver o que é que foi a formação de Portugal, como ocorreu, quando ocorreu, em que

contexto ocorreu e podem fazer isso através dos livros, dos manuais que tem lá as matérias. Se observou no espaço tem as várias Valências, tem os manuais de cada Valência, cada manual tem os temas da Valência, portanto eles sabem onde procurar essa informação, mas podem também pesquisar em outros locais como por exemplo na internet, que eles também usam bastante. (entrevista com R., professora da Valência de história, em 18/07/2017)

[...] a nossa postura enquanto orientadores educativos é muito de incentivá-los a proporem, desafiá-los a estarem nas situações enquanto dinamizadores, enquanto sujeitos interventivos e não apenas enquanto passivos a observar algo. Que tenham sempre essa postura interventiva, que também vem na sequência da Assembleia. Que é o que nós pretendemos com as reuniões da Assembleia, que eles sejam capazes de se posicionar perante um assunto, que dêem sua opinião, que os votem, que saibam ouvir os outros, que respeitem as decisões que saírem de uma reunião da Assembleia, se implicar e ser participativo no exercício da democracia, isso é algo que se leva para a vida, não é algo que fica só na escola. (entrevista professora-tutora de Miguel, Valência de Português/ Inglês, em 18/07/2017)

Assim a atividade de estudo seguia o princípio importante da intervenção e ajuda mútua, do apoio através da interação e do trabalho conjunto. Buscar a informação, pesquisar em fontes variadas e de fácil acesso antes de proceder aos exercícios de fixação, segundo o relato da professora, era importante antes de os alunos solicitarem para serem avaliados. Na avaliação eles também faziam escolhas sobre como serem avaliados: por meio de atividade escrita, por argüição oral, apresentação de um trabalho para alunos de um Núcleo ou para todos da escola nas Assembleias, ou ainda através de uma pesquisa mais tradicional, etc. Walter Kohan (2003) afirmou que há uma necessidade de profunda ressignificação do que seja ensinar, que talvez tenha a ver com propiciar signos, marcas, aprender quando se ensina, que o livro também provê signos.

Portanto, as tomadas de decisões e as buscas por novos caminhos fazem parte de uma rede de colaboração que não deixa de ter em conta as próprias finalidades da educação escolar e do lugar do patrimônio cultural. Apesar do centro do trabalho pedagógico estar nos percursos de aprendizagem onde ali se encaixam interesses, competências, saberes há uma organização deste trabalho de modo às diferentes áreas do conhecimento trabalharem saberes necessários no contexto da produção, do estudo.

Segundo o Contrato de Autonomia da escola, Preâmbulo, Item 1:

O Projeto [...] defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. O estreito envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a idéia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto. (PORTUGAL, [s.d], p. 2)

Tal documento que vigorou até o final do ano letivo de 2015/ 2016, assume o compromisso de manter a prevalência dos interesses dos alunos, dentre outros compromissos, em que assinam a escola e o Ministério da Educação de Portugal.

Saliento que a concepção de comunidade de aprendizagem aqui difere de certa maneira daquela assumida na Escola do Projeto Âncora, cujas marcas podemos verificar no percurso de aprendizagem e de formação da Luna, com uma citação de sua fala que inicia o capítulo sobre a Escola do Projeto Âncora. Retomo aqui uma reflexão que fiz baseando-me em Flecha (1997) que afirma que o foco não está na técnica metodológica do professor, nem das diferentes experiências dos alunos, mas na transformação do entorno.

Foi possível aprender que na Escola da Ponte a concepção de comunidade de aprendizagem aparece muito relacionada a uma reflexão para dentro da dinâmica do trabalho dos grupos e da “turma”, ainda que se tenham ações de caráter externo, como apresentarei mais adiante, no âmbito da intervenção dos alunos a partir da produção do conhecimento. Mas essas ações de caráter “externo” são conseqüências da organização interna do trabalho dos grupos.

5.4.1. Ema e Miguel: decisões, caminhos, relacionamento com os outros, promoção da participação e da opinião

Estudar é linguagem, amizade, voltar-se a si mesmo. O que leva a caminhos novos é a descoberta de nós mesmos. A comunhão, o partilhado, promovem a liberdade (LARROSA, 2010). Enquanto o meio se alarga para criança, ela também o modifica em suas condições (VIGOTSKI, 1935/ 2010).

5.4.2. O olhar tímido por trás dos óculos – Ema (11 anos)

Ema é quietinha, a mais quietinha do seu grupo. Pergunto a ela, depois de um tempo convivendo com seu grupo, se posso acompanhá-la nas suas rotinas. Ela diz que sim. Seu grupo é o Grupo 1: N. (6º ano), Ema (11 anos, 5º ano), B. (5º ano), I. (5º ano), já apresentado anteriormente. Ema mora nas proximidades da escola e seus avós têm uma “quinta” com coelhos e bois. Eu sei disso porque ao escrever uma carta, a professora relembra a ela que pode inserir elementos do seu contexto de vida e de características do entorno da escola, que é uma vila e rural. Segundo Vigotski (2000) “tornamo-nos nós através dos outros” (p.3), a forma de agir sobre si próprio é uma forma de agir sobre os outros e a ação dos outros sobre a personalidade de alguém. O autor oferece o exemplo de escrever uma carta que em primeira instância é para o outro e, com o tempo, para si próprio. Ler seus próprios apontamentos, escrever para si próprio significa relatar para si como para o outro. Essa transição do interior para o exterior transforma o processo. O desenvolvimento seria a individualização das funções sociais, o raciocínio nasceria da discussão. O signo, sendo colocado entre um sujeito e um objeto como instrumento, mais tarde passa a funcionar entre eu e minha memória, sendo objeto de suporte o cérebro. Segundo Vigotski (2000), uma operação instrumental é uma ação social sobre si próprio, mediante o emprego de meios de comunicação social e revela-se como uma relação entre duas pessoas. Afirma que a essência da inteligência está nos instrumentos que estão fora da pessoa.

Ema opta por escrever uma carta a uma brasileira de uma escola de Florianópolis após a professora perguntar quem se interessaria por esta atividade e refletir com a “turma” as vantagens e desvantagens de se escrever a alguém de outro país. Ela também retoma o texto “Minha casa” um pouco mais tarde, por iniciativa própria, pois no momento de sua produção a conversa no grupo havia lhe dispersado um pouco a atenção. Faz “reforço” no quarto tempo, pois os professores consideram que ela necessita de apoio em português e matemática com um grupo composto por duas colegas do C2 que não são do seu grupo inicial e mais uma colega do C1. Estuda história e geografia de Portugal. Fez atividades (exercícios de preencher lacunas) de preparação para provas de aferição que o Ministério da Educação impõe a partir do 5º ano de escolaridade, junto com todos os alunos de 5º ano, sobre comunidades agropastoris e recolhedoras no espaço C1 da Consolidação. Estuda o Ar - topografia, um tema de ciências, e pede ajuda à colega que já estudou o assunto. Na festa de fim de ano ela apresentou uma dança junto com seu grupo e mais uma menina especial do C2,

optando por participar desse momento da escola já que não é obrigatório. Isto é um pouco do que pude observar pela con(vivência) com Ema em suas atividades, sem contudo um discurso direto que teria sido obtido com uma conversa mais reservada, até mesmo para complementar minhas impressões e observações.

Ela compõe a Responsabilidade Terrário e Jardim que na época de Araújo (1999) era uma responsabilidade dos alunos para o tratamento de animais e plantas, sendo que eles realizavam pesquisas a fim de recolherem informações acerca de animais e plantas para decidir o que e como tratar da terra e dos animais. Segundo Pacheco (2004) era uma responsabilidade para regar as plantas do interior da escola todos os dias, limpar o terrário para que os animais se sintam no seu habitat, não deixar os animais em período de férias ou fim de semana sem comidas e água, não inserir animais no terrário que comam uns aos outros, a não ser insetos. Na escola de hoje não vi animais e, como já expus, o espaço externo é de concreto, pouco arborizado. Mas sei que ela fez uma visita em que a Responsabilidade da qual faz parte, junto com as Responsabilidades Eco-escolas e Click Solidário, estava relacionada com a natureza ou doação de bens. Segundo Flecha (1997), como um dos princípios da *linguagem dialógica* está a solidariedade, num momento social e político de muita dificuldade para colocar em prática esse princípio, práticas educativas igualitárias só podem fundar-se e desenvolver-se em concepções solidárias. Um grupo social, então, se esforçaria em participar das lutas e dos esforços pela melhoria das condições de vida de todo mundo.

Apresento abaixo um momento em que acompanhei Ema num dia da sua Responsabilidade:

Depois fui para a responsabilidade da Ema: Terrário e Jardim. Chamou-me a atenção uma certa concentração, nessa responsabilidade, de alunos com necessidades educativas especiais. Ema ajuda as três amigas (uma da Consolidação/ C1 e duas da Iniciação) a pegarem o lixo nas áreas externas que são compartilhadas entre esta escola e a outra escola. Ela orienta e observa as colegas, verifica se as menores estão brincando ou trabalhando (buscando lixo). Corrige a fala da colega (da Consolidação C1) na estrutura da língua, concordância, pronúncia, etc, e interrompe quando ela fala demais. Acho que essa colega tem alguma especificidade, uma aluna especial. E ela orientou mesmo, e tomou conta das meninas menores, para que elas buscassem o lixo. Elas corriam, brincavam, mas não deixaram de pegar o lixo no chão. Uma professora

ajudou quando elas estavam demorando para encontrar alguém que as ajudasse a pegar um saco de lixo, as funcionárias estavam ocupadas. Sempre tem algum adulto por perto. (Excertos de nota de campo de 05/05/2017)

Canario (2004, p. 36) afirma que há uma gama variada de possibilidades de interação. Todos são professores de todos e “não tem lugar fixo para brincar, trabalhar e aprender”.

Ema, portanto, realiza suas escolhas na medida em que a escola lhe permite optar pela participação nas atividades, incentivando a tomada de decisão e recorre à entre-ajuda que poderia ser entendida como um movimento solidário quer no âmbito dos estudos quanto no processo interativo “fora da sala de aula”. Seria uma intervenção no meio? Um processo educativo emancipador que gerasse atitudes transformadoras, solidárias, numa responsabilidade social que pode ser vista em melhorias para todos, como argumentou Flecha (1997)? Além disso, orientar as colegas por sentir que tem essa possibilidade também é uma tomada de posição por um caminho de intervenção.

Mas vê-se que Ema não está sozinha. Apesar de, no trabalho de grupo, recolher o lixo, as crianças estarem sem a presença de educadores, quando foi necessário recorrer a eles, isso foi possível mesmo porque essa lógica está presente nas ações do cotidiano. Recorrer a eles também é um ato de decisão por entender-se que em alguns momentos não é possível resolver problemas para além do que está posto. A intervenção de Ema também não se mostra aleatória, relaciona-se com saberes próprios da escola como a regulação da estrutura da fala da colega. Além disso, existe uma intencionalidade na sua ação. Apesar de necessitar de apoio em português, ela apóia a colega justamente utilizando-se de saberes nesta área, o que também a ajuda numa “tomada de consciência” ou num exercício de voltar-se a si mesma e àqueles conhecimentos dos quais explicita por estarem disponíveis para si.

Larrosa (2006) diz de uma língua para ser e compartilhar, uma linguagem insegura. Uma língua que permita experienciar o mundo e desenvolver sentidos, elaborar esses sentidos (ou sem sentidos) com os outros. Já Bruner (1989, 1998), em Di Pizzo (2005), discute “teorias da mente” e “andaimes”, sendo o primeiro pressuposições sobre o modo como a mente do outro funciona, dentro de um conhecimento tácito e intuitivo, com base nas indicações que o outro fornece em resposta a estímulos. Assim, guiar-se-ia a conduta a partir desse conhecimento implícito transmitindo intenções de ação ao outro. E os “andaimes” seriam apoios fornecidos pelos mais competentes “até

que a sua conduta mais passiva vá se transformando em ações mais participativas, o que lhe permitirá interagir como parceiro social do outro” (Di PIZZO, 2005, p. 29). Ainda nessas obras, Bruner também denomina de “formatos” os contextos ritualizados de apoio através do “empréstimo de consciência ao outro” e de “tutoramento” que seria o “papel daquele que tenta transmitir o conhecimento a um outro que não o possui”. A Ema estaria nesta posição, tomando a iniciativa de servir de “tutora” quando intervém na conduta de um outro.

Um enunciado não pode ser tomado fora do seu contexto de origem e da intenção daquele que fala aliado à interpretação dessa intenção pelo receptor da mensagem. Para Bruner (1989), entrar na conversação é entrar no diálogo com a disposição de interpretar a comunicação e sua intenção, seu propósito. Aprender linguagem não é só aprender a gramática, mas inclusive os propósitos com o uso apropriado dessa gramática. Seria aprender a regular o uso da linguagem, noções de como interpretar as intenções codificadas nos enunciados, considerando sua estrutura e natureza das condições de seu uso. Com isso aprende-se também a como negociar no mundo social pontos de vista, tornando claros os propósitos, através da linguagem.

A mediação para Vigotski (1996) seria o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do homem com o mundo, viabilizando assim uma relação mais complexa entre organismo/ meio. Segundo esta perspectiva, a esfera individual da mente estará caracterizada pelo processo de produção de significado que encontra sua origem na cultura. Dessa maneira, “a apropriação dos elementos mediadores, signos e instrumentos, é o que permite à criança desenvolver processos psíquicos superiores através da interação com outras pessoas mais capazes (adultos ou outras crianças)” (DI PIZZO, 2005, p. 19). Para Vigotski, a psicologia deve tratar do problema da consciência.

Conforme discuto da perspectiva de Bakhtin (2002), o discurso interior está marcado pelo diálogo que foi vivenciado nas relações sociais interindividuais. Ainda que interiorizado, o discurso procede de alguém e dirige-se a alguém e trava um diálogo interno constituído pelas vozes circulantes na vida das pessoas.

Miotello e Moura (2012) consideram que nos dias contemporâneos é preciso uma outra configuração de Eu que amplie o âmbito do que se entende por identidade já que este conceito parte do princípio da existência do próprio sujeito. Refletir acerca da constituição do Eu tendo em conta aquele que é o seu constructo, o Outro, não implica

em descartar a questão que envolve a identidade, mas ressignifica o lugar do Eu pensado pelo Outro que é quem lhe concede a existência.

Por isso penso que esta escola, de algum modo, promove exercícios de alteridade que seria a iniciativa de ir ao encontro do Outro para completamento do Eu. O *diálogo* é algo que o Outro impõe a cada um e daí a atividade psíquica precisa passar do interior para o exterior, sendo que a atividade ideológica se dá do exterior para o interior. Esse limite da identidade que nos impomos deve ser rompido pelo Outro permitindo o alargamento do ser (MIOTELLO; MOURA, 2012).

Desenho aqui o que consegui captar de como a Ema produz sentido em sua experiência, sua vivência, na escola, no pouco tempo em que, considero, estive por lá.

5.4.3 “Se você fizer o seu trabalho sem atrapalhar o meu...” (Miguel, 11 anos)

Um dia Miguel me mostrou o “truque do braço”. Aquilo dava um nervoso, porque ele enroscava o braço de maneira que ficava tortinho. Pergunto se ele se incomodaria que eu o acompanhasse nas suas atividades. Ele diz que não tem problema, se eu fizer o meu trabalho e não atrapalhar o dele. Pergunta também se inclusive na hora do recreio. Eu digo que somente no trabalho, no estudo. Seu grupo de trabalho é o Grupo 2: Miguel (11 anos, 5º ano), C. (5º ano), Cn (6º ano), Is (6º ano).

Vi muitas vezes Miguel oferecendo suas opiniões e lançando sua avaliação pessoal nas “partilhas”, comunicações de trabalhos realizados ou em outros assuntos, como nas reuniões da sua Responsabilidade Jogos e Recreio Bom, que ele denominou certa vez como “Jogos de Mesa”. Pareceu-me muito participativo, oferecendo suas opiniões, demonstrando interesse em responder às perguntas que surgiam do estudo de um assunto e mobilizando-se em direção à dinâmica das interações que ocorriam. Certa vez decidiu registrar no quadro “Já Sei”: “História de Portugal no século XVII”, pois considerou que já havia estudado e opta por comunicar ao professor que já pode ser avaliado. Esta atitude ele tomou sem a intervenção de ninguém. Ao fazer uma atividade sobre Rotina Diária em inglês, ele busca um livro que possa lhe ajudar a escrever um texto sobre isso aproveitando a dica da professora de que no livro pode haver um “modelo” de texto para ser referência para sua produção. No entanto ele não consegue fazer essa busca, essa pesquisa, porque suas amigas de grupo pediram que ele as ajudasse na atividade de preencher relacionada a este assunto já que já havia terminado. Fiquei pensando na qualidade dessa ajuda, uma vez que ele mostrou as repostas e as colegas copiaram. Os professores orientam que ajuda não é dar repostas. No entanto,

essa ajuda pode ter tido algum sentido para essa atividade. As colegas às vezes pedem que ele verifique se suas atividades estão corretas. Um colega de outro grupo pediu que ele ajudasse a encontrar um livro na prateleira, ele ofereceu esse apoio.

Certa vez Miguel levantou uma reflexão crítica acerca de uma estratégia de estudo lançada pelo professor:

Na escola vejo que os professores oferecem orientações sobre como estudar: pegar um rascunho para fazer cálculos, ler o texto, sublinhar as partes mais importantes e depois responder ao exercício. Certa vez Miguel questionou: se ele já pegou a idéia do texto e sabe como responder, para que sublinhar? (Excertos de nota de campo de 18/ 05/ 2017)

São opiniões emitidas por ele, iniciativas de participação porque sempre o observei envolvido nas situações, questionando, partilhando suas opiniões e conhecimentos. Ele me diz que não gosta de música nem das músicas que se tocam nos espaços (a música algumas vezes é usada para regular o barulho dentro dos espaços, se não se ouvir a música é porque o barulho está muito grande). Soube por sua professora tutora que ele se interessa muito por assuntos a que assiste em documentários, em notícias e traz para a escola, curiosidades pelas quais demonstra interesse por estudar e que tem como potencialidade expandir os temas do currículo externo.

Na festa de fim de ano, Miguel participou e declamou um poema de sua autoria resultante de uma atividade numa cidade próxima que consistiu num percurso por esculturas e em cada escultura os alunos iam declamando poemas. A festa de fim de ano é a socialização do que se faz ao longo do ano letivo. São os alunos que propõem apresentações e colocam-se disponíveis para participar. Há uma qualidade de participação, dessa maneira em Miguel, na qualidade de participante interventivo e não apenas de expectador. No dia Mundial da Criança, em que aconteceu uma série de atividades no ginásio, Miguel não estava na arquibancada, mas sim junto com as crianças e educadores que ajudavam na organização e nas tarefas. Ele havia se disponibilizado a ajudar na coleta de coletes durante a reunião de sua Responsabilidade, enquanto o professor organizava as tarefas e enviava ao final essa organização ao e-mail do Conselho de Gestão.

No entanto, há algumas fragilidades do ponto de vista da efetivação de atitudes segundo sua professora tutora e, segundo minhas observações, no que se refere à qualidade de suas intervenções:

Miguel também pediu ajuda ao professor e o professor pediu que ele ajudasse a C., mas ele não ajudou. (Excertos de nota de campo de 09/05/2017)

Os alunos estavam organizados por tutorias (grupos com seus tutores). Há grupos de tutorias que misturam Aprofundamento com Consolidação. No grupo do Miguel estava somente Consolidação. Ele foi chamado a atenção, pois não havia entregado as atividades da quinzena 14 que eram para estar prontas no dia anterior. Ele disse que não sabia, foi atrás da professora para justificar-se. A professora exige que tenha feito, questiona porque não fez? o que aconteceu? (Excertos de nota de campo de 01/06/2017)

Acompanhei o Miguel na reunião da sua Responsabilidade. Ele perguntou ao professor se eu podia ir, ele autorizou. Tem meninos de Núcleos variados. Organizaram as mesas numa longa e grande mesa onde todos sentaram ao redor. O professor precisava organizar tarefas para o dia em que haverá torneio (depois descobri que era o Dia Mundial da Criança, um dia diferente na escola, de atividades mais livres). O professor queria organizar junto com os alunos quem arbitra jogos, quem distribui coletes, quem monta o circuito (esse para as crianças da pré). Miguel sugere idéias, como por exemplo, alguém da Iniciação que possa apitar um jogo de futebol. O professor pondera que possa não ser interessante, pois pode colocar os pequenos em situação complicada ao apitar o jogo de maiores. (Nota de campo de 29/05/2017)

A professora tutora acrescenta ainda, em entrevista, que uma das tarefas de Miguel, em sua Responsabilidade, é recolher a bola no recreio, mas ele ainda não consegue impor sua autoridade junto aos colegas e recolher a bola no horário certo.

Por não ter conseguido conversar com Miguel e perguntar-lhe sobre as observações que eu havia feito, infelizmente não poderei apresentar argumentos ou fundamentar minhas reflexões acerca de sua vivência e como ele explicitaria em palavras suas próprias reflexões acerca dos caminhos que percorre na escola. Mas observa-se que no caminho de construção de seus trajetos, atitudes, intervenções há

orientações dos professores, ponderações, ajudas mútuas no processo de co-responsabilização.

Na última reunião de tutoria do ano letivo, estive junto com Miguel, seu grupo e sua professora tutora. Ela pede que todos avaliem o ano, pontos positivos e negativos, o objetivo era olhar para aquilo que precisava melhorar, perceber o que sabem, o que não sabem. Miguel apenas comenta que no início do ano estavam todos mais concentrados.

Conforme já apresentado, os princípios que regem as ações do espaço C2 da Consolidação estão muito articulados à intervenção e intervir seria opinar, decidir, ajudar, participar e orientar, o que Miguel me faz pensar aqui é sobre a importância de sua intervenção e também, a partir disso, da qualidade e do caráter dessa intervenção como oportunidade de desenvolvimento. Vê-se que o professor intervém e o ajuda a aprender como intervir e opinar. Como há uma participação interventiva conforme infere-se das observações e mesmo da constatação que faz sua professora tutora como uma característica de Miguel, talvez um progressivo processo de aprendizagens no âmbito dessa habilidade possa ser o que se mostra relevante em termos prospectivos.

Não foi possível verificar com ele como sente sua vivência na escola, mesmo nos momentos em que conversávamos um pouco havia pouca oportunidade para isso, as conversas eram interrompidas pelas atividades e as conversas poderiam afetar não somente a vida do grupo como da “turma”, no espaço de aprendizagem. Além disso, havia coisas que precisavam ser contratualizadas com a escola previamente.

Retomo aqui a reflexão de que a autonomia não seria uma característica individual, mas como os indivíduos constituem-se ao relacionar-se (CONTRERAS, 2002 apud DEMARCHI; RAUSCH, 2015). Tratar-se-ia de um compromisso social. Demarchi e Rausch (2015) já ressaltaram que não seria possível desvincular a concepção de autonomia da forma como se interpreta a relação social junto aos objetivos educacionais.

Cosme e Trindade (2013) expõem a importância de se ter em conta a natureza da participação que professores e alunos assumem na (co)responsabilização pela gestão destes tempos, espaços, atividades e modalidades de regulação. É central, portanto, segundo os mesmos autores, ter em conta a reflexão de um duplo aspecto da realidade escolar: as funções da escola e o lugar do patrimônio cultural que justifica sua existência, referência para o seu trabalho de socialização. Segundo os autores um dos maiores desafios da escola contemporânea é a reflexão sobre “o impacto desenvolvimental dos conteúdos curriculares, dos mecanismos de influência e de apoio

pedagógico ou dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pelas crianças no seu contacto com as tarefas escolares”. (COSME; TRINDADE, 2013, p.63). O desafio seria participar e aprender a participar na construção de comunidades de aprendizagem em que uns aprendem com os outros, em que os professores deixam de ter o monopólio do saber.

Como aprender a participar, aprender a decidir, aprender a buscar novos caminhos? Isso dependerá da natureza e da qualidade das interações com os outros, adultos ou pares, “locutores privilegiados” que fornecem o apoio necessário e com o patrimônio cultural disponível, num esforço solidário com o esforço dos outros. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 70).

Discuto em minha dissertação de mestrado (DI PIZZO, 2005) que para Bruner (1989), a capacidade de emprestar consciência pode ser aprendida e esse apoio, esse tutoramento, depende de uma habilidade que exige desejo e negociação entre os participantes da situação.

Algumas inquietações

No final do ano letivo, época em que cheguei à escola, mais notadamente nas últimas semanas, os alunos formalmente matriculados no 5º ano se preparavam para provas de aferição, exigidas pelo Ministério da Educação. Faziam também simulados que, segundo os professores, serviam mais para se acostumar com o procedimento, aprender a gerir o tempo da prova, ler as questões. Um professor comenta comigo, em conversa informal, que numa escola pública não se pode fazer o que se quer, é diferente de uma escola privada. Como Sergio Niza já explicou, o *currículum vitae* seria a corrida (o percurso) de aprendizagem, mas para governos, essas questões têm, muitas vezes, um caráter de *conquistas de desenvolvimento*, aproximações com povos *mais avançados*. O que resulta equivocadamente em aferição de competências.

Santa Rosa (2008, p. 55) também relatou sobre essas questões afirmando ainda que as notas em Portugal só existem a partir do segundo ciclo (5º e 6º ano) e que nesta escola existem para atender a formalidade do Ministério da Educação. Observou em seu tempo de pesquisa, assim como eu, que a escola tem realizado exames simulados para que os alunos convivam com o formato dos exames nacionais.

Outra observação, reflexão que me tocou e que aparecem em minhas notas de campo é sobre as atividades que os alunos realizam quando estudam e a natureza da

reflexão sobre os conteúdos estudados e alguns aspectos da vida na escola. As notas abaixo exemplificam um pouco essa questão:

Os assuntos estudados, as partilhas, os debates no grande coletivo não tem isso (talvez na Assembleia), são estudos de um tema. Ontem sobre a Inglaterra, a dupla apresentou informações: o nome do Hino, como é a bandeira, os atrativos mais importantes (Big Bang, etc.), o regime político. Não há (pelo menos ainda não vi) uma discussão crítica sobre esses conteúdos. Porque o regime político é a monarquia? Em que isso afeta a organização social do país? Um dia, ao falar da vida nos séculos passados, o professor comentou que a mãe dele só usou sapatos aos 18 anos, antes disso andava descalça. No entanto não houve um debate sobre isso (um menino apresentava sobre as vestimentas ao longo dos séculos, algo assim). (Nota de campo de 14/06/2017)

Depois foram para a Assembleia. A mesa foi bastante questionada acerca do abuso do poder e a Comissão de Ajuda também, uma vez que eles exigem, mas não dão o exemplo. (Nota de campo de 05/05/2017)

Na Assembleia lembro que se questionou o abuso do poder, mas não o poder em si. Porque alguns têm mais poder? (Nota de campo de 14/06/2017)

A Escola da Ponte incentiva aos alunos a tomada da palavra, a “voz” a que Connelly e Clandinin, (1995) se referem ao produzirem sentidos e serem ouvidos, e a possibilidade de questionar e participar quando se levanta uma questão acerca do abuso de poder. No entanto, qual seria o lugar da reflexão crítica na ressignificação do patrimônio cultural? São algumas reflexões que permearam minha estadia na escola. Lembro-me de que Freire (2002) diz da relevância do contexto social, histórico, das relações pessoais quando tece reflexões acerca da autonomia e do que é relevante para a promoção de seu desenvolvimento como processo educativo que seriam: as tomadas de decisão, as possibilidades de opinar criticamente, de assumir as responsabilidades, de estar eticamente nas relações. Segundo o autor a autonomia corresponderia à capacidade do sujeito para tomar decisões, ser responsável por seus atos, saber-se no mundo de maneira crítica.

Segundo Paulus (2013) os professores que se organizam em comunidade para perceber a relação do poder e saber junto a seus alunos mostram que é possível a

evolução e adaptação de um paradigma pedagógico, concedendo caráter dinâmico às relações sociais que desenvolvem.

Qual seria então o lugar da transformação do entorno relacionada a questões de reflexão social e histórica e as escolhas partindo da referencialidade de um currículo externo ressignificado no caminho de cada um? Qual o lugar do coletivo interno e externo à escola e o caminho escolar de cada singularidade? Que entorno seria esse? O meio social, penso, pode ser entendido em diferentes dimensões: escola, a turma, o país, o mundo, a casa, etc. A reflexão crítica e ampliada no contexto dos temas de estudo não seria recriar o patrimônio cultural?

Uma última questão: e os sonhos?

Na última reunião de tutoria do ano letivo de Miguel, a professora tutora lança esta pergunta, mas ela aparece com uma reflexão em meio a outras reflexões sobre o andamento do ano letivo, os pontos positivos e negativos de cada um, as condutas, intervenções, inclusive auto-avaliando-se nas dificuldades que enfrenta como professora. Sonhos que apareceram: **ser um bom pega-redes**¹⁰⁷, **conhecer o sambódromo do Rio de Janeiro** e que a “**mãe se separasse do padastro e voltasse para o pai**”¹⁰⁸... A professora me diz em entrevista que para eles se abrirem e dizerem o que querem, o que desejam, o que sonham, é preciso uma certa proximidade, uma certa intimidade entre professores e alunos.

¹⁰⁷ Goleiro.

¹⁰⁸ Falado em tom de brincadeira.

6. A ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA (PORTUGAL)¹⁰⁹

Considerando a impossibilidade de dar continuidade à pesquisa na Escola da Ponte no retorno em setembro para início do ano letivo de 2017/ 2018, fui em busca da Escola A Voz do Operário. A partir da indicação de minha orientadora no Brasil, que havia realizado pós-doutorado em Lisboa/ Portugal, soube que essa escola teria sido uma das inspirações para a experiência da Escola da Ponte, ainda no início da pesquisa. Daí cheguei à tese de Paulus (2013) e, já em Portugal, um dos fundadores da Escola da Ponte reitera essas informações por e-mail:

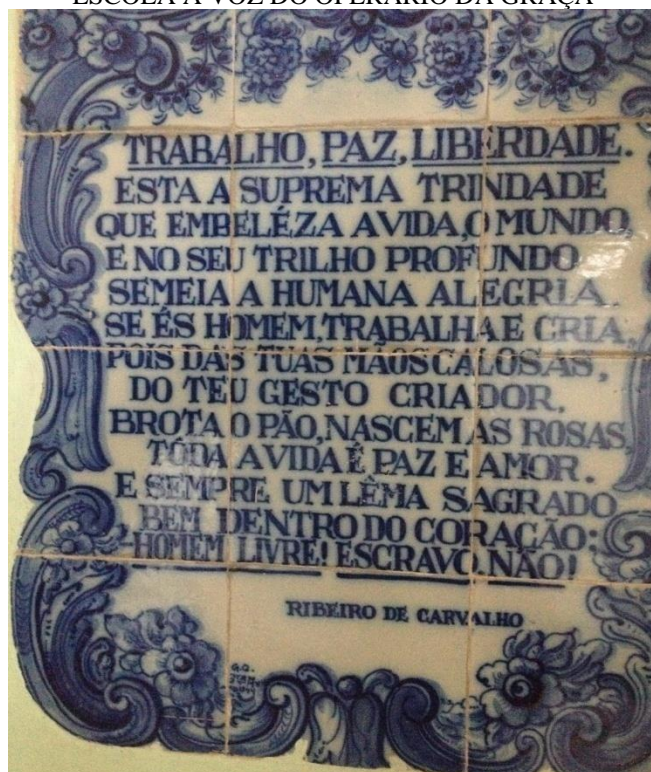
Prezada Ana, a [Escola da Ponte] também foi influenciada pelo Movimento da Escola Nova e pelo trabalho do Adolfo Lima, na Escola Oficina nº 1 (nome da Escola A Voz do Operário). Existe uma tese de doutorado sobre essa escola.

Abraço!

Enviada em: sábado, 1 de jul de 2017, às 18:44.

A Escola A Voz do Operário assume sua vinculação ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa e ao paradigma pedagógico da comunicação.

FIGURA 11. IMAGEM DE AZULEZO NO INTERIOR DA ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA



Fonte: Arquivo pessoal da autora

¹⁰⁹ Nessa etapa da pesquisa devo agradecimentos a Joana Angélica da Costa, que me acolheu em Lisboa em meio a algumas intempéries.

Dessa maneira, fiz o primeiro contato com a Escola A Voz do Operário da Graça no dia 29 de junho de 2017 pelo endereço de e-mail da professora coordenadora do segundo ciclo que é facilmente localizado no site da escola. Para conhecer onde se localizava e aprender como chegar, ainda aguardando o retorno ao contato, fui a Lisboa, carregando minha mãe e minha filha que me visitavam. Chegando à escola, pelo elétrico¹¹⁰ numero 28 “Martin Moniz”, nesta primeira ida que aconteceu no dia 04 de julho de 2017, o senhor da recepção me atende e pede que eu espere num salão grande, ao lado. As primeiras anotações que faço são do que mais me chama a atenção: prédio antigo, teto alto, grandes janelas, algumas bandeiras à frente da entrada, um mural que são as páginas do Jornal da escola. Neste salão passava um vídeo com crianças falando sobre a escola. Neste mesmo dia conheço a coordenadora do segundo ciclo e ficamos de combinar um dia para que pudéssemos conversar com mais calma.

No dia 11 de julho, então, com uma primeira conversa agendada por e-mail e com a ciência do diretor pedagógico, explico à coordenadora sobre meus objetivos de pesquisa levando uma carta de apresentação assinada pelo professor orientador dos estudos no exterior, professor Rui, e comprometendo-me em enviar o projeto de estudos e os instrumentos-guia para entrevistas, observações e Roda de Conversa por e-mail (Apêndice B). Firmei também o compromisso de partilhar o texto escrito sobre a experiência com a escola, enviando-o após a finalização da produção. Foram 16 dias inteiros de imersão no cotidiano escolar, inserida na turma B do segundo ciclo, através de observações dos espaços de aprendizagem, uma entrevista semi-estruturada com o diretor pedagógico, a realização de Roda de Conversa com o grupo de trabalho acompanhado e consulta a documentos orientadores como o Projeto Educativo, o Estatuto da Sociedade de Instrução e Beneficência, Edições do Jornal mensal e outras informações constantes no *site*.

Nesta primeira conversa a professora já me explica que para o ano letivo de 2017/ 2018 o segundo ciclo faria algumas modificações na organização do trabalho, que os professores discutem muito em conjunto as questões que precisam ser resolvidas e o que a escola busca é o equilíbrio entre os interesses dos alunos e o currículo externo. Diz-me ainda que a escola ajuda os alunos a encontrarem caminhos, pois há às vezes uma tendência neles em fazer o que já sabem e evitar o que os leva ao erro.

¹¹⁰ Como se chamam os bondinhos em Portugal.

Por e-mail o diretor pedagógico também comenta sobre essas mudanças que começariam a ser implementadas em setembro, no início do ano letivo:

Olá Ana. [...] Tal como lhe disse anteriormente, estamos neste momento em fase de reorganização profunda do funcionamento do 2º ciclo. Acabámos com as turmas de nível, funcionamos maioritariamente em projetos de investigação e sua comunicação e em tempos de trabalho autónomo. Queremos efetivamente uma escolha que celebre a diversidade. Poderemos posteriormente aprofundar esta questão. [...]

Abraço.

Enviada em: sábado, 21 de jul de 2017, às 08:23.

Ainda sobre as mudanças pretendidas para o segundo ciclo, o Jornal da escola do mês de setembro socializa o início do ano letivo de 2017/ 2018:

A abertura do ano letivo começou no dia 07 e termina no 20. Cada espaço educativo [...] e cada ciclo de ensino [...] tiveram o seu momento. As sessões foram pautadas pela apresentação dos professores, educadores, auxiliares, pela apresentação do método do Movimento da Escola Moderna (MEM) e ainda pela apresentação das novidades curriculares para o ano letivo de 2017/18. Como grande novidade destacam-se as alterações introduzidas ao nível do segundo ciclo, no sentido da não distinção por turmas entre 5º e 6º ano e ainda num progressivo afastamento do uso exclusivo de manuais. (ABERTURA, 2017, p. 3)

O Jornal, “fundado em 11 de outubro de 1879 pelos operários manipuladores do tabaco”, conforme descrito em cada número dos jornais mensais, foi a primeira instância de organização que deu origem depois à escola.

6.1. Um pouco da história

No dia 11 de setembro de 2017, vou a Lisboa e começo meu processo de imersão na escola chegando junto com os alunos, no primeiro dia de aulas. No primeiro momento, alunos do segundo ciclo e duas professoras (incluindo aqui a coordenadora deste ciclo) mostram as dependências da escola a novos alunos. O que me chama a atenção neste momento é a visita que fizemos à Biblioteca Botto Machado - muitos títulos, alguns únicos exemplares no mundo - e dentro da biblioteca destacam-se os livros de literatura russa. Segundo o *site* da escola, essa biblioteca é social e foi criada em 1888, sendo ampliada com doações e possuindo um amplo acervo bibliográfico e documental que reúne possibilidades de compreensão do movimento operário e de práticas associativas relacionadas ao mundo do trabalho. Há 15 anos a biblioteca está

fechada, mas há um grupo de trabalho para reabri-la ao público após a catalogação geral já em curso cujo objetivo é promover uma “biblioteca dos movimentos sociais”:

Uma biblioteca para a história dos movimentos sociais permitirá reunir fontes e bibliografia em torno da história do movimento operário e de práticas associativas e em torno do mundo do trabalho, por um lado, e fontes e bibliografia de movimentos e práticas de cooperação e mutualismo, para questões como a saúde, a educação, a alimentação e o lazer.¹¹¹

As doações de obras foram realizadas por Botto Machado, também por Rocha Martins, Cunha Leal, Raul Esteves dos Santos (Ateneu Ferroviário) e Livraria Bertrand. Nos anos 1950, pela Universidade Popular Portuguesa e Sociedade de Estudos Pedagógicos e, após o 25 de abril, pela Biblioteca dos Operários da Companhia Ultramarina. Segundo o documento constante no *site* da escola, a biblioteca social é uma das esferas de intervenção social que se expandiu para além do Jornal e registra, através de seu acervo, “grandes transformações sociais do século XX”¹¹².

Fui conhecendo a escola, apresentada a mim por funcionários e crianças, ao longo do tempo em que estive por lá. Trata-se de um prédio centenário. Logo ao entrar por uma porta de vidro vê-se um amplo salão com murais que expõem folhas do Jornal Mensal da escola, informações sobre a organização administrativa da Associação¹¹³ (balanço financeiro, etc), panfletos do Teatro da Trindade, do Programa de Cooperação e Desenvolvimento “Lutando ao lado do pobre”, Teatro Municipal Maria Matos, São Luiz Teatro Municipal. Pena meu tempo em Lisboa ter sido curto para ir aos espetáculos como o fiz no Porto... Nesse salão de entrada estão também a secretaria e uma mesa com rececionista. No primeiro andar à esquerda da recepção, uma sala grande com televisão, sala da direção geral, da arquitetura e marketing, ginásio, vestiário, sala de apoio, bar (em reforma). No corredor à direita da mesa da recepção, mais ao fundo, uma escada para o segundo andar e, debaixo da escada, o balneário¹¹⁴. No alto da escada, máquinas antigas de prensa tipográfica e, observo também, imagens das fábricas de tabaco. Lembrei do que já havia estudado em Ong (1998) que, ao

¹¹¹ Disponível em: <http://www.vozdooperario.pt/index.php/associado/biblioteca-da-voz>. Acesso em: 13 nov. 2017.

¹¹² Idem nota anterior.

¹¹³ Explico mais adiante.

¹¹⁴ O balneário social, público, é destinado principalmente aos moradores da freguesia próxima à escola, situado na zona histórica de Lisboa em que muitas habitações não dispõem de banheiro. Informações disponíveis em <http://www.vozdooperario.pt/index.php/apoio-social/balneario>. Acesso em: 13 nov. 2017.

discutir a configuração do pensamento nas pessoas que participam de uma dada cultura, em que diz como a prensa tipográfica provocou enormes mudanças, inclusive efeitos na consciência humana. A Renascença italiana provocou uma renascença europeia implementando a reforma protestante reorientando a prática religiosa católica, afetou o desenvolvimento do capitalismo moderno, permitiu a cruzada europeia pelo mundo, mudou a vida em família e na política, difundiu o conhecimento como nunca, tornou a cultura escrita universal, alterou a vida social, permitiu a ascensão das ciências modernas.

Ainda no primeiro andar, sala de jogos com mesas e xadrez, um espaço de bar provisório e espaço amplo com mesas e bancos longos onde se fazem lanches e onde estão memórias da Marcha Infantil¹¹⁵. Leio dos desenhos feitos pelas crianças na parede: “Não a NATO”¹¹⁶, acompanhado por um trecho da letra do Hino de 25 de abril¹¹⁷, Revolução dos Cravos, frase esta que já havia lido também em cartazes pelas ruas do Porto. Conversando com uma funcionária da escola, ela comenta que para ela a NATO invade países sob o pretexto de garantir direitos. Sobe-se uma escada e tem-se acesso ao espaço de quadra aberta e recreação. Ao fundo da quadra, o refeitório. Há acesso ao pré-escolar e creche, por trás da quadra.

Mais acima, saindo da escola e subindo a rua pela parte externa, o espaço onde acontecem as aulas de expressão dramática. Aqui observei uma mesa com livros relacionados à arte, um jornal feito por crianças da escola. No salão a que se chega descendo as escadas está um amplo espaço com cama elástica pendurada, cartazes de espetáculos. O professor me diz que é a relação da escola com o teatro e leio “teatro da Voz”. Quando eu fico entretida olhando o jornal das crianças na mesa do espaço da expressão dramática, um aluno me chama para que possamos sair e fechar a porta... E ao tomar café da manhã em uma cafeteria próxima da escola, uma senhora me diz que quando era criança os professores davam reguada, batiam a cabeça da criança na parede e mandavam decorar as regras. Subindo a rua da escola leio numa porta: “Caixa Econômica Operária”.

¹¹⁵ A Marcha Infantil da escola integra desde 1988 as Festas da Cidade participando do desfile das Marchas Populares. A Marcha Infantil integrada por 70 crianças da cidade de Lisboa abrem o desfile. Informações disponíveis em: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/associacao/marcha-infantil>. Acesso em: 13 nov. 2017.

¹¹⁶ North Atlantic Treaty Organization ou Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Eu soube que os países membros se comprometem em defender-se em caso de ataque militar. É um tratado entre Europa e Estados Unidos da América/ Canadá, fundado em 1949, em contraposição ao poderio militar russo.

¹¹⁷ Essa informação me foi oferecida por uma funcionária da escola.

O entorno da escola é urbano, rodeado por conventos e mosteiros e alguns miradouros com vistas para a cidade e o rio Tejo, locais que serviram de cenário para muitas das minhas notas de campo. Vejo também um simpático atelier de confecção de azulejos. Ouço sinos de igreja, assim como também acontecia na Escola da Ponte e sei que alguns alunos vieram de escolas confessionais.

No segundo andar, salas do segundo ciclo, banheiro, sala de recursos, espaço de ginástica, a biblioteca, sala de reuniões. Neste andar uma placa em homenagem dos antigos alunos da escola a Adolfo Lima, “notável pedagogo e antigo chefe dos serviços escolares desta casa. 16/ 04 de 1948”. É o que eu anoto de uma placa afixada na parede. No terceiro andar são salas de primeiro ciclo (1º ao 4º anos), sala de Artes e Tecnologia que destina-se ao segundo ciclo (o primeiro ciclo tem este espaço integrado no espaço da sala de aula), sala do diretor pedagógico, banheiros. Vejo neste andar, mais adiante, um cartaz de expectativas dos alunos.

Andando pela escola, observo produções feitas pelos alunos e também desenhos infantis nas portas de algumas salas. Além disso, nomes de pessoas importantes na história e fundação da escola como Custódio Gomes e um Livro de Ouro com os dezoito dirigentes da Sociedade de Instrução e Beneficência de 1838: Eusébio Luiz de Paula, Agostinho Alves de Souza, Miguel Jose Mendes, Vicente Ribeiro da Silva, Lourenço Antunes de Faria, Augusto Victorino de Oliveira, João José Sabino, Fortunato João Lisboa, João Francisco de Oliveira, Custodio Braz Pacheco, Joaquim Augusto Dias, Pedro Jose de Carvalho, Angelina Vidal, Joaquim Gomes, Jose Antonio do Carmo, Jose da Silva Esperança, Saul Pacoldino Fernandes, Jose Fernandes Alves. Vejo ainda Luciano Ribeiro de Queiroz (“tabaqueiro cooperador desta Sociedade”), Jose Gregório de Almeida (“associativista, presidente da Comissão administrativa desta Sociedade”), Dr. Mario Garcia da Silva.

Apresento aqui a transcrição de um vídeo produzido pelos alunos do segundo ano do primeiro ciclo e pais, na ocasião dos 130 anos da Instituição, disponível no *site* da escola. Ele conta um pouco da história dessa escola que é uma das unidades de uma rede em Lisboa. Atualmente essa unidade atende a aproximadamente 410 alunos:

Há muito tempo atrás, há mais ou menos 130 anos houve umas pessoas que decidiram fazer um Jornal. Essas pessoas eram trabalhadores, operários trabalhadores nas fábricas de cigarros. Naquela altura era tudo muito diferente. Não havia luz elétrica, por isso também não havia televisões ou computadores, nem micro-ondas, frigoríficos, supermercados ou internet. Nas casas não havia esquentadores. As pessoas tomavam

banho uma vez por mês com água aquecida na fogueira que depois iam num alguidar¹¹⁸ grande. Trabalhavam muito, muito, desde que o sol nascia até ser quase de noite outra vez e todos os dias da semana, sem sábados nem domingos. Então decidiram fazer um jornal onde pudessem contar a toda a gente essas e outras injustiças. Mas quando começaram a fazer o Jornal perceberam que poucos podiam escrever nele e que também eram muito poucas as pessoas que o podiam ler, pois a maior parte da população era analfabeta. Então os operários da tabaqueira decidiram que, para além de terem um Jornal, deviam criar também uma escola para poderem ensinar os meninos e as meninas a lerem e a escreverem. Primeiro houve uma escola pequenina em Alfama e depois foram sendo criadas cada vez mais escolas. Um dos últimos reis de Portugal percebeu que era importante ensinar os meninos e as meninas e ofereceu [...] o terreno onde fica hoje a nossa escola. Como a Instituição tinha pouco dinheiro e na altura não havia as máquinas que há hoje, demorou 20 anos a ser feita. Mais tarde, depois de terem acabado os reis, os republicanos ofereceram [à escola] mais um pedaço de terreno onde hoje em dia fica situado o nosso recreio e também a nossa cantina. Mais tarde construía-se ainda o pavilhão ‘Golbengen’, onde fica a creche e o pré-escolar. Houve uma altura em que havia perto de 60 escolas [...] e tinha cerca de 5000 alunos. Depois as escolas começaram a fechar até ficar só a nossa que fica na Graça e a da Ajuda. O ano passado abriu uma nova escola [...], a escola do Restelo. E este ano abriram três novas escolas na margem sul.¹¹⁹

A Escola A Voz do Operário é fruto de um movimento associativo da classe trabalhadora dos operários tabaqueiros que surge para dar sustento à publicação do periódico, o Jornal, sem vínculo partidário ou político, com fins de melhorar as condições gerais de vida e de trabalho, assim como também a instrução e bem-estar dos mesmos. Assim é criada em 1883 a Sociedade Cooperativa. Com o tempo, os sócios da Cooperativa já não eram somente operários tabaqueiros, por isso decidiu-se transformá-la em Sociedade de Instrução e Beneficência a partir de 1890 uma vez que se abriu a outras classes trabalhadoras. A indústria tabaqueira era a que gerava o maior volume de negócios no terceiro quartel do século XIX, segundo o documento referência da história da escola apresentado no *site*¹²⁰.

Em 1891 houve algumas iniciativas para o surgimento da Escola do Projeto Âncora através da designação da primeira Comissão Escolar, quando foi feita a proposta

¹¹⁸ Trechos sublinhados referem-se a palavras cuja transcrição a partir da audição do vídeo foram de difícil entendimento.

¹¹⁹ Disponível em: <http://www.vozoperario.pt/>. Acesso em: 05 nov. 2107. Disponível também em https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=AmqAJ2jrjw8. Um filme realizado pelos alunos do segundo ano no ano letivo de 2011-2012 celebrando 130 anos da Instituição.

¹²⁰ Disponível em: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/a-voz-do-operario/historia>. Acesso em: 13 nov. 2107.

ao governo de cedência de terreno para a construção das instalações realizado num governo ditatorial em 1907. No ano de 1912 foi iniciada a construção na sede atual e concluída em 1932. Ainda segundo o documento no site da escola sobre sua História, durante a Primeira República a vertente educacional se desenvolve, o Jornal mantém sua publicação e os serviços de apoio à comunidade funcionam como: refeição, balneário, formação profissional para filhas dos trabalhadores. É nessa época que a biblioteca é inaugurada.¹²¹

Durante a ditadura do Estado Novo é a educação e sua relação com importantes figuras da cultura portuguesa que viabiliza sua sobrevivência, contudo grandes dificuldades afetam-na, assim como também o Jornal, com imposições e censuras ainda que houvesse um esforço pela educação integral dos alunos. Com o 25 de abril de 1974 a Instituição renasce e é então adotada a referência do Movimento da Escola Moderna como diretriz pedagógica, “método que ainda hoje é seguido e que alia à aprendizagem das competências e saberes, a formação para a cidadania ativa, democrática e solidária.”¹²²

Com a Revolução dos Cravos, então, a cultura retorna:

[...] a cultura voltou a preencher os espaços da sede, através de espetáculos musicais, cinema, teatro, exposições de artes plásticas e dança. Incrementou-se a prática desportiva e alargou-se a ação social aos idosos, com a inauguração de um centro de convívio e, mais tarde, com o apoio domiciliário a idosos e acamados. Surgiram as creches e os jardins-de-infância como forma de apoio às famílias, manteve-se a publicação regular - agora mensal - do jornal, repuseram-se os livros proibidos (e apreendidos pela polícia política) nas estantes da biblioteca, estendeu-se o ensino do 1.º ao 2.º ciclo, criou-se a Galeria João Hogan e, em 1987, a Marcha Infantil [...].¹²³

Antes de retornar para o Brasil observei um cartaz de espetáculo na entrada da escola em homenagem a Violeta Parra, cantora e compositora chilena, considerada uma “artista comprometida com a luta dos oprimidos e explorados” (TRIBUTO, 2017, p. 3).

Segundo o Estatuto¹²⁴ que rege a Sociedade de Instrução e Beneficência, no artigo 1º, trata-se, essa escola, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social e, no artigo 2º, persegue os objetivos recreativos, desportivos, sociais, culturais relativos à

¹²¹ Disponível em: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/a-voz-do-operario/historia>. Acesso em: 13 nov. 2107.

¹²² Idem.

¹²³ Idem.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/a-voz-do-operario/estatutos>. Acesso em: 13 nov. 2107.

área metropolitana de Lisboa podendo alargar-se ao território nacional caso se mostre útil.

Após, então, a visita à biblioteca e outros espaços da escola segui, junto com a coordenadora do segundo ciclo que era minha referência até o momento, para sala da turma B onde me instalei. Sentei junto com um grupo de meninas que soube serem do “sexto ano”, todos sentaram aleatoriamente em mesas de grupos, conforme estava disposta a organização do espaço. O trabalho pedagógico em anos anteriores organizava-se por anos de escolaridade, mas neste ano letivo de 2017/ 18 as turmas do segundo ciclo estavam misturadas. Eram 22 alunos, com idades entre 9 e 13 anos.

6.2. A organização social do trabalho: princípios das ações na turma B do segundo ciclo

Estávamos em pleno início do ano letivo e tudo se organizando por áreas (A1, A2, A3):

[...] Integradas no horário, a par das disciplinas, os alunos [da escola] têm áreas não disciplinares cujo objetivo é trabalharem a transversalidade do currículo através de Projetos cujos temas são lançados pelos Professores: A1, que agrupa Português, Inglês e História e Geografia de Portugal; A2, Ciências Naturais e Matemática; A3, que junta a Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Na área de TEA/TP (Tempo de Estudo Autónomo/Tempo de Projeto) os Projetos, cujos temas são integralmente escolhidos pelos alunos, há também momentos privilegiados para apoiar os alunos que estejam a experimentar algum tipo de dificuldade [...]. (PEREIRA, 2017, p. 4)

Eu anoto, através de observações, que nas áreas estão todos os professores das disciplinas, que A1 são línguas e estudos sociais, A2 ciências e matemática e A3 expressões. Em educação visual, o professor explica aos alunos que é geometria e desenho, educação tecnológica, pode-se estudar padrões e calçada portuguesa, por exemplo. Educação visual, tecnológica e TIC (Tecnologias da informação e comunicação) compõem educação artística e tecnológica. Há ainda ofertado aos alunos tempo de expressão dramática (teatro). Há também tempo de formação cívica, que consiste em Conselho de Cooperação, principalmente para discussão de assuntos relacionados a regras e atitudes, relacionamentos, conflitos, mas também socialização de curiosidades e pequenas pesquisas ou idéia de projetos que podem ser realizados e

que se colocam no Diário de Turma¹²⁵. Pedro, um dos meninos acompanhados, diz que o Diário de Turma é um tipo de Assembleia.

Segue abaixo quadro de tempos do início de ano letivo de 2017/ 2018, distribuído aos alunos, oferecido a mim pelos professores e afixado no último dia da primeira semana de atividades na porta da sala. As notas de rodapé seguem minhas anotações durante a imersão na escola e em itálico acrescento para facilitar ao leitor o entendimento das siglas.

QUADRO 11. HORÁRIOS TURMA B SEGUNDO CICLO INÍCIO DO ANO LETIVO 2017/ 2018, ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9:00-9:45	FC (Formação cívica) ¹²⁶ <i>Conselho de Cooperação</i>	MAT (Matemática)	A1 <i>História e Geografia de Portugal, Português e Inglês</i>	EXP D (Expressão dramática) ¹²⁷	EF (Educação Física)
9:45-10:30	FC (Formação cívica) <i>Conselho de Cooperação</i>	MAT (Matemática)	A1 <i>História e Geografia de Portugal, Português e Inglês</i>	EXP D (Expressão Dramática)	EF (Educação Física)
20 min					
10:50-11:35	TEA/TP (Tempo de Estudo Autónomo/Tempo de Projeto) ¹²⁸	EV (Educação Visual) ¹²⁹	ET (Educação Tecnológica) ¹³⁰	HGP (História e Geografia de Portugal)	MAT (Matemática)
11:35-12:20	TEA/TP (Tempo de Estudo Autónomo/Tempo de Projeto)	EV (Educação Visual)	ET (Educação Tecnológica)	HGP (História e Geografia de Portugal)	MAT (Matemática)
10 min					
12:30-13:15	TEA/TP (Tempo de Estudo Autónomo/Tempo de Projeto)	<i>A3: expressões Educação visual, musical, tecnológica e educação física</i>	EF (Educação Física) ¹³¹	ING (Inglês)	A2 <i>Ciências Naturais e Matemática</i>
1h05 almoço					
14:20-15:05	<i>A2: ciências e matemática</i> ¹³² <i>Ciências Naturais e Matemática</i>	A3 <i>Educação visual, musical, tecnológica e educação física</i>	TIC (Tecnologias da informação e comunicação) ¹³³	ING (Inglês)	A2 <i>Ciências Naturais e Matemática</i>
10 min					
15:15-	<i>A1: línguas e</i>	EM	PORT	TEA/TP	CN

¹²⁵ Caracterizado mais adiante.

¹²⁶ Formação pessoal

¹²⁷ Teatro

¹²⁸ PIT

¹²⁹ Educação visual (geometria, desenho)

¹³⁰ Educação tecnológica (padrões, calçada portuguesa)

¹³¹ Educação física, ginástica

¹³² Estudo/ consolidação – matemática/ ciências

¹³³ Tecnologias

16:00	<i>estudos sociais</i> <i>História e Geografia de Portugal, Português e Inglês</i>	(Educação Musical)	(Português)	(Tempo de Estudo Autônomo/Tempo de Projeto)	(Ciências Naturais)
16:00-16:45	A1 <i>História e Geografia de Portugal, Português e Inglês</i>	EM (Educação Musical)	PORT (Português)	TEA/TP (Tempo de Estudo Autônomo/Tempo de Projeto)	CN (Ciências Naturais)
Fonte: Disponibilizado pela Escola A Voz do Operário					

Portanto, de 9h às 16:45min os alunos estão em tempos de atividades escolares. Das 16:45min às 19:30min é atividade de tempo livre (ATL) em que a escola oferece algumas atividades que podem ser escolhidas pelos alunos.

Havia, portanto, algumas mudanças relativas à organização do trabalho pedagógico que se diferenciava do que vinha ocorrendo e que, segundo o diretor pedagógico, tinha por objetivo oferecer gradativamente mais possibilidades de escolhas, participação e autonomia aos alunos, o que necessariamente passaria por um trabalho mais integrado da equipe pedagógica. Por isso, a redução do tempo por disciplinas, a inserção de tempos por áreas integradas em que estavam dois/ três professores ou dois professores e uma psicóloga e a organização não por turmas fundadas no critério de ano de escolaridade, mas turmas mistas com alunos de 5º e 6º anos. O tempo de estudo autônomo, nos anos anteriores, estava mais vinculado às disciplinas. Com as mudanças, pretendia-se que os projetos fossem mais abertos e o tempo de projeto mais livre para que se realizasse um estudo de mais interesse dos alunos e as áreas mais direcionadas ao currículo para garantir aquilo que se prevê curricularmente.

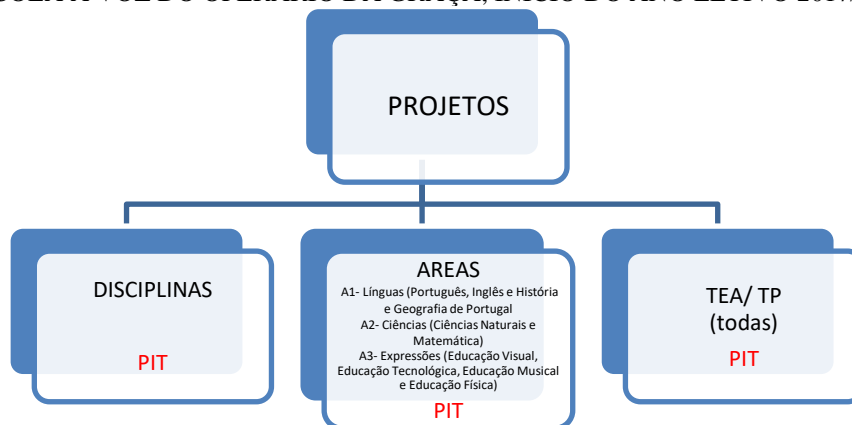
Portanto em TP e TEA haveria tempo para os dois: trabalhar dificuldades e pensar um projeto que os alunos idealizem. Em TP eles podem escolher trabalhar em grupo, sozinhos ou duplas. Além disso, antes já se exercitava o PIT (Plano Individual de Trabalho), mas o trabalho era mais centrado no professor, o professor decidia qual manual, o professor decidia o tema, o projeto. Segundo o diretor pedagógico, o diálogo e a cooperação eram mais exercitados para gerir os conflitos, mas para o estudo não se aplicava tanto.

Reduzindo o tempo das disciplinas, os professores poderiam estar em outros horários. Mantiveram-se horários de disciplinas, ainda, evitando uma mudança brusca:

Podemos encarar isso sob uma dupla perspectiva que tem a ver com a aprendizagem dos miúdos a serem autônomos não é, essa é uma coisa, e criadas as condições não me parece que existam problemas nisto. [...] Esta que foi a dificuldade, foi: queremos de um momento para o outro pedir para os miúdos se organizarem autonomamente, isto tem que ser uma transição faseada não é? [...] Porque senão mais tarde, trata-se no fundo, na nossa concepção trata-se no fundo dos miúdos aprenderem a tomar decisões e a fazer opções, não é? Porque isso só se aprende se eles puderem escolher, porque senão nunca vão aprender e nunca vão conseguir fazer. Por outro lado, a maior dificuldade tem a ver com a articulação entre os profissionais porque infelizmente aquilo que se constrói é que nós andamos de costas voltadas uns para os outros, não é? e olhamos para nós próprios, sozinhos não é? e não conseguimos ver o coletivo não é? quer o coletivo de professores, quer o coletivo de alunos, quer o coletivo individual onde todas estas pessoas se inserem. (Trecho de entrevista com o diretor pedagógico, 29/09/2017)

Foi possível observar que nas primeiras semanas essas mudanças estavam em processo. No primeiro dia de aula sentei com um grupo de meninas, todas do sexto ano. Os alunos escolheram aleatoriamente seus lugares em mesas de grupos e naturalmente esse grupo se organizou por ano, já que era esse o hábito. Nos tempos das áreas também observei que, ainda que uma ou duas vezes somente, esteve um professor sozinho, mas havia uma atenção para que isso não ocorresse. Houve também uma professora que precisou se afastar da escola por ter que cumprir dedicação integral em outra, o que afetou de certa maneira essa lógica, notadamente no tempo de A2. Mas, de fato, nos tempos de áreas, havia maioritariamente mais de um professor. A psicóloga integrava o quadro também, estando em sala junto com professores em momentos variados. Nos tempos de TEA/ TP os professores das diferentes áreas se revezavam. Nos tempos de disciplinas somente um professor. Numa conversa informal, um dos professores desenha num papel o esquema abaixo, em que eu acrescento algumas informações para ilustrar essa organização:

GRÁFICO 1. ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA, INÍCIO DO ANO LETIVO 2017/ 2018



Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR a partir de esboço feito por um dos professores da escola

Dessa maneira, o trabalho girava em torno de projetos tanto de disciplinas, como de áreas e em TEA/ TP. Segundo relatos, os alunos escolheriam três projetos que têm a duração definida, por exemplo de três meses aproximadamente. A sigla PIT significa Plano Individual de Trabalho em que os alunos planejam suas atividades.

O espaço da turma B estava organizado por mesas redondas de grupos, prateleiras com ficheiros, livros, quadro branco, uma mesa de professor no canto, mapas, globo terrestre, computador, na parede as siglas em cartazes retangulares: ING, HGP, PORT onde seriam afixadas as listas de verificação por disciplinas, que são temas e subtemas extraídos do currículo externo e reduzidos ou trabalhados pelos professores e socializados junto aos alunos. Havia termômetro, uma batata com a raiz submersa na água, presente deixado pela professora que precisou se afastar para que os alunos observassem o crescimento. Leio o cartaz afixado na parede: “trabalhar em equipe, ser responsável, ouvir os outros, respeitar os outros, ajudar os outros, dar o meu melhor”. Havia ainda quadro de cortiça com papéis pregados do Diário de Turma.

Como um aluno já observou, os professores entram e saem freneticamente. Aos poucos as paredes vão ganhando papéis (orientadores do trabalho). Havia papéis no Diário de Turma, que foram sendo preenchidos, depois surgem propostas de doação de livros para a biblioteca, depois as tarefas, o mapa de presenças, tem papel que veio e já foi guardado, o quadro branco preenchido e apagado. Eu tinha que ser rápida para anotar ou registrar de alguma forma, porque aquilo daqui a pouco já dava lugar a outra coisa. Uma das professoras entra carregada de pasta, papel, livros. Um entra e sai frenético. Trás pastas novas para o PIT, ficheiros que vai organizando em cima da prateleira. Ela

me diz: "estamos organizando". E na ausência dos professores uma confusão em alguns momentos. E eu que não estava no lugar de educador, estava num lugar privilegiado de apenas observar e até rir disfarçadamente das bagunças deles. Um dos alunos me diz: "Isso ainda vai acabar mal". Os "bagunceiros", aqueles que frequentemente são chamados à atenção, são por vezes os mais engraçados. (Excertos de nota de campo de 29/09/2017)

Observei que havia um exercício de polidocência na medida em que a professora de história e geografia de Portugal estando junto com a professora de português/ inglês ajudava nas dúvidas sobre sujeito, verbo, compreensão de texto.

Em TEA/ TP os professores propuseram dois temas: Lisboa no século XVIII - Terremoto de 1755 e a História da escola. Dessa forma, os alunos que antes estavam divididos em turmas A e B misturando 5º e 6º anos, passaram a compor grupos de trabalho de acordo com a escolha por um desses dois projetos, o que fez com que elementos das turmas se misturassem. São temas interdisciplinares em que podem entrar conhecimentos de áreas como ciências, geografia, história, português. Eu soube que no ano letivo passado os projetos eram os mesmos para todos, mas esse ano eles escolheriam a partir das propostas dos professores. Um dos professores me explica que em TP, ano letivo passado, os alunos escolhiam livremente os temas, mas isso dificultava trabalhar conteúdos do currículo externo.

Essa composição em dois grandes grupos precisou ser feita, turmas A e B, pois a estrutura do prédio centenário não comportava o que os professores desejavam que era trabalhar num grande grupo, com quatro ou cinco professores.

Quanto à formação de grupos de trabalho heterogêneos para o trabalho dos alunos seguia alguns critérios partindo do pressuposto da afinidade e tentando contemplar que a composição dos grupos tivessem meninos e meninas, evitar os muito amigos para não ter tanta conversa, unir amigos que sabem mais para ajudar aquele que encontram alguma dificuldade em algum conteúdo. Os alunos escolhiam com quem queriam trabalhar e os professores tentavam equilibrar essas escolhas tendo em vista os critérios acima.

González (2002) afirma que o PIT e o Conselho de Cooperação Educativa que se realiza através do Diário de Turma, por exemplo, são instrumentos e técnicas organizadores do trabalho pedagógico e de aprendizagem, e elege o termo “estratégias” que se flexibilizam diante de cada realidade escolar e que auxiliam os alunos na

regulação e auto-regulação dos seus trabalhos de aprendizagem. O PIT seria uma ruptura importante com a metodologia tradicional, pois propicia a diferenciação ao invés do modo simultâneo. Ao elaborar o PIT que é um plano individual os alunos conversam e negociam entre si, configurando assim um trabalho de uns com os outros. Já o Conselho de Cooperação Educativa pode ser entendido como possibilidade de desenvolvimento social e moral.

Essas estratégias devem ser entendidas notadamente no contexto dos princípios pedagógicos norteadores que atendem às dinâmicas do contexto em que se aplicam e que servem também, com relação aos alunos, para que se conscientizem do processo de ensino-aprendizagem:

Os objectivos que se perseguem passam por sublinhar o papel da orientação (regulação) do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que se intenta que os alunos cheguem a desenvolver a consciência e competências de auto-regulação do seu próprio processo de aprendizagem. (GONZALES, 2002, p. 221)

Segundo Gonzales (2002), a potencialidade desses instrumentos/ estratégias está nos princípios da inclusão que se traduz na organização por grupos heterogêneos o que expande o olhar restrito apenas ao acolhimento das crianças com necessidades educativas especiais, a cooperação quando se privilegia o trabalho por grupos, a partilha do poder no desenvolvimento curricular porque não seria pelas aulas do professor que o currículo é desenvolvido, mas pela apropriação que cada um faz através de registros com mapas de monitoramento como registros coletivos que ajudam o professor a orientar os alunos e, inclusive, diferenciando a orientação. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa defende, segundo o autor e os depoimentos que colheu junto a expoentes importantes do Movimento, que se partilhe com os alunos o programa que deve ser trabalhado para que eles não sintam que seja algo fora deles, um programa que também é do professor. Assim sendo, a organização do trabalho seria fundamental.

Abaixo apresento um trecho da interação em Roda de Conversa realizada com o grupo de trabalho acompanhado, em que as crianças falam sobre essa mudança que se implementava no segundo ciclo, socializando seus olhares e como vem produzindo sentidos quanto ao trabalho no contexto da turma e à proposta da escola:

Matilde: [...] Nós no primeiro ciclo tínhamos manuais, só tínhamos um que era para estudo do meio, não era HGP, era estudo do meio, a professora dava-nos folhas com

matéria e pronto, depois analisávamos e a professora dava matéria, explicava-nos, pronto. E acompanhava isso. Nós também tínhamos o PIT.

Ana: O PIT é para cada um...

Matilde: É o plano individual de trabalho.

Ana: Vocês já usavam ano passado?

Mateus: Já desde o primeiro ano.

Pedro: Houve uma grande diferença do primeiro ciclo para o segundo. Fazemos muitas coisas com a lista de verificação, temos sempre a mexer na lista de verificação, lista de verificação de HGP, muitas listas e nós é que damos conta delas, isso parece um bocado esquisito. No primeiro ciclo nós não mexíamos na lista, era nossa professora que tinha a lista, dava uma aula nova e registrava: pronto, já aprenderam.

Ana: Entendi. Você está achando esse ano diferente?

Pedro: E no final do ano fazíamos todos em conjunto, se aprendemos isso e metemos: já aprendemos, temos de melhorar ou não percebi para ver se é preciso melhorar, se não perceberam mesmo ou se está mesmo aprendido ou podemos passar a frente.

Isabel: No colégio [refere-se à escola que freqüentava antes de seu ingresso nesta] nós não tínhamos isso. A professora é que escolhia o que é que íamos estudar, às vezes era tudo embaralhado, íamos dar uma matéria depois outra, depois outra, depois outra. E não havia a lista de verificação e também no colégio nós escrevíamos em cadernos, a professora escrevia coisas no quadro. Desde o primeiro ano nós escrevíamos as coisas e às vezes nós utilizamos os manuais, a professora utilizava os manuais de quinto para fazer exercícios do quarto, ou exercícios de quinto para nós copiarmos e fazermos a matéria para nós fazermos, isso.

Matilde: Nós ano passado tínhamos uma diferença, quando era no quinto tínhamos os manuais, tínhamos cadernos diários, era só o quinto ano, não tinham pessoas do sexto, agora temos quinto e sexto misturados e não temos manuais nem cadernos 'de áreas'[?].

Isabel é nova na escola e faz reflexões sobre a escola que frequentou anteriormente, uma escola confessional, em que os professores estavam na centralidade dos processos de ensino-aprendizagem. Os alunos que estão há mais tempo na escola referem que já exercitavam o PIT, que é justamente a regulação pelo aluno, sob orientação e acompanhamento dos professores, de seu caminho de aprendizagem. Pedro

sente um certo estranhamento ao ter posse dos conteúdos curriculares através das listas de verificação, o que antes estava mais centrado no trabalho do professor, ainda que já experimentasse avaliar o que havia estudado e o que precisava rever para avançar. Nesse ano letivo a escola pretendia adotar menos manuais e mais livros. Como Paulus (2013) já demonstrou, a transição de relações de poder hierárquico para relações horizontais de grupo seria necessária para relações menos desiguais com maiores possibilidades de produção de obras autênticas.

Ainda com relação ao início do ano com as mudanças a serem postas em prática, os alunos explicitaram, num levantamento que uma das professoras realizou com a turma acerca dos sonhos/ receios/ expectativas: “ter liberdade de escolha para trabalhar o que quero” (expectativa) e, num comentário feito por um dos alunos ao ouvir a professora explicar um pouco do trabalho que seria realizado, registrado pela professora em um cartaz: “apercebo-me que terei mais liberdade ainda”. Em Receio: “receei não saber bem como funcionará a turma com ambos os anos” e, ainda, “não conhecer bem os professores e recear que sejam demasiado duros”. Observei que essa foi uma forma de socializar, do ponto de vista dos alunos, essa reformulação que afetaria a vida do grupo e do segundo ciclo, com o intuito de maior grau de liberdade e escolha no exercício da participação através da interação.

O trabalho na turma B, no início de ano letivo 2017/ 2018, acontecia através de propostas de professores e alunos sob orientação dos professores. Essas orientações eram tanto para orientar as discussões e as participações, quanto nas intervenções pedagógicas voltadas ao estudo. Chego, então, ao quadro abaixo, pelas recorrências em notas de campo acerca dos princípios do trabalho na turma B, nesse início de ano letivo de 2017/ 2018:

QUADRO 12. PRINCÍPIOS QUE REGEM AS AÇÕES NO ESPAÇO DA TURMA B, ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA

Turma B – Segundo Ciclo		
Participação/ negociação/ interação social		
1. Propostas dos professores	2. Orientação/ intervenção dos professores e psicóloga	3. Participação dos alunos sob intervenção dos professores

Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR.

Quanto ao princípio geral: participação/ negociação/ interação social

- Dar opinião
- Apresentar propostas
- Intervir

Quanto ao item 1: Propostas dos professores

- Temas de pesquisa/ estudos/ projetos

Quanto ao item 2: Orientação/ Intervenção dos professores e psicóloga

- Organização do trabalho e do espaço
- Conteúdos curriculares das áreas/ disciplinas (listas de verificação) oferecidos ou apresentados aos alunos para ajudá-los a planificar o estudo e estudar
- Orientação na organização de grupos heterogêneos de trabalho
- Orientação/ negociação quanto a condutas e regras

Quanto ao item 3: Participação dos alunos sob orientação dos professores

- Propostas/ Opiniões/ Tarefas
 - Para resolução de problemas
 - Para o estudo/ projetos de trabalho
 - Para a organização do trabalho de aprendizagem e resolução de problemas
- Intervenções no grupo e junto aos pares (entre-ajuda)
 - Regulação de condutas
 - Ajuda/ apoio nos estudos, em como estudar
- Escolhas
 - De sub-temas de estudo
 - Dos grupos de trabalho
 - Da equipe responsável pelas tarefas

O trecho abaixo ilustra um pouco essa dinâmica, num dos tempos de TEA/TP:

A professora referência em matemática registra no quadro branco a proposta de projeto já iniciada sobre o Terremoto em Lisboa no ano de 1755. E vai colhendo sugestões dos alunos ao passo que insere idéias também. Explica que como eles ainda não têm PIT, vai dar continuidade na construção das idéias para esse projeto. A professora de educação física então entra na sala. A primeira professora diz que a turma A quis saber sobre o balneário e foram até lá parece com o diretor pedagógico para verem as condições. Parece que haverá uma obra grande na escola. [...]. Um aluno disse que poderiam fazer uma maquete. Põe no quadro: terremoto (“terramoto”)

- A) Lisboa- como era a cidade antes e depois? (Organização das casas e das ruas). Como era logo depois e depois da reconstrução (essa parte acho que os alunos que falaram), B) Hábitos do dia a dia - vestiário (como se vestiam e classe social) e higiene (quais os hábitos nessa época), alimentação (ciências), C) Política - quem era o rei e

quem era o Marquês de Pombal (quem foi a equipe responsável pelo projeto da cidade e quanto tempo demorou - isso os alunos falaram), D) Caracterização do terremoto: poderão haver outros? (Essa pergunta os alunos falaram). A professora propõe que se possa fazer mini-projetos - matemática: número de mortos por exemplo. (Nota de campo de 21/09/2017)

Dessa maneira, era nessa troca que eu observei a construção dos sub-temas do Projeto Lisboa no século XVIII – Terremoto de 1755 em TEA/ TP; propostas para projeto em Educação Musical a partir da proposta da professora sobre gêneros musicais discutindo sobre que formas veiculam música (radio, televisão, internet, MP3/ MP4 – novas tecnologias), o que os alunos já sabem e o que querem saber, com o registro dos compositores, bandas, evolução da música ao longo dos tempos. Assim foi também num dos tempos de Inglês em que a professora colhia temas de estudo junto aos alunos: Castelos e Fortalezas, Os avozinhos (termo usado pelos alunos para designar os antepassados), a arte, a mitologia, o cinema/ legendagem: quem inventou, onde se projetam os filmes. Havia uma sugestão de se trabalhar um tempo em TP para os artigos do jornal a serem elaborados pelos alunos, então um dos alunos levanta a proposta de escrever sobre o programa de computador pelo qual se interessa e pelo assunto dos celulares ficarem recolhidos na caixa durante o tempo das aulas (eles poderiam ser usados para fins do estudo), criando-se assim uma secção de Tecnologia.

Em A3 os professores propõem o tema do Halloween para datas comemorativas e pedem que os alunos digam se haverá festa, como pode ser a festa, onde montam o quê, se vai ter música e que música, se vai ter susto ou não, se a música vai ser de terror ou não. Algumas coisas já estavam definidas: a abóbora não seria de verdade e sim feita de plástico, por exemplo, e haveria boneções aproveitando um que já existe e que usaram em outra oportunidade/ trabalho.

Pude observar que, em alguns momentos voltados às disciplinas HGP, TIC, CN, havia um levantamento de saberes e interesses dos alunos, somado à orientação dos professores para que se verificassem as dificuldades e aquilo que precisava ser mais estudado por cada aluno dentro dos conteúdos das disciplinas. Os alunos procuravam nos manuais ou livros didáticos aqueles conteúdos que precisavam rever, os professores os ajudavam a encontrar domínios ou sub-domínios a partir das listas de verificação que eram entregues a eles (essas listas continham itens referentes às áreas e exigidos pelo currículo externo, Anexo 3). Antes, essas listas ficavam sob poder do professor, nesse

momento os professores ofereciam estas listas para que os alunos verificassem conteúdos e a que anos de escolaridade estes conteúdos correspondiam, manuseando os livros didáticos, inclusive os do professor que continham respostas aos exercícios.

Cada professor organizava de uma maneira essa relação do aluno com as listas de verificação, ora a partir do trabalho já realizado pelo professor em que apresentava os domínios e sub-domínios, ora solicitando que os próprios alunos transformassem em perguntas os subdomínios encontrados nos materiais didáticos. À frente dos domínios é possível ver os itens: Já sei, preciso melhorar e avaliação. Um dos meninos uma vez perguntou à professora quando ele poderia considerar que já sabia algum conteúdo, a professora lhe disse que quando ele já soubesse explicar ao outro. Em educação física, por exemplo, a professora tinha uma lista das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e as observava na execução dos movimentos. Segundo ela, essa observação, como um “diagnóstico”, serviria para perceber possibilidades de ajudas/ intervenções entre os alunos para formação de futuros grupos de trabalho que pudessem operar para além da orientação da professora, cuja configuração é escolhida pelos alunos de acordo com alguns critérios que já foram apresentados.

No Projeto educativo da escola, está posto no item B, Fundamentação:

A proposta concreta de trabalho veiculada pelo presente Projeto Educativo pretende estimular o diálogo, a discussão e a cooperação como modos preferenciais de aprendizagem. Ao longo do projeto ficará claro que a palavra **participação** serve de palavra aglutinadora para descrever o trabalho de aprender. Os contextos de aprendizagem são organizados de forma consciente, permitindo, a quem aprende, a participação progressivamente mais central e autónoma numa comunidade de aprendentes. (VOZ DO OPERÁRIO, 2017, p. 4, grifo dos autores)

Ainda no item B, Fundamentação, os processos de troca e negociação passam por uma *participação guiada*, o que pressupõe que o professor seja guia e suporte, disponibilizando ajudas e transferindo gradualmente o controle da atividade, adotando a perspectiva sociocultural, a construção do conhecimento como um processo de interação social:

É por meio da linguagem que as versões sobre o conhecimento se constroem e é através dela que se desenvolve o pensamento. Deste ponto de vista, a aprendizagem é um processo distribuído entre professor e aluno, interativo e contextual. A principal meta a ser alcançada pelas crianças é a da apropriação dos recursos da cultura através da participação com outros mais experientes em atividades conjuntas imersas nessa própria cultura. A aprendizagem em colaboração e co-construção não se resume exclusivamente à interação entre professor e aluno. A interação entre pares é reconhecida como um contexto

social privilegiado de partilha e construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista, criação e resolução de conflitos, entre outros. (VOZ DO OPERÁRIO, 2017, p. 4)

Segundo o documento, para que esse trabalho se materialize, processos de apoio e uma construção em espiral com o contributo de todos os intervenientes são necessários, sob responsabilidade principal do professor na organização do contexto educativo e progressiva conquista de autonomia pelas crianças. No item **Responsabilidade dos Adultos**, estão: *Projeto educativo* que é a linha orientadora da escola e que serve de base para o Plano de Trabalho da turma e/ ou Plano Curricular de Grupo; esse *Plano de Trabalho e/ ou Plano Curricular* é o que projeta o trabalho no grupo/ turma e onde a equipe pedagógica planifica os percursos para o cumprimento do desenvolvimento curricular, sendo partilhado com as famílias; No *Plano Anual de Atividades* que decorre dos Planos de Trabalho da turma e Plano Curricular de grupos estão os projetos de trabalho planificados cooperadamente entre crianças e adultos.

Já no item **Responsabilidade do Grupo/ Turma**, os projetos individuais de aprendizagem das crianças são integrados no projeto coletivo do grupo/ turma. Trata-se de cinco momentos de atividades: *Conselho de Cooperação Educativa* seria a prática de participação democrática para o desenvolvimento moral, social e cívico: negociar regras através do Diário de Turma e planificar/ avaliar o trabalho realizado. Aqui o objetivo é construir estratégias para que cada criança, com o apoio de professores e colegas, possa atingir objetivos comuns de aprendizagem. Definem-se em conjunto tanto materiais e espaços – ficheiros e materiais cooperativos - como instrumentos de pilotagem (listas de verificação, agenda semanal, mapas de apoio em parceria, tarefas, produções, listas de critérios de avaliação do trabalho); *Projetos de Trabalho* surgem de curiosidades ou necessidades manifestadas pelas crianças orientados pelos adultos de forma a garantir o desenvolvimento curricular. São projetos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou intervenção social e a apresentação dessas produções são definidas coletivamente. Nos *Planos Individuais de Trabalho (PIT) e Tempo de Estudo Autônomo* há a dedicação à produção intelectual, treino e estudo dos conteúdos curriculares, sendo orientados pelo PIT, em que os professores oferecem apoio individualizado aos alunos, sendo que estes apoios são definidos em Conselho de Cooperação. No *Tempo de Trabalho Coletivo*, a partir do trabalho das crianças são analisados erros, inadequações,

resolução de problemas, são feitas revisões e reescritas de textos nas diferentes áreas do currículo para o desenvolvimento das competências.

Abaixo organizo quadro para facilitar a visualização da dinâmica do trabalho, a partir do que foi exposto:

QUADRO 13. DE RESPONSABILIDADES DOS ADULTOS E GRUPO/ TURMA

Responsabilidade dos Adultos			Responsabilidade do Grupo/ Turma			
Projeto educativo	Plano de Trabalho e/ ou Plano Curricular	Plano Anual de Atividades	Conselho de Cooperação Educativa	Projetos de Trabalho	Planos Individuais de Trabalho (PIT) e Tempo de Estudo Autônomo	Tempo de Trabalho Coletivo
Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR a partir do Projeto Educativo, Escola A Voz do Operário.						

Portanto, era em TEA/ TP que os alunos escolheram seus temas de estudo entre o Terremoto em Lisboa e A História da escola. Depois, em duplas, escolheram subtópicos dentro desse tema, que foram construídos em conjunto. Nos demais momentos/ tempos, os professores apresentaram propostas de estudos, construindo junto aos alunos outros itens ou sub-tópicos.

6.3. A (con)vivência com o grupo de trabalho acompanhado: (participação/ negociação/ interação social - Mateus (12 anos), Isabel (9 anos), Matilde (11 anos), Pedro (10 anos) e Margarida (12 anos)

Minha história de con(vivência) com o grupo começou depois da visita a alguns espaços da escola, apresentados aos novos alunos no primeiro dia do ano letivo. Eu, que também era nova, tive uma primeira noção da escola. Como disse o que mais me chamou a atenção foi a biblioteca e os livros antigos com folhas amareladas.

Já no primeiro dia me apresento, inserindo-me na turma B uma vez que acompanhava uma das professoras que depois da visita permaneceu com esta turma. Incentivada pela professora a me apresentar, digo que sou brasileira e quis conhecer a escola da qual havia tomado conhecimento ainda no Brasil pela tese de Paulus (2013) e enviado um e-mail pedindo permissão para estar lá. A professora enfatiza a importância da comunicação para a turma.

Sento com um grupo de meninas que dizem que são do sexto ano, mas aos poucos a configuração dos grupos – já que o espaço da sala de aula estava organizado

por mesas de grupos – foi se modificando nos demais dias. Como não tomava notas no espaço da sala de aula, salvo em alguns momentos em que minha participação aumentava e me sentia à vontade para tal, minhas memórias continuavam nada lineares. No dia seguinte, por vezes, tomava notas do dia anterior.

Desse jeito meio tímido e sempre com receio de estar “atrapalhando”, sentar com os meninos, escolhendo um dos grupos, foi muito bom, um lugar de quase “disfarce”, o lugar da segurança. Como tenho a estatura baixa, ao andar pela escola com eles, eu mesma me via misturada e uma “quase aluna”, como Margarida¹³⁴ um dia me disse. Mas meu olhar era para eles, no contexto da vida em grupo, um olhar mais afinado para as interações e as decisões, condutas, os caminhos dos (as) meninos (as).

FIGURA 12. ESPAÇO DA TURMA B, SEGUNDO CICLO, ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA GRAÇA

A partir da orientação dos professores, já no primeiro dia, os alunos escolheram com quem gostariam de compor os grupos de trabalho. Ficaram quatro grupos, dois com seis, o restante com cinco. É o que anoto.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como aconteceu na Escola da Ponte, por vezes chegava atrasada por enfrentar as subidas e descidas das ruas nas regiões mais antigas ou por me perder nas vielas que não desembocam necessariamente no lugar que se imagina. Elas são de contornos inimagináveis e eu acabava por me dar conta de que já estava longe do meu destino. Tinha que retomar o caminho todo novamente. Mas essa ilusão de chegar em linha reta eu carregava da vivência da topografia no Brasil, mais especificamente dos lugares em que já morei que não são como nas cidades históricas brasileiras com as quais essa paisagem se assemelha, mas cidades de construção muito mais recentes se comparadas às de Portugal. Aprendi que a região da “baixa”, em Lisboa, tem ruas paralelas e mais

¹³⁴ Nome fictício escolhido por uma das participantes da pesquisa.

largas projetadas por Marquês de Pombal na reconstituição da cidade após o Terremoto de 1755, no entanto, as regiões mais antigas preservam as ruas tortas. A Voz do Operário da Graça fica nas proximidades do bairro mais antigo da cidade.

Passando pela Feira da Ladra, que era montada duas vezes por semana (às terças-feiras e sábados) e que atravessava meu caminho quando eu ia para a escola, sentia o cheiro de velharia e vendia-se de tudo. Outra companhia constante eram os tuk-tuk que transitavam intensamente na rua onde se situa a escola. Num dos dias eu ouvi: “Hello ladies and gentlemen, lets take the tuk tuk¹³⁵”. Tomei nota. Fazia muitas anotações durante meus trajetos.

Como também ocorreu na Escola da Ponte, alguns meninos e meninas me perguntavam sobre o Brasil e dos comentários mais frequentes era o entusiasmo com o tamanho do país. Além disso, falavam da música e dos “famosos” *youtubers* brasileiros. Num dos momentos de educação musical, um aluno me pede sugestão de gênero musical. E digo Bossa Nova e, na dificuldade de entender esse nome e depois de eu falar novamente, ele escreve “Vossa Nova” (o B é fonetizado como V em Portugal em algumas palavras). Aos poucos decidi que deveria escolher um grupo de trabalho e me sentar com ele. No terceiro dia um dos professores percebe que um dos alunos deveria estar no espaço da turma A. Então aproveitei que sobrou uma cadeira e me sentei com Mateus (12 anos, desde o pré-escolar), Isabel (9 quase completando 10 anos, recém-chegada à escola), Matilde (11 anos, desde a creche), Pedro (10 anos, desde o primeiro ano) e Margarida (12 anos, desde o segundo ano). Abaixo a anotação deles quando eu solicito suas idades e tempo de frequência na escola.

FIGURA 13. IDADES E TEMPO DE INGRESSO NA ESCOLA
GRUPO DE TRABALHO ACOMPANHADO – ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA
GRAÇA

Pedro	Mateus	Margarida	Matilde	Isabel
10	12 anos	12 anos	11 anos	9 anos / 10 anos
1º ano	Pre-escolar	2º ano	creche	3ª ano

Fonte: Arquivo pessoal da autora (foto das anotações dos alunos em meu caderno de campo)

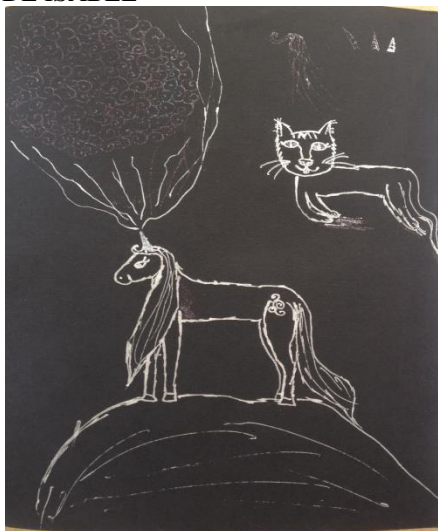
¹³⁵ Ver Figura 3, entorno da Escola A Voz do Operário da Graça em que aparecem os Tuk tuk, transporte na cidade de Lisboa.

Percebi que, para compreender como esses estudantes reconstróem sua participação, decisões, caminhos, como relacionam-se com os outros e como a escola promove possibilidades de opinião a eles passou a ter que ser visto diante da influência educativa exercida pelo contexto escolar que, no caso desta escola, passa pela interação social e negociação com os professores, sempre com orientações destes, oferecendo suas opiniões, escolhendo e intervindo. Oferecendo gradativa possibilidade *de participação aos alunos, na escolha do que estudar, na gestão e organização dos espaços e conflitos, com a ajuda dos recursos como o Diário de Turma, um elemento organizador e de registro do Conselho de Cooperação Educativa, os professores orientavam os trabalhos na turma.*

Como as ações no contexto da turma B giravam em torno da intervenção, participação e propostas pelos diferentes atores, mapeio aqui uma caracterização do grupo que acompanhei considerando a importância da situação social de desenvolvimento.

Isabel é nova na escola, veio de uma outra “gigante”, de elite e confessional, sua turma “era enorme”, o professor “ditava a matéria” e os textos eram diferentes para cada disciplina, como ilustra com movimentos das mãos, as duas emparelhadas e em sequência. Fiquei especialista em colocar o relógio em seu pulso e logo ela fez amizade comigo. Contava-me muitas coisas espontaneamente. Ela, assim como eu, tímida, era nova na escola. Ela desenha de modo fácil e diz que gosta desde pequena. Seus pais trabalham com design e, por isso, ela gosta de projetos, “tipo o que o P. faz” (referindo-se ao professor que trabalha com educação visual e tecnológica). Ela me diz que chega

FIGURA 14: CAPA DO CADERNO DE ISABEL



Fonte: Arquivo pessoal da autora

em casa somente por volta das 18 horas por conta do trajeto da “carrinha” (o carro escolar). Lembrei-me das outras crianças que acompanhei ao longo da pesquisa e também da minha filha que completou 10 anos em 2017, nesta vida escolar que, penso, impõe uma rotina às vezes intensa para as crianças.

Ela me diz que gosta muito dos livros do Harry Potter e eu percebi que, nos primeiros dias, ele era seu lugar da segurança principalmente na hora dos intervalos. E me diz também que gostaria muito

de viajar a Londres, palco de muitas passagens dos livros. Era o livro e depois ela, por de trás dos livros. Como voltar-se a si mesma como um porto seguro. Ela tem uma gata que pula em cima de sua cama e sente sua falta quando ela não está. Nos tempos de expressão dramática, literalmente, ela se escondia. Escondia-se mesmo, por trás das pessoas, do mobiliário. Eram momentos desafiadores, de se soltar, movimentar o corpo, lidar com o corpo e os movimentos do outro, imitar uma estátua, imóvel, olhar nos olhos dos colegas por alguns minutos sem desviar.

Isso não é nada fácil, exige sair de si e ver o outro como espelho. Por vezes não vi onde ela estava, eu mesma algumas vezes participei das atividades e estava focada no olhar de alguém. Cheguei a reflexões sobre a pupila e escrevo uma nota reflexiva. Lembro-me de Souza (2015) quando discute que formação é a dialética entre discursos e percursos de vida, articulados à expansão das artes da existência. Ou quando Jerebtsov (2014, p. 26) afirma que a vivência é como uma brincadeira e toda “cultura é um único e gigante órgão funcional da vivência” e a “arte é vanguarda da cultura”:

Ontem ao voltar para casa lembro de caracterizar o espaço da expressão dramática: subimos uma escada e encontram-se cartazes de peças de teatro, nomes de artistas, livros numa mesa sobre artes. Lembro que ouvi dizer que os olhos são a “janela da alma” e que a pupilas são o órgão mais aberto do corpo humano. Olhar nos olhos é extremamente invasivo, é angustiante e quanto mais demora mais exige um exercício de deixar-se invadir. É como se a outra pessoa entrasse no seu inteiro e olhasse lá dentro. V¹³⁶. não participou dessa atividade, penso que tenha sido difícil também para a Isabel assim como para ele. Não vi onde ela estava, pois eu estava focada no olhar de alguém. Uma criança me olhou atentamente, outra percebi que ficou constrangida e variava o olhar de foco mesmo porque precisou enfrentar meu olhar intenso sobre o seu. A pupila é por onde entra a luz. Um órgão tão sensível que se abre e se fecha para se proteger da sua intensidade. Como essa escola me permite reflexões. Na [Escola do Projeto Âncora] também foi assim. Na [Escola da Ponte] o que me sensibilizou foram os meninos com necessidades especiais ali integrados na turma. Na [Escola do Projeto Âncora] foi o circo. Um senhor português molha o jardim da rua. A claridade do céu vai sumindo. São 19:57 e os dias são progressivamente mais curtos. Já começou o outono. (Nota de campo de 18/09/2017)

¹³⁶ Criança com necessidades especiais.

Assim, para decidir e encontrar caminhos, Isabel tinha como referência os adultos, mas aos poucos vai se abrindo aos demais. A professora de educação física, num dos últimos dias, me diz que Isabel não fazia os exercícios e se escondia. Nesse exato momento ela rodeava as bordas da quadra. Então a professora pede que fosse integrar-se a um grupo para fazer o passe para o colega. A professora considerava que ela tinha medo que os colegas apontassem seus erros, como “se costuma fazer nas escolas em geral, mas que nesta escola aprende-se sempre a ajudar”. Segundo Miotello e Moura (2012), acostumamo-nos a ter a idéia colada à de identidade que é ter a iniciativa de ir ao encontro do Outro para completamento do Eu. No entanto, para os autores, numa perspectiva bakhtiniana, a iniciativa é do Outro. Nesse sentido, a identidade é uma atividade coletiva:

E neste movimento volto sempre a mim, meu porto seguro, pois além da minha subordinação às leis do sistema ideológico, social, também pertencço a um outro sistema, também único, possuidor de leis específicas, que é o sistema do meu psiquismo; e volto ao meu eu para me fechar na minha constituição, e desenhar meus limites únicos, com extrema clareza. (MIOTELLO; MOURA, 2012, p. 12)

Há um movimento então, segundo os autores, de *monologização* quando eu apago o outro e me redefino e estabeleço fronteiras. Mas a invasão do Outro e o Outro “apesar” de mim seria a interação das consciências no processo de devir, de alargamento, “de invasão mútua”, num movimento que rompe. Fechamo-nos, numa estabilização, mas ao invadir o Outro alarga e faz crescer, ampliar os horizontes, nos faz sermos melhores. Conforme Jerebtsov (2014), a vida existencial traz essa dupla face da vida e da morte, pois quando o homem que busca a vida aproveita a potencialidade da zona de desenvolvimento iminente, ele amplia esse horizonte e opera uma neoformação, concedendo vida a determinadas potencialidades da personalidade que só são possíveis pela morte de outras.

Um dia, enquanto Isabel desenhava na capa de seu caderno e brincava com um dinossauro de brinquedo, me diz que seu pai tem uma coleção de bichos e que desde os três anos desenha e gosta muito de desenhar. Isabel tem a letra super pequenina e fala baixinho, os colegas e a professora pedem que ela fale um pouco mais alto e escreva maior quando for ao quadro.

Já Matilde tem 11 anos e está na escola desde a creche. Na sala de educação visual ela me mostra um painel com diferentes máscaras, resultado de um trabalho que fizeram para o carnaval no ano letivo passado. O professor pede que cada um faça capas para suas pastas, ao demorar a ter idéias uma amiga inicia escrevendo algumas letras e elas trocam idéias. Ela opta por escrever seu nome em francês. Num certo dia nesta mesma sala ela me pergunta se eu tive alguma idéia para o desenho do monstro assustador que será utilizado na data comemorativa do Halloween, eu digo que estava achando difícil e de vez em quando ela me oferecia os materiais ou atividades que os professores lhe entregavam.

Matilde mostrou-me também quais eram as folhas da lista de verificação referentes ao 5º ano e quais eram referentes ao 6º ano quando eu fiquei com dúvidas no tempo de Ciências Naturais. Um dia eu estava sentada, nesse momento, ao seu lado e ela conversa comigo, me pergunta algumas coisas, eu digo que tenho uma filha de 9 anos, quase 10, que ficou no Brasil. Ela pergunta, então, sobre a escola da minha filha e eu falo algumas coisas, mostro a foto de uma pequena casa construída pela turma dela e ela achou bem legal. Outros que estavam por perto de nós também se interessam em ver as fotos que eu mostrava no celular. Isabel, por sua vez, percebe que tem a mesma idade da minha filha.

Já Pedro, de 10 anos e desde o 1º ano na escola, sugeriu tirar uma foto da batata com a base imersa na água que foi dada de presente à turma na ocasião do afastamento de uma das professoras requerida em tempo integral em outra escola. Essa foto registraria as mudanças ao longo dos dias que serviria de observação em ciências. Ele me mostra a foto no celular. O que ficou registrado em minha memória são seus cachos dourados. Ele comenta comigo que ficou impressionado ao ler no texto de geografia que um homem atravessou a nado o Estreito de Gibraltar. Retornando ao Brasil vejo no monitor que faltam 5704 milhas de Roma/ Itália ao Rio de Janeiro e durante o percurso a tela mostra o avião se aproximando do Estreito de Gibraltar, no mapa. De imediato lembrei do Pedro, constatando que a viagem ainda seria longa. Além disso, ao receber a lista de verificação de ciências lembro que Pedro fez expressão de surpresa com tantos conteúdos e a professora diz que não está apresentando a lista na íntegra para não confundir-los ou assustá-los.

Mateus tem 12 anos e está na escola desde o pré-escolar. Na capa da sua pasta em educação visual ele escreve “Fantasia” como um codinome. Por algumas vezes pegou meu óculos e colocou-o em si. Eu segurava para não rir já que eles estavam em

momentos de estudo. Durante minha estadia na escola ele comemorou seu aniversário e por muita sorte eu encontrei uma caixa de fósforos em minha bolsa, ajudando assim a acender a vela de seus anos de vida. Margarida ficou impressionada por eu ter esse objeto em minha bolsa...

Agora a Margarida... Ela tem 11 anos e está desde o 2º ano na escola. Sentada nesse grupo de trabalho, eu ficava grudada entre a Margarida e a Isabel e num lugar de passagem, com acesso a algumas prateleiras onde professores e alunos acessavam materiais. Era pernada para cá, desculpa para lá e quando alguém queria passar falava-se “Fique Ana”, quando eu tentava ajeitar minha cadeira para dar passagem. Por vezes pedia desculpas à Margarida pelas pernadas que lhe dava ao me ajeitar naquele “apertadinho”. No tempo em que estive na escola Margarida era responsável pela tarefa da “arrumação” (recolher e distribuir). Ela me pergunta o que eu estou fazendo ali na escola. Apesar da apresentação rápida que fiz no primeiro dia, explico com mais detalhes. Eu digo que faço Doutorado, um curso que vem depois da graduação, da especialização e do mestrado. Ela faz expressão de surpresa com tanto tempo de estudo e me pergunta por que vim estudar em Portugal. Ela percebeu, um dia, que eu anotava miudinho e discretamente no verso de uma das folhas entregue a mim pelos professores. Então me diz que era importante eu providenciar um caderno senão não entenderia nada do que anotava.

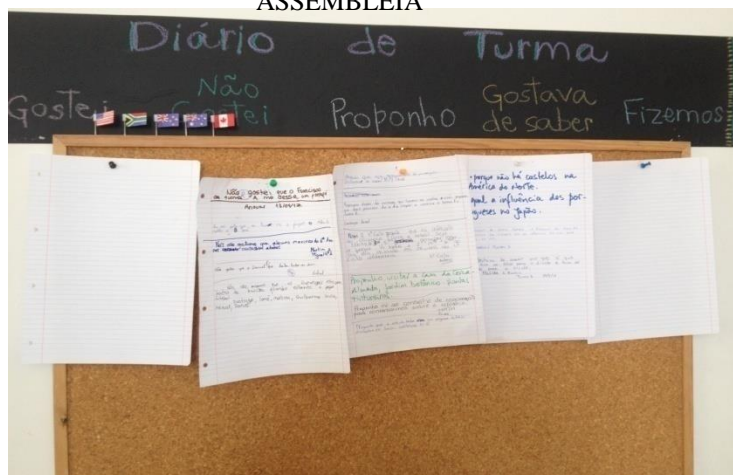
Os alunos, por meio da *participação*, sob orientação dos professores, exercitavam, em contexto de interação social, a proposição de pequenas pesquisas de uma semana socializando curiosidades, perguntas, indagações, questionamentos (Gostava de Saber - Diário de Turma). Exercitavam também expor aquilo de que não gostaram, os conflitos, os problemas enfrentados, *decidindo e opinando sobre possibilidades de resolvê-los*. Essas proposições eram como decisões ou tarefas (algum assunto ou problema) a serem resolvidos junto àqueles envolvidos. A participação seria o “*trabalho de aprender*”, conforme já exposto anteriormente. Nesse processo, buscava-se operar uma gradativa co-responsabilização relacionada à vida na escola e no grupo/ turma:

FIGURA 15. DIÁRIO DE TURMA – “UM MODO DE ASSEMBLEIA”

Pedro: Nós temos o Diário de Turma que a maioria das outras escolas não tem, é um modo de resolver os problemas entre nós.

Ana: Esse é um modo de resolver os problemas né.

Pedro: Sim, é modo de assembleia, pronto. O grupo todo tenta resolver uma certa coisa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Mateus: Há muitas das vezes que nós tomamos decisões. Eu à terça-feira tenho uma decisão, não sei, uma tarefa, uma nova tarefa para a sala, eu ao invés de ter com a professora escrevo no “proponho”, no Diário de Turma, e depois na sexta ou então na segunda vimos a proposta.

Isabel: No colégio, antes, não havia isso [Isabel se refere à escola que freqüentava antes de ingressar nesta]. Nós tínhamos que falar com o adulto e o adulto resolvia as coisas na aula, mas no colégio nós falávamos com auxiliares e às vezes resolvíamos sozinhos. Mas às vezes os meninos tratavam-nos mal ou iam para um sitio que não deveria, e ficavam de castigo... Pronto. (Trecho de interação em Roda de Conversa em 28/09/2017)

Participar das decisões, dos caminhos a serem tomados em conjunto, sem que o adulto tome decisões centralizadas em seu poder, mas não sem ele e suas orientações, mas sobretudo sob intervenção deliberada deles também parece ser um modo de não deixar as crianças sozinhas na tarefa de resolver os assuntos da vida na escola. Isabel lembra dos modos como sua escola anterior tratava essa questão. Ou os professores/adultos resolviam de maneira solitária os problemas ou os alunos precisavam encontrar formas de resolvê-los de igual modo, sozinhos. Por isso, era possível, segundo Mateus, tomar uma decisão ou propor uma tarefa/ assunto/ problema para ser observado e pensado no coletivo sempre com a presença do professor/ adulto que intervinha nos possíveis encaminhamentos a serem tomados pelas crianças, na forma de apoio de um mais experiente. A nota de campo abaixo ilustra esse processo:

No primeiro tempo 'Formação Cívica', uma professora está sozinha e acontece o Conselho de Turma. Ela escolhe um grupo que sai da sala e que elege uma equipe para algumas funções: secretário, presidente, recados, tesoureiro. Pergunta se é melhor funções semanais ou quinzenais, diz que pode ser melhor quinzenal pois consegue-se guardar melhor quem são as pessoas, mas podem fazer assim e ir revendo depois. O responsável de turma é cargo trimestral. O secretário fez a ata e os colegas e a professora ajudam-no sobre o que lembrar e o que deve anotar. Decididos os integrantes, a professora anota no quadro branco e sentam em duas mesas na frente do quadro o presidente e o secretário. O presidente parece que é aluno novo e não sabe o que fazer, então a professora pede que o secretário o ajude. Ele precisa ler os papéis do Diário de Turma que são destacados do quaro de cortiça, o presidente lê, o secretario anota (faz a ata) e os alunos vão fazendo comentários. A professora diz que "o não gostei" não é pra queixinhas, mas para aqueles assuntos que não conseguem resolver fora dali. Questiona até a conduta do outro professor já que orientou o aluno a escrever no painel, no "Não Gostei". Antes disso, no início ela revê as funções. Tenta juntar algumas funções em uma só com a opinião dos alunos. No "gostava de saber" os alunos podem já olhar, fazer uma pequena busca em casa ou pesquisar informações e socializar ali, dentro de uma semana. Alguns alunos pesquisaram e apareceram já algumas explicações. Achei engraçado que a professora senta junto com um dos grupos de trabalho, enquanto dois alunos estão à frente. Matilde escreve as funções das tarefas no quadro. Meninos de outro ano foram chamados pela aluna responsável pelos recados a comparecerem na sala da turma B, pois houvera um desentendimento entre meninos na hora do recreio por causa da bola e de futebol, espaço para jogar, etc. Discutem o que ocorreu e a professora orienta para que tenham bom senso, busquem soluções e dá algumas dicas e olha na organização do recreio afixado na parede pelo primeiro ciclo, mas diz que não está entendendo muito bem, eram desenhos. Diz que vai olhar com a coordenadora do primeiro ciclo depois como está organizado o horário de recreio dos pequenos. (Nota de campo de 18/09/2017)

Portanto, o Diário de Turma como suporte para o trabalho em cooperação, era um registro daquilo que se precisava resolver e/ ou socializar para, em interação, *compartilhar pontos de vista e encontrar caminhos para o que se relacionasse a estudos, ou a conflitos, ou ainda a condutas e regras.* No entanto, a intervenção do professor se fazia necessária constantemente na condução desta interação. A professora

oferece orientações quanto às funções e finalidades dos itens do Diário de Turma: “proponho”, “gostava de saber”, “não gostei” e “fizemos”. Além disso solicita que o aluno no cargo de secretário, com mais experiência na escola, ajude e intervenha junto ao colega, presidente, que é novo e não sabe bem como proceder, a ir se aproximando daquele experiência.

Como já evidenciei em Jerebtsov (2014), o aperfeiçoamento do controle de alguma maneira é dependente do desenvolvimento de instrumentos psicológicos, sendo o Eu uma síntese da atividade conjunta na cooperação, co-existência, com-vivência na zona de desenvolvimento iminente que oferece as condições para o nascimento de um novo eu, entendendo-se esse conceito como uma construção na relação com terceiros. Por isso “um passo na instrução são cem passos no desenvolvimento”, conforme o autor rememora de uma tese de Vigotski. Penso que o Diário de Turma como instrumento cultural externo serve de apoio para que, em atividade coletiva e em interação social, promova-se o aprender a participar e intervir, promovendo também desenvolvimento, na internalização de relações em funções mentais.

Podemos pensar que esse era um exercício de cooperação, que na concepção do paradigma da comunicação delega aos professores o lugar de “agentes que contribuem decisivamente para que os alunos possam participar e aprender a participar na construção daquelas comunidades” (COSME; TRINDADE, 2013, p. 67).

O Diário de Turma foi sendo preenchido assim progressivamente, a par das interações que ocorriam ou por iniciativa dos próprios alunos diante de algum problema, sozinhos ou sob orientação de um adulto. Às vezes, essa questão ou problema envolve não só alunos da turma, mas de outras turmas ou até de turmas do primeiro ciclo como pode-se observar na nota de campo apresentada acima acerca do assunto do recreio, daí eles são chamados a discuti-los especialmente nos momentos reservados à formação cívica, que é quando o Diário de Turma é socializado e lido pelo Presidente de Turma.

Lembro que, para Paulo Freire, as tomadas de decisão estariam em estreita vinculação com a autonomia, uma vez que “ninguém é autônomo primeiro para decidir depois”. O autor considera que se trata de um processo em desenvolvimento, que não ocorre de repente e pode estar centrado em experiências de muitas decisões e de responsabilidade e que seriam “experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2002, p.41). O autor afirma ainda o lugar do homem na sua integração ao contexto, a partir de suas relações com a realidade, com ela e nela, respondendo aos desafios e criando, optando, decidindo, discernindo.

Demarchi e Rausch (2015) também já disseram que a autonomia não seria uma característica individual, mas como os indivíduos constituem-se ao relacionar-se. A formação para valores relacionados ao indivíduo, ao pessoal e ao coletivo, a ampliação do repertório para ser mais capaz de tomar decisões, a aquisição de novos conhecimentos que englobem a cultura geral, acadêmica e profissional, no desenvolvimento de habilidades gerais e especializadas que reflitam na maneira de intervir e atuar.

Já Niza (2004) enfatizou a valorização das aprendizagens cooperativas: particularmente em díades ou de preferência no interior de um sistema de cooperação educativa; uma gestão-regulação do desenvolvimento do currículo compartilhada com os alunos; uma diferenciação no atendimento aos alunos num ensino interativo e acompanhamento sistemático da aprendizagem cooperativa em projetos de trabalho, na resolução de problemas, etc, afirmando a necessidade da interajuda constante.

Trindade e Cosme (2013) também consideraram que na tendência a desvalorizar a formação moral dos alunos, a escola centra suas práticas em disciplinar e instruir, o que intensifica o processo de massificação da escola. Acrescentam que a configuração dos espaços, a natureza das atividades e as modalidades e os instrumentos de regulação se constituem como condição suficiente ou, apenas, como uma condição necessária para que a autonomia dos estudantes, o desenvolvimento das suas competências cognitivas e relacionais e a cooperação desejada, a estabelecer entre eles, se concretizem (COSME; TRINDADE, 2013, p. 34).

Vigotski (1935/ 2010) discutiu o papel do meio e a relação da criança com ele e afirma que esta questão deve ser posta do ponto de vista relacional e dos elementos que determinam a influência deste meio no processo de desenvolvimento psicológico e da personalidade. Por conta disso realça a forma final ou ideal (o adulto) estar em interação com a forma primária como sendo essencial para o desenvolvimento histórico da sociedade, ou mesmo da condição biológica, etc., já que considera o meio como fonte de desenvolvimento.

Dessa maneira, acompanhando com um olhar mais atento para o grupo do qual eu me mantive mais próxima composto pela Matilde, Isabel, Pedro, Margarida e Mateus, observei que *para decidir e encontrar caminhos eles se valiam de todo um contexto de interações sociais e um processo de negociação com a ajuda também de apoiadores quer sejam os colegas mais experientes, os professores ou as estratégias pedagógicas de registro e socialização das curiosidades, problemas gerais por meio do*

Diário de Turma (Conselho de Cooperação Educativa), do levantamento das expectativas/anseios/sonhos, das pequenas tarefas que eram assumidas.

6.3.1. *Decisões, caminhos, relacionamento com os outros, promoção da participação e da opinião*

No processo de participação sob orientação dos professores/ adultos as decisões, caminhos e o relacionamento com os outros aconteciam por meio de propostas, intervenções, escolhas tanto com relação ao estudo, aos temas, às pesquisas, quanto ao relacionamento interpessoal, condutas e regras.

Propostas/ opiniões/ tarefas

As propostas emergiam como socialização de opiniões ou tarefas pontuais, até mesmo de escolhas. Interagindo e numa relação de intersubjetividade, para resolução de problemas, para o estudo/ projetos de trabalho e para a organização do trabalho de aprendizagem eram levantadas propostas a partir de uma proposição inicial do professor ou apenas socializadas pelos alunos, registradas no Diário de Turma.

Mateus anota no “Gostava de saber”: “Gostava de saber por que o Jornal [da escola] se chama [nome da escola] se não tem nada da [escola]” e diz que já escreveu para o jornal. (Nota de campo de 15/09/2017)

Mateus: E depois temos uma parte que é o “gostava de saber” que, por exemplo, “eu gostava de saber por que é que o Reino Unido chama-se Reino Unido”, mete lá e depois alguém vai lá e responde.

Matilde: Pesquisar. Nós no primeiro ciclo tínhamos manuais, só tínhamos um que era para estudo do meio, não era HGP, era estudo do meio, a professora dava-nos folhas com matéria e pronto, depois analisávamos e a professora dava matéria, explicava-nos, pronto. E acompanhava isso. (Trecho de interação em Roda de Conversa em 28/09/2017)

A professora depois **propõe** que se faça uma biblioteca melhor, os alunos propõem trazer livros de casa, doar. (Nota de campo de 23/09/2017)

*Agora estão duas professoras, depois uma delas sai. A professora **propõe** que se organizem grupos de três alunos a partir das quatro letras (sub-temas) do tema Terremoto em Lisboa. Esses grupos escolherão os sub-temas a partir das letras. (Nota de campo de 23/09/2017)*

Dessa maneira, Mateus decide socializar seu questionamento ou curiosidade com relação ao Jornal ou ao seu conteúdo, o que se pode entender como a proposição de uma pequena pesquisa que qualquer um da turma poderia realizar e levar para discussão na turma. São pesquisas com prazo de uma semana. Essa pequena pesquisa oferece margem ao estudo de um tema que pode não estar previsto curricularmente. Matilde afirma que tratam-se de pesquisas e que no ano passado eram mais manuais, mas neste ano o uso exclusivo de manuais estava sendo repensado. Além disso, propostas também eram levantadas para organização do espaço, da biblioteca, para a construção de temas de estudo no âmbito de projetos interdisciplinares.

O grupo avalia que nem sempre se faz bom uso do Diário de Turma, pois a intenção é que se faça uma tentativa de resolver os problemas entre si, no dia a dia, antes de anotar nesse instrumento:

Mateus: Eu ia responder a primeira pergunta. Mas sim, nós resolvíamos no Diário de Turma. Mas depois há muitas pessoas que escrevem coisas sem nexos no Diário tipo coisas que se pode resolver entre nós, há muitas pessoas que escrevem...

Matilde: Abusam.

Mateus: Escrevem muito no Diário de Turma sem vir falar com aquela pessoa.

Ana: Uma vez a (nome da professora) falou né, “tentem resolver antes entre vocês né, antes de colocar lá”. Ela falou mesmo. (Trecho de interação em Roda de Conversa em 28/09/2017)

Assim, quando há uma questão, um problema, um conflito, um desentendimento a via de decisão poderia ser preferencialmente buscar resoluções no âmbito das relações mais próximas, sem contudo esperar um momento específico para isso. O Diário de Turma seria a instância de decisões mais alta ao socializar ou expor com o coletivo da turma um problema. Expor os problemas seria a última via decisória, pelo que compreendi.

Intervenções no grupo e junto aos pares (entre-ajuda):

No seio daquela comunidade de aprendentes, a turma, era estimulada à intervenção entre pares na regulação de condutas, na ajuda/ apoio nos estudos, em como estudar que ocorria entre os pares ou em pequenos grupos de trabalho sob orientação de adultos. Seriam modos de intervenção entre sujeitos ativos naquele contexto. Isabel que vivenciava aquela prática pela primeira vez, progressivamente, remetia-se aos colegas para orientações e dúvidas sobre como proceder nas diferentes esferas: atividades de estudo, condutas e iniciativas. Recorria até mesmo muitas vezes a mim, que sentava ao seu lado e, quando se encorajava mais, aos professores. No entanto, os próprios professores/ adultos orientavam seus colegas a praticarem essa entre-ajuda.

*Isabel, que é nova na escola, escreveu mais sozinha, mas no final Matilde a **ajuda** dizendo para colocar uma coisa mais complexa do que "instrumentos musicais" na primeira pergunta no tempo de educação musical, já que a professora havia dado essa orientação. (Excerto de nota de campo de 12/ 09/ 2017)*

*Matilde vem **ajudar** Margarida nos múltiplos. A professora orienta outro grupo e Mateus que estava no grupo que eu acompanhava, vai ao grupo do lado. (Excerto de nota de campo de 15/ 09/ 2017)*

*Matilde **ajuda** Isabel a encontrar um dicionário português / inglês no armário. (Excerto de nota de campo 21/ 09/ 2017)*

*Mateus foi **ajudar** V., pois a professora pediu, ele já havia terminado o que tinha para fazer. (Excerto de nota de campo de 23/ 09/ 2017)*

*Isabel olha os verbos. Ela tenta **ajudar** Pedro. Pedro procura interpretação e a professora **ajuda** dizendo que está no livro *Leitura*. (Excerto de nota de campo de 27/ 09/ 2017)*

A entre-ajuda seria exercícios de intervenção mútua e cooperação no trabalho de aprendizagem, no estudo de um assunto, uma maneira de intervir na abertura do outro para ser mais capaz de resolver tarefas ou atividades ou a estudar melhor, avançar. Na medida em que os professores se organizavam por áreas e menos solitariamente,

permitiam mais que os alunos observassem o apoio mútuo para o trabalho como um exercício de prática desse princípio pedagógico. A composição por grupos heterogêneos também viabiliza que Matilde pudesse ajudar mais Isabel e que Isabel pudesse aprender a como ajudar os outros colegas e fazer dessa prática cultural algo presente em suas relações e vivências na escola.

Uma questão a ser pensada é não só a importância dessa ajuda, mas o sentido e a qualidade dessa ajuda, dessa intervenção. Apresento aqui um trecho de nota de campo que considero bastante interessante para ilustrar isso:

V. fica inquieto e pede pra ir ao computador. Mas A. fica impaciente, diz que não pode ser assim! Mas G. diz para A. também não implicar tanto. (Excerto de nota de campo de 15/09/2017)

No processo de interação social, os meninos e meninas na turma B exploravam suas possibilidades de intervenção, apoio, ajuda e orientação quer quanto ao estudo ou a condutas, ou ainda quanto a qualquer aspecto da vida escolar.

Como já expus em Bruner (1997) numa “psicologia cultural” atribui-se papel fundamental ao significado na constituição da consciência. A “realidade” é representada pelos sistemas simbólicos compartilhados pelos membros de uma comunidade cultural. Segundo esta perspectiva, a esfera individual da mente estará caracterizada pelo processo de produção de significado que encontra sua origem na cultura. Por isso a relevância da interação para assunção de novas formações e processos psíquicos superiores mais complexos.

Escolhas:

Os alunos realizavam algumas escolhas sobre os sub-temas de estudo; com quem gostariam de trabalhar/ estudar; participaram da escolha da equipe responsável pelas tarefas na turma ou até mesmo nos registros no Diário de Turma pode-se inferir que sejam pequenas escolhas, decisões por meio das propostas do que se deseja ou acerca das dificuldades e problemas.

No Projeto Terremoto em Lisboa de 1755, Matilde e Isabel optaram por compor grupo de trabalho para estudo do sub-tema C) Política - quem era o rei e quem era o Marquês de Pombal, quem foi a equipe responsável pelo projeto da cidade e *quanto*

*tempo demorou*¹³⁷. Pedro escolheu o sub-tema A) Lisboa- como era a cidade antes e depois? Organização das casas e das ruas. *Como era logo depois e depois da reconstrução*. Margarida escolheu o sub-tema B) Hábitos do dia dia - vestiário (como se vestiam e classe social) e higiene (quais os hábitos nessa época), alimentação (ciências). Já Mateus ficou no sub-item E) Medidas de segurança: quando ocorre um terremoto, quais medidas foram tomadas pelas pessoas naquele dia; quais as medidas mais adequadas ; que outras medidas poderiam ter sido tomadas (os alunos foram propondo isso com ajuda da professora). Uma das professoras complementa e pergunta se eles tomavam medidas. Havia medidas de segurança? Ela lança duas propostas: visitar o "Lisbon Storie Center" e procurar contato com os bombeiros do entorno próximo à escola.

Além dos sub-temas em TEA/ TP cuja proposta inicial dos professores foi Lisboa no século XVIII – O Terremoto de 1755, os alunos escolhiam com quem queriam ou poderiam estudar, sendo que os professores tentavam observar critérios de formação de grupos heterogêneos já expostos. Por exemplo, o grupo de Margarida, inicialmente ficou composto somente por meninas, então a professora ajudou a reequilibrar na medida em que era necessário ter meninos também. Mas Margarida me diz que os professores aceitam quando eles não se dão bem com algum colega e preferem não trabalhar com eles. Uma amiga de Margarida me diz também que ao longo do ano eles podem inserir no “Proponho” – Diário de Turma – a vontade de mudar de grupo quando for o caso.

Apresento algumas notas de campo que exemplificam também pequenas escolhas no cotidiano do trabalho na Turma B:

*Na parte da tarde o professor retoma e pede que cada grupo por consenso **escolha** dois nomes para o e-mail da turma para que os professores tenham acesso aos trabalhos. Um grupo apresenta um nome, mas não chegou a isso por consenso, meninos do outro grupo também reclamam que uns decidem e não pedem opinião a eles. A psicóloga estava também na sala e chama a atenção que isso ocorreu. Então eles voltam a **escolher** novamente os nomes. (20/09/2017)*

¹³⁷ Ressalto em itálico para marcar o que foi proposto pelos alunos.

*Em inglês **escolheram** temas nas "micas": levantei-me e fui olhar. Estavam os seguintes assuntos separados em fichas: family, clothes, numbers, jobs, food, grammar, etc. A professora deixa eles se ajudarem. Cada um **escolheu** duas fichas originais que parecem ser de algum material didático que estão plastificadas. As fichas têm diferentes tipos de atividades: ligar, preencher, palavra cruzada. (Excerto de nota de campo de 27/09/2017)*

*A professora de educação física me diz que faz a avaliação A, B, C para os desempenhos nas atividades e depois os alunos poderão **escolher** trabalhar sozinhos ou junto com alguém que saiba mais para ajudar. A folha de avaliação dela fica disponível para os alunos, para eles gerirem isso, tendo em conta grupos heterogêneos. (Excerto de nota de campo de 29/09/2017)*

*Estão 4 mesas com 5/6 alunos que **escolheram** os seus grupos. (Excerto de nota de campo de 14/09/2017)*

*A professora **escolhe** um grupo que sai da sala e **elege** uma equipe para algumas funções: secretário, presidente, recados, tesoureiro, pergunta se é melhor funções semanais ou quinzenais, diz que pode ser melhor quinzenal pois consegue-se guardar melhor quem são as pessoas, mas podem fazer assim e ir revendo depois (Excerto de nota de campo de 18/09/2017)*

As escolhas, que aconteciam também através da participação sob orientação do professor, eram assim incentivadas em alguns momentos nas atividades, na eleição de um grupo cuja tarefa ajudaria na organização e gestão do trabalho na turma, ou na eleição de atividades por assuntos relativos a conteúdos curriculares ou ainda por consenso em grupo. Mas essa era uma forma de fazer escolhas em processos e que inclusive em alguns casos podiam ser revistas ao longo do ano letivo, aprendendo ou vivenciando a possibilidade de decidir em conjunto e menos de maneira centralizada como no caso do grupo que precisou refazer o exercício de ouvir e contemplar a opinião do outro. No grupo em que eu estava alguns nomes foram sendo falados e rearranjados dando origem a novas formulações até chegar às formas finais. Apresento também os nomes que apareceram para o e-mail da turma:

No grupo em que estou apareceram várias idéias e foi-se misturando uma com a outra, eu dei opiniões também e acabou ficando “abubananas” e “fomecatb”. Os nomes que aparecem no quadro que os alunos vão escrevendo são: Fomecatb, abubananas, os batatoides, os lordeavarentos (V. diz que veio de um livro que leu), os batedeiros, turmacomerros, batalhadaturma. (Excerto de nota de campo de 20/09/2017)

Como já mencionado, algumas mudanças aconteciam no segundo ciclo para maior liberdade de escolha, principalmente quanto aos temas de estudo, ou projetos de trabalho, já que anteriormente já se exercitavam formas de cooperação, mas notadamente para resolução de conflitos. Os professores é quem escolhiam e apresentavam o Projeto a se realizar e quando se tentou oferecer uma escolha muito livre, os conteúdos curriculares a serem contemplados ficaram a desejar. Mas nesse processo de transição, num primeiro momento, houve uma “quase escolha por turma” por parte dos professores na medida em que a turma A escolhera o tema da História da escola, restando à turma B o tema do Terremoto em Lisboa:

Os professores falam sobre TP e lançam dois temas: Terremoto em Lisboa e História da escola. Escrevem subtópicos de estudo que os alunos vão propondo. Como a turma A escolheu o segundo, a turma B ficou com o primeiro. Os professores perguntam qual eles escolheriam, a maioria vota no primeiro mesmo. Eles dizem que depois podem rearranjar misturando meninos das duas turmas dependendo do interesse (Excerto de nota de campo de 18/09/2017)

Depois desse momento, alguns alunos foram para o espaço da Turma A por escolherem o tema da História da escola e alguns alunos da turma A vieram para o espaço da turma B, contemplando os interesses dos alunos. No entanto, parece que houve quase um “intervalo” entre a intenção de contemplar as motivações dos alunos e a divisão de temas por turmas. Havia um processo de mudança no trabalho pedagógico a que, ao que parece, todos estavam se acostumando. Isso pode, talvez, ter afetado as escolhas.

Mateus expõe a escolha do grupo de trabalho, mas também sobre o acolher quando não se escolhe. Isabel apresenta uma reflexão acerca das escolhas nesta escola, a partir de sua experiência na escola anterior:

*Mateus: Ao início no primeiro dia **escolhemos**, no segundo deixam-nos estar ainda é o segundo, o terceiro depois a partir daí se virem que já não está a correr muito bem... Eu tava no grupo do (nome de outro aluno da turma) falava muito com ele e disseram-me para trocar de lugar. E depois teve a (nome da professora) deu proposta de falarmos com os colegas no recreio e eles escolherem grupos. Uns **escolheram** e outros que não. Por isso, quem escolheu ficou ao pé de quem queria e quem não escolheu ficou ao pé de... pronto. Eu por acaso fiquei ao lado do Pedro. Mas outras pessoas que ficaram... (Trecho de interação em Roda de Conversa em 24/09/2017)*

*Isabel: Eu no colégio [o que freqüentava antes] tava habituada a sentar não em grupo e quando eu fui para aqui achei muito estranho. Tava habituada no colégio por causa que meus amigos falavam tipo muito e achei estranho causa que imagina, nós é que **escolhemos** os lugares. Mas eu achei estanho causa que podiam falar muito, fazer muito barulho, achei estranho isso. E também é muito diferente do colégio. Sim. (Trecho de interação em Roda de Conversa em 24/09/2017)*

Mateus demonstra que nem sempre se escolhe, ainda que a escolha seja dada como uma opção. Ainda que nas escolhas haja alguns critérios a serem contemplados para que as coisas corram bem, quando os professores percebem muita agitação no grupo, propõem mudanças. Portanto entendo as escolhas neste contexto também como propostas, uma vez que era necessário que o professor avaliasse e verificasse o andamento do trabalho de aprendizagem.

Isabel parece surpresa com a possibilidade de fazer escolhas de onde sentar, com quem estudar, ter flexibilidade para conversar com os amigos. E realmente não havia rigidez, a interação era um ponto central que permitia a troca de idéias, as negociações, a socialização das aprendizagens e de tudo o mais, inclusive com a presença de algumas brincadeiras e descontração. Apresento aqui uma última nota de campo para ilustrar esse momento que considerei muito diferente:

A. depois passa recolhendo atividades e dançando porque nesta altura a professora havia colocado músicas diversas na sala para eles ouvirem. Diz que esse é um momento da aula de aproximadamente 15 minutos (estávamos no tempo de educação musical). Nesse momento a turma se descontraí mais, cada um faz uma coisa, acho até um pouco

agitado, G. já está com a cara toda rabiscada, Isabel desenha em seu caderno e brinca com um dinossauro que trouxe de casa, outro aluno apaga o quadro, M. faz um sorvete de papel, L. foi levado ao diretor de turma pela professora, pois estava agitado demais jogando lápis no colega. Meninos dançam agarrados e rindo, outros arrumam a mesa, outros saíram e voltaram para a sala. A professora diz que se for para ficarem muito agitados ela vai parar com esse momento. (Excerto de nota de campo de 19/09/2017)

Apesar do clima mais agitado e da preocupação da professora penso que seja importante expor esse momento que para mim foi divertido e que mostra uma descontração, o que não impedia que alguns realizassem algumas tarefas e convivessem no ambiente de sala de aula como crianças que são, já na transição para uma adolescência ou já na adolescência que uma sociedade escolarizada impõe como momento da vida marcado por questões biológicas, mas também sociais e culturais.

Mostrar a vida como ela é a partir desse cenário que se abre à descontração e que nem por isso deixa de ser um lugar de aprendizagens escolares e de intervenção pedagógica passa a ser relevante na medida em que o formato hegemônico de escola tem perdido muito o seu sentido diante de uma geração que experimenta espaços e tempos muito diferentes dos das gerações anteriores.

7. POR UMA SÍNTESE DAS TRES ESCOLAS

Resumidamente, como visto na Escola A Voz do Operário da Graça, foi possível verificar que através da participação intervindo, propondo, opinando, ajudando, apoiando, interagindo, o grupo/ turma sob orientação e propostas dos professores escolhiam, assumiam tarefas, expunham uma curiosidade ou propunham uma pequena pesquisa. Socializavam também problemas, conflitos a serem discutidos, sempre com o apoio dos professores.

Cosme e Trindade (2013) já discutiram que no paradigma da comunicação o protagonismo e reconhecimento das singularidades dos alunos estão aliados aos modos como se partilha um patrimônio cultural comum no processo de apropriação deste patrimônio sob o princípio que se aprende partilhando e recriando-o.

Essa possibilidade não estaria viabilizada pela mera existência da instrução nem da aprendizagem, mas centrada num processo dialético entre aquilo que o patrimônio cultural contribui na configuração de desafios, atividade intelectual e cívica dos alunos, no seu desenvolvimento cognitivo interpessoal ético e estético e um papel ativo no envolvimento de uma relação para a qual a criança contribui para seu enriquecimento.

Quadro 14: Síntese das três escolas

	<i>Escola do Projeto Âncora (Brasil) Segundo semestre letivo de 2015</i>	<i>Escola da Ponte (Portugal) Final do ano letivo 2016/ 2017</i>	<i>Escola A Voz do Operário (Portugal) Início do ano letivo 2017/ 2018</i>
<i>Número de alunos atendidos</i>	204 alunos	205 alunos	410 alunos
<i>Origens/ histórico</i>	Organização não-governamental. Escola criada em 2011 originada de Projeto de Assistência Social que funcionava em contra-turno. Gratuita aos alunos advindos de situações de vulnerabilidade social.	Escola pública ligada ao Ministério da Educação de Portugal. Projeto Educativo desde 1976.	Instituição Particular de Solidariedade Social. Escola criada em 1932 junto com serviços de apoio à comunidade: refeição, balneário, formação profissional para filhos de trabalhadores.
<i>Princípios extraídos das ações</i>	Progressiva responsabilização, notadamente do aluno	Estudo – individual e/ ou em grupo nos grupos de trabalho	Participação/ negociação/ interação social
<i>Organização do trabalho pedagógico (destaque para o espaço em que me inseri)</i>	Núcleos de Projeto <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação • Pré-desenvolvimento • Desenvolvimento (primeiro Núcleo criado) • Consolidação 	Núcleos de Projeto <ul style="list-style-type: none"> Pré-escolar • Iniciação (Primeira Vez, I1, I2, I3) • Consolidação (C1, C2) • Aprofundamento (A1, A2, 	Ciclos de ensino <ul style="list-style-type: none"> Creche Pré-escolar • Primeiro ciclo (1º. a 4º. ano) • Segundo ciclo (turma A e

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento (extinto) 	A3)	<i>turma B</i> - turmas mistas de 5º. e 6º anos)
<i>Cotidiano dos espaços em que me instalei</i>	<p>Núcleo de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rodas do Desenvolvimento (antes denominada Roda dos Sonhos) que envolve Rodas de Avaliação nos prazos dos Roteiros de Aprendizagem • Reuniões de grupos de pesquisa • Atividades individuais de estudo • Momento especialista: encontro com professores de áreas específicas 	<p>Espaço C2 do Núcleo de Consolidação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo nos grupos de trabalho • Partilhas (comunicações de trabalhos) • Entre-ajuda para o estudo e avaliação de uma produção e orientação dos professores • Momentos com professores de áreas específicas e formação pessoal • Momentos de trabalho na área artística (projetos) 	<p>Turma B do segundo ciclo: Momentos de áreas específicas, momentos de áreas integradas, momento de Conselho de Cooperação Educativa e de estudo autônomo</p>
<i>Assembleia (uma das estruturas organizativas; dispositivo de intervenção direta; participação democrática para o desenvolvimento moral, social e cívico)</i>	Reúne aqueles que sabem pedir a palavra (semanal)	Instância de partilhas, resolução e discussão de problemas e regras. Reúne toda a escola (semanal)	Conselho de Cooperação Educativa (“um modo de Assembleia”). Socialização de conflitos, curiosidades, achados de pesquisa. Reúne a Turma B do segundo ciclo, podendo envolver outros alunos. Se necessário pode reunir o primeiro e segundo ciclo juntos. (semanal)
	<i>Escola do Projeto Âncora (Brasil)</i> <i>Segundo semestre letivo de 2015</i>	<i>Escola da Ponte (Portugal)</i> <i>Final do ano letivo 2016/2017</i>	<i>Escola A Voz do Operário (Portugal)</i> <i>Início do ano letivo 2017/2018</i>
<i>Professores e alunos que estiveram presentes no espaço em que me instalei</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 20 alunos entre 10 e 13 anos • 2 professores-tutores (1 educador físico, 1 educadora da área de português) • 1 coordenador de Núcleo • 1 professor mediador de projetos • 1 educador auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximadamente 22 alunos entre 9 e 12 anos • Professores das Dimensões Curriculares • Coordenador de Núcleo • 1 educadora auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • 22 alunos entre 9 e 13 anos • Professores das áreas disciplinares • 1 psicóloga • 1 chefe de turma que é também a coordenadora do segundo ciclo e professora da área de inglês/ português
<i>Crítérios de agrupamento</i>	<p><i>-Grande grupo (a ‘turma’):</i> Pressupostos para estar no Desenvolvimento (ver Capítulo da Escola do Projeto Âncora após Quadro 8) – uma série de itens a serem cumpridos</p> <p><i>-Pequenos grupos (grupos de trabalho):</i> Níveis de compreensão textual e leitura aliados a uma tentativa em contemplar os Sonhos (projetos de vida)</p>	<p><i>-Grande grupo (a ‘turma’):</i> Perfil de transição do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação (Anexo 1) – saberes, atitudes, competências gerais, avaliações nas Dimensões Curriculares</p> <p><i>-Pequenos grupos (grupos de trabalho):</i> afinidade, potencialidade de ajuda mútua, ter meninos que precisam mais de apoio, ter crianças com necessidades educativas especiais, evitar os “muito amigos” para não ter tanta conversa</p>	<p><i>-Grande grupo (a ‘turma’):</i> turmas mistas de segundo ciclo</p> <p><i>-Pequenos grupos (grupos de trabalho):</i> grupos heterogêneos sob o critério principal da afinidade, ter meninos e meninas, potencialidade de ajuda mútua, evitar os “muito amigos” para não ter tanta conversa</p>
<i>Sonhos singulares/projeções</i>	Ponto de partida do trabalho de aprender, sem contudo serem contemplados	Uma pergunta em meio a outras reflexões acerca do ano letivo que já terminava, no processo	Apareceram como socialização de desejos acompanhados do levantamento dos receios e

		de avaliação de condutas, intervenções, etc. Segundo uma das professoras, para se chegar aos sonhos é preciso ter proximidade entre professores e alunos	expectativas para o ano letivo que se iniciava. Tomaram a forma de questões relacionadas mais a problemas imediatos vividos no cotidiano da escola. Essa socialização ocorreu na primeira semana de aulas
<i>Projetos</i>	Metodologia de projetos de aprendizagem: Pesquisa ≠ projeto Projetar e construir vidas, intervenção no contexto/entorno	Projetos de trabalho notadamente vinculados à área artística podendo estar relacionados ao estudo de temas escolhidos pelos alunos (extraídos do currículo externo pelos professores) ou a partir de interesses dos alunos (temas extracurriculares) ancorados na pesquisa, que é a busca de informações em fontes variadas, e atividades de fixação	Projetos de trabalho vinculados a áreas articuladas. Surgem de curiosidades ou necessidades manifestadas pelas crianças orientadas/ propostas pelos professores, garantindo o desenvolvimento curricular. São projetos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica. Há espaço também para assuntos extra-curriculares de interesse dos alunos
Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR			

Observei que na Escola do Projeto Âncora (Brasil) os valores explícitos nos documentos orientadores, o respeito, a solidariedade, a afetividade, a responsabilidade e a honestidade, encontravam sua efetivação por meio de uma progressiva responsabilização do aluno. Ainda que se verifique uma tentativa de voltar o olhar dos jovens ao coletivo, que seja da escola ou do grupo menor, havia um conjunto de problemas que minimizavam as possibilidades de uma participação e um envolvimento dos dois alunos acompanhados no processo de produção do conhecimento, no seu pertencimento ao grupo de trabalho e na própria maneira de se relacionar com os outros. Havia um certo descontentamento, sem que pudesse ser alvo de reflexões coletivas.

Na Escola da Ponte (Portugal) cujos valores expostos nos documentos orientadores são a solidariedade, a autonomia, a responsabilidade, democracia, iniciativa e criatividade, os princípios extraídos das ações no espaço de aprendizagem foram o estudo e a entre-ajuda/ intervenção. Para decidir, opinar, intervir, buscar caminhos estava à disposição um conjunto de orientadores e apoiadores para que fosse possível participar com a ajuda dos outros, sempre em grupo e sempre sob orientação de adultos. Alguns pontos eram negociados com os professores sobre os temas de estudo, sobre os modos de socializar uma produção ou avaliar e ser avaliado. Os problemas e conflitos podiam ser resolvidos ou socializados no coletivo, quando não se encontrava uma solução no contato mais próximo. Portanto o que se mostrou relevante a partir da participação e intervenção foi a natureza e qualidade dessa intervenção.

Já na Escola A Voz do Operário da Graça (Portugal) os valores mencionados nos documentos eram o diálogo, a discussão, a cooperação, a participação guiada. Na

prática do trabalho pedagógico extrai os princípios da participação, negociação e interação social. Tomar uma decisão, intervir, participar estava muito envolvido com propostas, idéias, trocas e socializações no grupo/ turma e na resolução de problemas junto aos pares, sempre sob orientação de adultos.

O que a presente pesquisa mostrou, principalmente, foram atitudes dos meninos e meninas em relação a uma realidade social intimamente relacionadas ao que lhes era proposto e foi possível compreender os sentidos por eles revelados no processo de constituí-los como alunos.

Decidir, não esperar por ordens, ter atitudes transformadoras, participativas, saber o que se está fazendo, responsabilizar-se dependem de decisões coletivas, de como se proporciona que as crianças e jovens dominem modos historicamente construídos de orientação no mundo dos objetos, controlando as instrumentalidades pelas quais este mundo pode ser modificado e os transformando em forma de auto-atividade como nos diz Davydov (1986). Transformar e modificar seriam buscas por novos caminhos, solucionando problemas em conjunto. Mas esse “em conjunto”, no coletivo, não é diferenciado pela criança/ jovem do papel dela e do papel de quem a ajuda. Fazer sozinho algo depende de consciência e individuação que são a unidade do interno e do externo, e que formam sentimentos únicos. Então esses sentimentos são sínteses das relações sociais.

Relacionar-se com os outros depende de uma iniciativa que também é do Outro. A identidade é uma atividade coletiva, uma interação entre consciências, conforme já nos mostrou Miotello e Moura (2012). Uma relação com o meio físico, social e cultural. Talvez por isso Paulus (2013) nos diga que o mais importante não é olhar para a escola como uma Instituição ou uma Organização, mas como uma maneira de relações sociais. Relações entre adultos, crianças e a relação com o currículo o que depende de como se encaram o poder, o saber e o paradigma pedagógico de referência. A escola não é qualquer lugar, é um lugar de socialização e aprendizagem. Lugar de conhecimento e vida humana, de experiências formativas como diz Larrosa (2015), uma realidade objetiva peculiar, uma forma cultural em Davydov (1986). A escola é um projeto político e social.

As escolas pesquisadas sinalizam a potencialidade de se colocar em prática a Educação Aberta e também do que hoje é conhecido como Educação Híbrida (BRUNO, 2016b), em que se integram espaços, ideias, tecnologias, pessoas, perspectivas, projetos:

A Educação Aberta compreende concepções interacionistas de conhecimento e aprendizagem, e também pode ser associada à concepção humanística de Rogers, trazendo a abertura em seu sentido amplo. Abertura compreende estar e ser aberto a ideias, a propostas criativas e inovadoras, a formatos múltiplos, a concepções abertas, a modalidades articuladoras, a tecnologias diversas, mas principalmente, neste contexto, a abertura implica em processos inclusivos, de acessibilidade, ubiquidade, hibridismo, conectividade, mobilidade. (BRUNO et al, 2016c)

Então, buscar caminhos na escola está relacionado com os produtos do trabalho e os usos da linguagem, com uma estrutura que crie condições que modelem necessidades, motivos, emoções e outros aspectos psicológicos que assegurem o funcionamento da atividade principal que, segundo uma abordagem histórico-cultural, estaria relacionada ao estudo como atividade investigativa e liberta de visões estabelecidas. O raciocínio nasceria da discussão, na negociação de pontos de vista, de penetrar nas intenções do interlocutor, da reconceitualização viabilizada pela intervenção pedagógica, segundo afirmam Bruner (1989) e Vigotsky (2003). Buscar caminhos também depende de atendermos à força atrativa do outro ou da cultura. Isso é da competência da personalidade, ninguém outorga a experiência ao outro. Por isso a grande questão entre coletivo e singular.

Todas essas reflexões me foram oportunizadas pelas escolas, mas de maneira mais especial pelos meninos e meninas que acompanhei. Eles me mostraram que ser autêntico, opinar, ajudar a decidir por si mesmo está atrelado ao ensino, a uma tarefa intencional, ainda que este ensino esteja reconfigurado sob algumas outras bases. Para Flecha (1997), se quisermos superar desigualdades, será preciso reorientar o ensino. Os alunos, crianças e jovens, também oferecem explicações e também podem ser agentes de sua própria aprendizagem, se estiverem amparados por um sistema de ajuda e responsabilidade com os outros, num adequado marco dialógico como ressalta o autor. A vivência é a riqueza da cultura e enriquece a cultura, condição para a polivariada do desenvolvimento como salienta Jerebtsov (2014).

Bruner (1996) afirma que conhecer não está localizado fora, mas é buscado por nós, do nosso jeito. Jerebtsov (2014) diz que a personalidade é uma “situação existencial dramática”. Uma inquietação me acompanhou de maneira especial no curso desta pesquisa: “o estilo”, o “jeito” de cada um dos meninos e meninas que acompanhei, seus gostos, interesses individuais, sonhos, o lugar disso tudo na escola. A Isabel adora desenhar e gostaria de viajar a Londres, o Bruno gosta de computadores e jogos, o Miguel gosta de documentários. Por outro lado, o Movimento da Escola Moderna

Portuguesa toma como referência o currículo externo, nacional e obrigatório, respeitando a diversidade dos alunos num trabalho de colaboração solidária e participada. Arendt (2007) chamou a atenção para o analfabetismo e a importância da ampliação do repertório cultural para ser mais capaz de decidir, opinar. Flecha (1997) afirmou que numa sociedade industrializada e burocrática, como superar a perda de sentido? Seria recuperando a capacidade de sonhar e sentir a própria existência. Como o ensinar e o aprender podem se configurar como exercícios de liberdade responsável? Jerebtsov (2014) afirma que as relações dialógicas e de parceria devem estar baseadas na vivência intencional do sujeito em desenvolvimento e não pelo pedagogo e o programa de estudos. Afirma ainda que a maior contribuição do adulto no desenvolvimento da criança é na sua compreensão como pessoa.

Nas três escolas pelas quais passei são singulares os modos de intervenção humana, intervenção pedagógica, intervenção mútua. Esse olhar para a intervenção ou formação de sujeitos interventivos afetava sobremaneira os modos como se proporcionava aos alunos participar, decidir, opinar, encontrar caminhos para as dificuldades e problemas, para estudar. A intervenção do adulto, daquele mais experiente, a “forma final” do desenvolvimento, na escola, foi se mostrando algo essencial na medida em que, na Escola do Projeto Âncora, uma aparente crença de que cada vez menos presença do educador indicaria uma gradativa conquista de “autonomia” resultou em conflitos e desafios não socializados no coletivo. Estes conflitos e contradições marcaram uma redução nas possibilidades de participação dos alunos e inclusive uma responsabilização centrada nos meninos e meninas. Seria necessário que o trabalho pedagógico se organizasse de modo a que se oferecessem aos alunos meios e possibilidades de aprender a decidir, aprender a participar, aprender a opinar e intervir. Isso dependeria da intervenção do adulto.

Escolas e seus projetos educativos são, sobretudo, projetos sociais. A intenção deste trabalho não é traçar comparativos entre escolas e nem tampouco mostrar que uma escola pode replicar a experiência da outra. Mas um trabalho como este buscou essencialmente dar voz aos alunos e compreender um pouco mais acerca de seus caminhos na escola e de suas vivências na escola contemporânea. Canário lança as seguintes palavras:

A melhor maneira de aproveitar, de modo fecundo, a experiência da Escola [...] é a de não encarar o seu contributo como uma solução acabada e pronta a exportar. O que se fez e faz na Escola [...] pode e deve ser apropriado por

outros colectivos e reconfigurado noutros contextos. Não pode ser exportado e muito menos copiado. A sua principal virtude reside em mostrar que o problema da escola tem um carácter indeterminado e admite uma pluralidade de soluções, cuja pertinência é uma variável social e histórica. A procura de caminhos alternativos não é axiologicamente neutra e, por isso, os problemas educativos com que nos defrontamos são, no essencial, problemas de fins e não de meios. A experiência da [escola] tem subjacente uma articulação entre projecto educativo e projecto social. (CANARIO, 2004, p. 39)

Ainda que o autor esteja se referindo à Escola da Ponte e os perigos de clonar sua experiência, atrevo-me a aproveitar e ampliar essa reflexão para qualquer circunstância relacionada a isto. O que desejo com este trabalho é levantar reflexões sobre como a escola pode ou não permitir que se façam exercícios de liberdade responsável, de maior participação dos alunos na vida escolar, o que poderia resultar em mais sucesso e menos exclusão.

A Escola do Projeto Âncora quer ser uma escola pública. Atualmente é uma Organização não governamental e gratuita para seus alunos. Sua experiência como escola é recente e ainda está em pleno processo de organização. A Escola da Ponte é uma escola pública que luta por seu status público e autônomo na sua relação com o Governo e que resiste há quarenta anos, por isso fascina, notadamente os brasileiros, vide quantitativo de visitas estrangeiras na escola. A Escola A Voz do Operário é uma escola privada, a mais antiga dentre as três e mostra que o processo de consolidação de uma proposta educativa está sempre em andamento e ressignificação, fruto de reflexões coletivas. Penso que o que estas três escolas têm em comum é a vontade de fugir daquele formato ancorado no professor como aquele que sabe e do aluno como aquele que não tem nada a oferecer de contributo, apenas receber informações passivamente.

A capacidade de sonhar permeou minha estadia nas três escolas. Uma das professoras da Escola da Ponte diria que para chegar aos sonhos e anseios dos alunos é preciso ter alguma proximidade, intimidade com eles. A Escola da Ponte mostra que os sonhos foram um dos momentos de reflexão final, no contexto de um olhar para o trabalho do ano letivo (*ser um bom pega-redes*, *conhecer o sambódromo do Rio de Janeiro* e que a *“mãe se separasse do padastro e voltasse para o pai”*). Os meninos e meninas da Escola A Voz do Operário diriam que o sonho pode ser uma questão ou problema do cotidiano a ser resolvido: problemas envolvendo o horário do futebol no recreio, por exemplo. Na Escola A Voz do Operário, os sonhos/ anseios/ expectativas (Quadro 15 e Figura 16) foram socializados logo na primeira semana de aula, na sala da turma B, como uma proposta da professora. Havia um receio, por parte dos alunos, por

exemplo, de que os professores fossem “demasiado duros” já que tratava-se, no caso, do segundo ciclo de estudos, ou de ficar separado do colega. Isso deu a oportunidade dos alunos socializarem e exporem sentimentos.

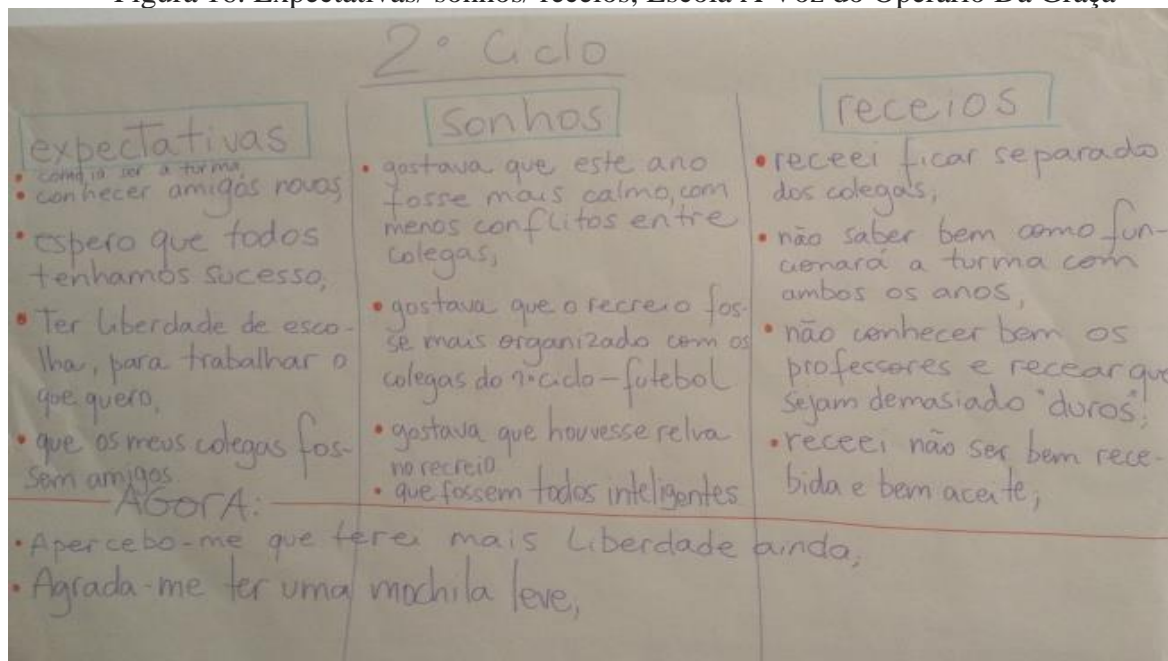
Na Escola do Projeto Âncora percebi que os desafios e os conflitos não estavam sendo socializados e os sonhos (Quadro 16 e Figura 17), que foram socializados e que seriam o ponto de partida para o estudo, não necessariamente foram contemplados como focos de estudo. Mas como a escola faria para contemplar sonhos individuais, como projetos de vida? A vida na Escola da Ponte e na Escola A Voz do Operário da Graça era o cotidiano, aquela curiosidade que vem de um documentário assistido e que poderia tornar-se um ponto de estudo por uma quinzena ou uma semana, socializado com a turma/ grupo, ou ainda uma produção de texto sobre a própria casa ou sobre aspectos da realidade social circundante. Os projetos eram projetos de trabalho e não necessariamente projetos de vida, desses que se pensam a longo prazo. Mas aquelas curiosidades, que às vezes fugiam do prescrito por um currículo externo, respondidas por alguém do grupo, partilhadas, socializadas, eram atendidas sem se deixar de lado o estudo de componentes curriculares obrigatórios, mas geridos em negociação entre professores e alunos na forma de temas.

Quadro 15. Expectativas/ sonhos/ receios, Escola A Voz do Operario da Graça

2º ciclo		
Expectativas	Sonhos	Receios
<ul style="list-style-type: none"> • Como vai ser a turma • Conhecer amigos novos • Espero que todos tenhamos sucesso • Ter liberdade de escolha para trabalhar o quero • Que meus colegas fossem amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostava que esse ano fosse mais calmo, com menos conflitos entre colegas • Gostava que o recreio fosse mais organizado com os colegas do primeiro ciclo – futebol • Gostava que houvesse relva no recreio • Que fossem todos inteligentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Receei ficar separado dos colegas • Não saber como funcionará a turma com ambos os anos • Não conhecer bem os professores e recear que sejam demasiado “duros” • Receei não ser bem recebida e bem aceite
<p>Agora: Apercebo que terei mais liberdade ainda, Agrada-me ter uma mochila leve.</p>		

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR
a partir do Cartaz Expectativa, sonhos/ receios

Figura 16. Expectativas/ sonhos/ receios, Escola A Voz do Operário Da Graça



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na Escola da Ponte e na Escola A Voz do Operário foi possível observar que os (as) meninos (as) sentiam falta da “relva”, espaço aberto, arborizado. Tanto que na Escola da Ponte a Responsabilidade Terrário e Jardim era muito escolhida por permitir mais acesso aos espaços abertos e, na Escola A Voz do Operário, esse foi um ponto levantado como sonho. A Luna e o Bruno, da Escola do Projeto Âncora, diriam que eles não têm do que se queixar com relação a isso; na escola deles o que não falta é a “relva”.

Quadro 16. Sonhos – Escola do Projeto Âncora

Bebedouro na sala	Ter oficina de outras línguas	Ter autorização para pegar a chave do depósito
Acampamento	Ter espaço de estudos silenciosos e organizados sem a presença do educador	
Ter mais computadores nas salas	Ter mais oficinas	Aprender com jogos
Aulas de informática (Bruno)	Comprar mais livros para a biblioteca	Filmes
Ter uma quadra de basquete	Viajar com o grupo	Comprar mais livros para a biblioteca
Ter músicas melhores na sala	Horários diferentes e dias diferentes para estar na escola	

Apresentar as coisas que se aprendem (Luna)	Não precisar mais dizer o obvio	Ter um espaço para descansar
Ter uma rádio	Jogos online	Ter a biblioteca aberta em todos os horários
Grupo de estudo de xadrez	Passeios	Ter educadores mais atentos
Fazer intercâmbio	Ter mais tempo de educação física	Estudar em casa
Usar a quadra sem educadores	Poder estudar em todos os espaços	Ter uniforme
Campeonato de futebol	Ter mais patrocinadores	Teste vocacional (Luna)
		Brinquedoteca
Termos uma publicação revista/ jornal com os textos das crianças		Conhecer pessoas novas
Jogos de mesa	Bate-papo com especialistas em diferentes assuntos	Ir mais ao teatro
		Ter mais brincadeiras
Usar mais o laboratório	Ajudar os outros núcleos	Conhecer outras escolas

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR a partir do Cartaz Sonhos.

Figura 17. Sonhos – Escola do Projeto Âncora



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Segundo o mini-dicionário Silveira Bueno, sonhos são:

Conjunto de imagens que se apresentam ao espírito durante o sono; *utopia*; fantasia; ilusão; biscoito de farinha e ovos feito em azeite ou manteiga e passado depois em calda de açúcar. (BUENO, 2000, grifo meu)

Utopia para Demo (2010) seria como uma síntese do princípio da esperança ou da ontologia do “ainda-não-ser”, o lugar da abertura, onde o inacabado teria seu lugar. As possibilidades de pensar a utopia estariam na consciência desse inacabamento e de uma inconclusão. Já segundo Vigotski (2000) o sonho no drama é um papel. O drama é cheio de luta interna, é a dinâmica da personalidade. O drama da personalidade e as funções mudam de papel como sonho, pensamento ou intelecto prático. A personalidade fixa, o papel fixo é o da psicologia antiga. A nova psicologia é da mudança de papéis. Essa mudança de papéis depende do contexto. O infantil, por exemplo, não desaparece, mas perde seu lugar e sua significação. A pessoa influencia a si de forma social. A relação sonho-conduta futura, função reguladora do sonho, é a regulação mediatizada por toda a personalidade, pelo conjunto de relações sociais transferidas para dentro, mas não numa relação imediata. O sonho, segundo o autor, tem uma função reguladora e uma significação social. Por isso Vigotski perguntaria: como o coletivo cria no humano funções superiores?

É preciso olhar para a escola como um lugar muito específico. Se ela tomou para si, historicamente, o lugar de apropriação e acesso a um patrimônio cultural, seria ela o lugar do exercício da liberdade já que toda escola possui um projeto educativo intencional? Mas, ao mesmo tempo, a apropriação das formas culturais é a via elaborada de desenvolvimento da consciência, sendo a ciência o conteúdo do desenvolvimento da humanidade, como relembro em Davydov (1986). Se a lei geral são as exigências da cultura de uma dada época, podemos pensar que a cultura é o que assegura o desenvolvimento da criação? Como continuar recriando a história como nos disse Bruner (1996)? A escola é um grande desafio de formação humana e quem está nela está neste jogo.

Em meio a suas singularidades, os estilos de cada um, seus gostos e sua história de desenvolvimento, vê-se que é preciso que haja talvez um ponto de encontro entre escola e singularidades sem descuidar de sua função social: intervir pedagogicamente com vistas ao desenvolvimento humano e oferecer acesso e apropriação do patrimônio cultural. Aprendi que escolhas muito livres, focadas em interesses individuais dos alunos, parece levar a um perigo: o de não se conseguir cumprir tal função e delegar aos alunos o abandono cultural.

Ir a Portugal foi de extrema importância porque tanto me permitiu olhar o Brasil de fora quanto conhecer as origens da inspiração da Escola do Projeto Âncora, que deu início a minha pesquisa. Busquei a gênese da história. Além disso, ter acesso ao patrimônio recriado pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa que oferece suporte à escola para a organização do trabalho pedagógico me fez perceber principalmente a importância do Conselho de Cooperação Educativa para os projetos de trabalho escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como minha imersão foi no contexto da escola básica e convivi com meninos e meninas de 9 a 13 anos, foi possível observar que na Escola do Projeto Âncora eles encontravam-se muito sozinhos na tarefa de dar conta de suas atividades. Havia sim intervenção dos educadores, mas a palavra *sozinhos* ganhou paulatinamente um sentido de “à deriva”, não sei se essa é a palavra correta. Como havia uma centralidade muito grande, nas outras duas escolas, no apoio, na ajuda mútua, nos trabalhos de grupo, na organização da “turma”, percebi aos poucos que esses meninos e meninas, para alcançarem a possibilidade de tomar iniciativas ou decisões de maneira mais “autônoma”, precisavam trilhar um caminho de muitas ajudas e intervenções no contexto das relações conforme os variados autores apontam, mas que somente a vivência nas três escolas me permitiu ver de maneira mais clara.

O processo dessa pesquisa aconteceu em meio a muitas perguntas desde a imersão na Escola do Projeto Âncora, lendo documentos e observando o cotidiano escolar: como é possível à escola dar conta dos sonhos dos alunos? Como contemplar o currículo externo e obrigatório? Como oferecer liberdade de escolha aos alunos? Que sentidos têm o ensinar e o aprender para que não se promova a dependência ou a subordinação? Como conseguem aprender enquanto fazem coisas diferentes, ainda que organizados no mesmo grupo de trabalho?

Ainda na revisão de literatura, logo no início do processo da pesquisa, observei que não eram muitas as investigações concernentes às três escolas nas quais realizei imersão e nem as relacionadas aos descritores usados fundamentalmente quanto aos temas do ensino fundamental e escolas com uma organização diferenciada do trabalho pedagógico, como é possível verificar no Apêndice A. Os resultados das buscas acusavam pesquisas mais relacionadas ao contra-turno escolar, práticas não-escolares, parcerias entre Organizações não-governamentais, ou então a redes sociais e educação a distância. Busquei também diretamente trabalhos que envolvessem as três escolas visitadas por mim e, apesar de poucas, encontrei referências que foram muito relevantes para as discussões que propunha. Quevedo (2014), Santa Rosa (2008) e Paulus (2013) foram, respectivamente, fontes de muita importância para que eu chegasse a reflexões e às referências que envolviam o trabalho de cada escola respectivamente: o Âncora, a Ponte e A Voz do Operário, respectivamente.

Minha busca perseguia a questão principal: Como estudantes reconstróem suas experiências nos movimentos de três escolas em seus processos de superação do modelo instrucionista de ensino? Queria também saber sobre como reconstróem pela experiência sua participação que se desdobram em: como decidem, buscam novos caminhos, como opinam, como relacionam-se com os outros e como a escola promove a participação deles. Deparei-me com o desafio de trazer à tona as manifestações mais pessoais das crianças acompanhadas, suas opiniões mais próprias. Contudo, percebi que as possibilidades dessas “emergências” apareciam muito misturadas a toda a gama de conflitos e vivências do contexto escolar e de atividades escolares que os mobilizavam. Assim, esses sentidos forjados eram também culturalmente formas escolares, dada a força cultural da escola e as forças que afetam a escola e a escolarização. Seria necessário mais tempo nas escolas para que fosse possível captar para além dessa observação mais ampla. Foi possível depreender alguns de seus desejos, conflitos, medos, motivações, interesses mais pessoais, expectativas sobre a escola, e a relação com os professores inclusive porque os contextos escolares por vezes proporcionavam-lhes essas reflexões, ainda que sob a necessidade de cumprir tarefas e obrigações. Foi possível perceber como os alunos se relacionavam com as listas de verificação que, a princípio, seriam de uso exclusivo do professor, e o impacto que isso lhes causava. Ou ainda a preocupação da família (no caso da Luna) com as futuras exigências escolares que a vida posteriormente poderia fazer-lhe.

Pela imersão nos contextos escolares, percebi que o conceito de comunidade de aprendizagem era central para os movimentos de renovação pedagógica em curso. Tanto que os Núcleos de Projeto na Escola do Projeto Âncora e na Escola da Ponte advêm de uma concepção original de “nichos”, como pequenas famílias. Isso se aproxima da reflexão proposta por Sacristán (2005) acerca do gradativo afastamento das crianças da comunidade familiar e a sua intenção de tornar a escola mais habitável, uma casa ou uma família, humanizando-a.

Se por um lado não se pode incorrer no erro de basear o trabalho pedagógico nos interesses individuais dos alunos, sob pena de deixá-los no abandono cultural como permitem as reflexões acerca dos conflitos emergentes do contexto da Escola do Projeto Âncora, mostra-se também como fato o de que na Escola da Ponte e na Escola A Voz do Operário os princípios extraídos das ações são eminentemente “escolares”: o estudo, a intervenção, a participação guiada estão sempre sob orientação e os olhos dos adultos, projetando-se para essa experiência escolar das crianças como alunos.

Ao mesmo tempo, essas escolas buscam algumas rupturas dificilmente verificadas nos contextos escolares em geral como, por exemplo, a redução da fragmentação do currículo em disciplinas, a busca pelo trabalho integrado entre professores através do exercício da polidocência, a busca pela maior flexibilidade dos espaços físicos e sua polivalência com o intuito de mostrar aos alunos a importância do trabalho em equipe e do apoio mútuo, a abertura à possibilidade de escolha de temas extra-curriculares de interesse do aluno no contexto da estrutura curricular obrigatória. Foi possível observar que, de alguma maneira, os professores vêm-se controlados por regulamentos externos (currículo e avaliações externas) e os alunos, pelas orientações dos professores e pelos dispositivos pedagógicos com vistas a um progressivo autocontrole de suas ações.

Na Escola da Ponte, um dos grupos de responsabilidade mais escolhidos era Terrário e Jardim, já que permitia estar pelos espaços ao ar livre da escola e, na Escola A Voz do Operário da Graça, um aluno trouxe como sonho mais relva nos espaços de recreio. Segundo Sacristán (2005), há algumas invariáveis quando falamos de escola:

a) determinado número de alunos sob responsabilidade de um adulto, sob seu olhar e vigilância; b) estudante membro de um grupo, peculiaridade considerada para compreendê-lo, guiá-lo ou ensiná-lo; e) protegidos da rua e separados da família, vivem em espaço fechado, vigiado, enquanto não forem capazes de controlarem a si mesmos. Este isolamento pode ser superado pontualmente; f) o espaço prima por procedimentos de comunicação e de ensino também coletivos, verticais e homogêneos. Assim como métodos verbais centrados em um emissor (o professor) que exige quietude física e silêncio; e) cuidar, vigiar e ensinar será a missão de uma mesma pessoa (do professor) [...]; f) como espaços limitados que são, a escola e as salas de aula ficam isoladas do exterior [...] leitura e escrita são bases fundamentais para receber informação de toda atividade escolar; g) prolongação do tempo de escolaridade reúne nas escolas estudantes de diferentes idades, o que exige fórmulas para trabalhar a diversidade assim como seqüenciar o longo currículo; h) as vivências na escola marcarão a subjetividade daqueles que são escolarizados. (p.142)

O autor afirma que essas características sofrem modulações diversas e aparecem em outras formas escolares como ocorre com a renovação pedagógica. Elas mantêm a escola no patamar de espaço e tempo reguladores da vida, das formas de estar com os demais, da disciplina da cultura peculiarmente ordenada e dos modos de aprender os saberes.

Segundo Sacristán (2005), as pedagogias pós-modernas caracterizam-se por dois traços essenciais: retiram o peso do verbalismo em favor da experiência direta com os conteúdos que assim teriam maior autenticidade e valor e tentam propiciar relações mais tolerantes, que possibilitariam mais capacidade de iniciativa e autonomia pessoais, uma vez dominados os instrumentos de aquisição da cultura. Para ele, as posições mais radicais negavam qualquer possibilidade de transmissão de experiência, sendo o espaço-tempo escolar uma oportunidade de descoberta. Para ele, não é o “cenário” em que o professor expõe, o livro que se lê, o computador com o qual se navega, nem o modo de comunicação com imagens, narrações orais ou escritas que fazem com que a prática educacional seja inovadora ou conservadora, mas a relevância da mensagem que se difunde com quaisquer dos procedimentos e meios, a atração que incita nos receptores.

Para Sacristán (2005) depositamos grande expectativa na escola como possibilidade de mobilidade social e sucesso futuro ou formamos nossa esperança de que a cultura da educação seja atualizada rapidamente, mas é preciso ter em conta que as escolas e os professores também têm suas possibilidades e limitações naquilo que podem, sabem ou querem fazer por si mesmos e nas condições em que trabalham. Para o autor, o pior que pode acontecer é não sermos capazes de imaginar experiências ou “novas formas de institucionalizar práticas mais de acordo com os princípios que defendemos” (p. 192).

Sacristán (2005) acredita, ainda, que as orientações para uma “escola na medida do aluno” devem considerar de maneira importante:

- um diagnóstico do sistema educacional;
- ter pressupostos de partida sem renunciar o papel normativo inerente à educação nas escolas;
- levar em conta a realidade das instituições contra as quais muitas vezes se chocam os desejos, em que muitas vezes não se conhecem suas dinâmicas de solidez e de mudança;
- refletir sobre as condições do sujeito da educação que é membro de uma classe social nova e uma oferta cultural que seja válida do ponto de vista dos interesses dos receptores ainda que seja formulada pelo adulto. Importante saber como os alunos vivem a escolaridade.

Para o autor criou-se um grande desafio que está entre a escola e os alunos: a essência moderna da escolaridade universal de ser transformadora, sem ser aniquiladora

das individualidades no caso da primeira e a vida real dos alunos como sujeitos e o que se aponta como o que impõe a ordem e uma disciplina a ele. Já que não são possíveis “pedagogias sem normas, com ideal de desenvolver a espontaneidade do ponto de vista educacional ilustrado” (SACRISTÁN, 2005, p. 198), é importante pensar sobre um dos motivos que geram conflitos na educação: os sujeitos que gostariam de fazer desse lugar um modo de vida adaptado às suas necessidades já que os mantém ocupados em grande parte de seu tempo e as normas da Instituição pouco consideradas ou subvertidas pelo mundo social criado pelos iguais. Tornar esses dois planos de reflexão compatíveis, segundo o autor, não se mostra uma tarefa fácil notadamente nas condições do presente. Como um desafio: sentir-se acolhido, à vontade no ambiente escolar e ao mesmo tempo desenvolver o projeto transformador. Segundo Sacristán (2005), esse equilíbrio vem sendo perdido a favor da pretensão do adulto e da instituição que impõe suas normas.

Lahire (2008) acredita que há situações em que as crianças são levadas a construir disposições mais ou menos compatíveis com a ordem escolar, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas”, às vezes não conscientemente, pelos adultos. Para ele, a escola pede a interiorização da norma por parte das crianças para que “façam por si mesmas” sem que tenham que ser constantemente lembradas. Afirma, ainda, que o aluno que caminha sozinho em direção ao saber, tendo o professor mais como guia do que instrutor, pode representar aquele aluno que se pede que seja bem comportado através do autocontrole (“*self-government*”), que talvez seja o mais próximo de um aluno sensato e racional.

As formas escolares de relações sociais, segundo Lahire (2008) são as regras do jogo escolar (tipos de orientação cognitiva, tipos de práticas de linguagem, tipos de comportamentos) próprios à escola. As ações dos alunos serão “reações que ‘se apóiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.” (p. 17, grifos do autor)

Busquei compreender formas escolares situadas em diferentes contextos, atravessadas pela presença de diferentes pessoas, com diferentes histórias e, nesse processo, encontra-se a pesquisadora que também quer se entender, se compreender e compreender em que medida esse deslocamento de escola a escola, de sair de si e ir ao encontro dessas formas escolares modifica a si mesma. Nesse duplo movimento, construí elos entre esses movimentos no texto que apresento aqui, a narradora que projeta a experiência da pesquisadora, reservando a cada sujeito e escola um lugar tão importante quanto o meu.

Na pesquisa o que foi possível verificar devido à força de cada contexto educacional e de suas formas peculiares de organização e funcionamento foram as ações contextualizadas nas propostas educativas e as representações de alunos que cada uma desenha a seu modo na busca por renovação de práticas. Para Lahire (2008), para se chegar às singularidades dos traços de personalidade das crianças e jovens é preciso realizar uma reconstituição do tecido das relações sociais com os outros nas condições de coexistência, para entender como “reagem” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. Essa é uma possibilidade para futuras pesquisas, a reconstituição desse tecido no contexto de escolas ‘transformadoras’ de posse de instrumentos teórico-metodológicos que possam recuperá-lo.

REFERÊNCIAS

ABERTURA do ano letivo 2017/ 18. **Jornal A Voz do Operário**, Lisboa, ano 138, n. 3047, p. 3, set. 2017.

ALBUQUERQUE, Pedro Barbas de. Escola da Ponte: Bem me quer, mal me quer. In: ALVES, Rubem. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.). **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse**. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed.

ARAÚJO, Deolinda. **Encontro entre margens: um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade**. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 1999.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As identidades dos alunos em tempos de cultura digital: a percepção dos professores de educação básica. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 23, n. 42, jul./dez. 2014.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROSO, João. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

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

BRUNER, Jerome. **Accion, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza, 1989.

_____. **El habla del niño**. Barcelona: Paidós, 1994.

BRUNER, Jerome. **The culture of education**. London: Harvard University Press, 1996.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila; BERTOMEU, João Vicente C. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 119-143, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24274/17253>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRUNO, Adriana Rocha. Avaliação e aprendizagem no Ensino Superior e a multiplicidade da Educação contemporânea. In: LEONEL, André Ary, MARKON, Karina, ALVES, Dom Robson M. **Reflexões e prática na EaD**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016a.

_____. POMAR (Percurso *Online* Múltiplos, Abertos e Rizomáticos): espaços de coproduções para as docências e aprendizagens. In: MILL, Daniel; REALI, Aline. **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016b.

BRUNO, Adriana Rocha *et al.* A educação aberta e os percursos online múltiplos abertos e rizomáticos (POMAR): potências para formação na contemporaneidade. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS TIC NA EDUCAÇÃO, 2016c, Lisboa. **Atas do IV Congresso Internacional das TIC na educação: tecnologias digitais e a escola do futuro**. Lisboa, 2016c. p. 837-850. Disponível em <http://ticeduca2016.ie.ulisboa.pt/>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRUNO, Adriana Rocha *et al.* Criando novos percursos formativos: para além da EaD. **Formação, tecnologias e cultura digital**, São Carlos, SP, v. 1, p. 1-12, 2016. Disponível em www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1462/599. Acesso em: 14 fev. 2018.

BUENO, Silveira. **Mini-dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CANARIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

CARIA, Telmo H. Introdução: a construção etnográfica no conhecimento em Ciências Sociais: reflexividades e fronteiras. In: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Aprofundamento, 2002.

CARTA de Princípios do Projeto Âncora. Disponível em: <http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-carta-principios.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

CASTELLO BRANCO, Camilo. **Memórias do Cárcere**. Volume I. Porto: Em Casa de Viúva Moré Editora, 1862. Disponível em

<https://sites.google.com/view/83mbaixar/baixar-livro-memórias-do-cárcere-i-pdf-epub>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CHAVES, Eduardo. **Educação orientada para competências**: currículo centrado em problemas. Entrevista concedida ao canal MiniWeb Educação. Disponível em http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Entrevista/eduardo_chaves/prof_eduardochaves1.html. Acesso em: 28 out. 2015.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean, D. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: Mais Letras, 2013.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista **Soviet Education**, v. xxx, n. 8, ago 1986 sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V. V. Davydov, a partir do original russo. p. 2-155. Tradução de Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. **Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä - Finlândia**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DI PIZZO, Ana Lucia Werneck Veiga. **Reflexões sobre linguagem e constituição da consciência**: relações com a linguagem escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

ESCOLA DA PONTE. O essencial não cabe nas palavras. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

ESTATUTO Social Projeto Âncora. Disponível em <http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-estatuto.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FERNANDES, Luís. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Aprofundamento, 2002.

FERNANDES, Rui Eduardo Trindade. **Escola e influencia educativa**: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2003.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FRAZÃO-MOREIRA, Amelia. Aprender etnobotânica em terras de África: trabalho de campo entre os Nalu da Guiné-Bissau. In: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Aprofundamento, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra *intervenção* na pesquisa de abordagem histórico-cultural. FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF editora, 2010.

GONZÁLES, Pedro Francisco. **O Movimento da escola moderna**: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

GREENE, Maxine. El profesor como extranjero. In: LARROSA, Jorge et al. **Dejame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

GUIMARÃES, Regina. **Desobedecer às indústrias culturais**. Porto: Deriva Editores, 2017.

HADDAD, Jane Patrícia. **O que quer a escola?** Novos olhares possibilitam outras práticas. Rio de Janeiro: WakEditora, 2009.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel, a cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural. **Cadernos acadêmicos internacionais Veresk**. Brasília, v. 1, p. 7-27, 2014.

KOHAN, Walter Omar. Infância de um ensinar e aprender (J. Rancière). In: _____. **Infância. Entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 181-205.

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **Cadernos acadêmicos internacionais Veresk**. Brasília, v. 1, p. 29-42, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Una lengua para la conversación. **Revista educación y pedagogia.** v.18, p. 29- 42, 2006.

_____. Las paradojas de la autoconsciência. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LONGAREZI, Andrea Maturano; FRANCO, Patricia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EdUFU, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. Apresentação – alargando os limites da identidade. In: GEGeUFSCar. **A escuta como lugar de diálogo:** alargando os limites da identidade. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.

MORAIS, Paulo M. **Voltemos à escola:** como a escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos. Lisboa: Contraponto, 2017.

MORTATI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Edunesp/ CONPED, 2000.

NEVES, Tiago. **Entre educativo e penitenciário:** etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: LOPES, Eliane Marta; FILHO, Luciano M. Faria. **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NIZA, Sergio. A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. **Revista Escola Moderna.** n. 21, serie 5, p. 64-69, 2004.

_____. **Um sistema de diferenciação pedagógica em cooperação educativa.** Comunicação dinamizada por Sergio Niza. Sábado Pedagógico promovido pelo Núcleo Regional de Aveiro do Movimento da Escola Moderna realizado no Complexo Pedagógico da Universidade de Aveiro em 27 mai 2017.

_____. **Diferenciação pedagógica nas práticas educativas.** Texto enviado por e-mail pelo Movimento da Escola Moderna Núcleo Regional de Aveiro em 31 de maio de 2017. Uma versão reduzida deste texto foi publicada no Jornal de Letras de 04 de fev. 2015. Porto. Texto não publicado.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PACHECO, José. Uma escola de “área-aberta”. In: TRINDADE, Rui. **As escolas de ensino básico como espaços de formação pessoal e social**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. Texto revisto da entrevista concedida ao Portal Educacional Brasileiro. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse**. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.)

_____. Uma escola sem muros. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

PAULUS, Pascal. **Uma outra forma de fazer escola: A Voz do Operário da Ajuda**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

PEREIRA, Sandra Pina. Segundo ciclo está diferente. **Jornal A Voz do Operário**, Lisboa, ano 138, n. 3048, p. 4, out. 2017.

PINO, Angel. A criança e seu meio: a contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP: Dossiê Vigotski e outros trabalhos**, São Paulo, SP, v. 21, n. 4, p. 742-756, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a06.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

PORTUGAL. **Contrato de Autonomia – Escola Básica da Ponte**. [s. l]: [s.n], [s.d], 18 p. Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/CA.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROJETO educativo. **Escola da Ponte: projeto educativo**. [s. l]: [s.n], [s.d], 06 p. Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PROJETO político-pedagógico. **Princípios da escola Projeto Âncora**. [Cotia]: [s.n], [s.d], 05 p.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RADA, Ángel Díaz de. ¿Que obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? In: JOCILES, María Isabel; FRANZÉ Adela. **¿Es la escuela el problema?: perspectivas sócio-antropológicas de etnografía y educación**. Madrid: Editorial Trotta, 2008. p. 24-48.

REGIMENTO escolar. **Escola Projeto Âncora**: educação infantil e ensino fundamental. [Cotia]: [s.n], [s.d],21 p.

REGULAMENTO interno. Escola da Ponte. Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/RI.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

RELATÓRIO de atividades 2012-2013. **Projeto Âncora**: a vida em transformação. [Cotia]: [s.n],[2013?], 62 p.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Paul Ricoeur: reflexões sobre a hermenêutica, a obra e a educação. In: LOPES, Eliane Marta; FILHO, Luciano M. Faria. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA ROSA, Claudia Sueli Rodrigues. **Fazer a ponte para a escola de todos(as)**. 2008. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Maria Emilia Brederode. A escola do futuro. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

SARLO, Beatriz. A escola em crise. In: _____. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: Jose Olimpio, 2005.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Narrativas do humanismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **ESCOLA.EDU**: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SILVA, Germano. **Porto**: nos recantos do passado. Porto: Porto Editora, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Auto (biografia), histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. [online]. Salvador: EdUFBa, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SOUZA, Vânia Pinheiro de. **Manual de normalização para apresentação de teses, dissertações e trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

TRIBUTO a Violeta Parra. **Jornal A Voz do Operário**, Lisboa, ano 138, n. 3047, p. 3, set. 2017.

TRINDADE, Rui; COSME Ariana. **Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras escogidas I**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**. Vygotsky: o manuscrito de 1929, Campinas, n. 71, ed. especial, p. 23-44, jul. 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **As bases epistemológicas da psicologia**. [S. I.: s. n.], 1930. Publicado originalmente sob o título “Instrumental’ny metod in psikology”, tratando-se de teses propostas na conferência da academia para a educação comunista, tendo tradução organizada por Catherine Haus. Texto usado neste trabalho traduzido de texto em francês por Lucia H. Pini Alves, Franca, agosto, 1991, para uso acadêmico.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP: Dossiê Vigotski e outros trabalhos**, São Paulo, SP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Trabalho original publicado em 1935.

VOZ DO OPERÁRIO. **A Voz do Operário e a perspectiva sociocultural: razões de eleição - Projeto Educativo (2016 - 2019)**. Disponível em: http://www.avozdooperario.pt/files/A_Voz_do_Operario_e_a_perspetiva_sociocultural.pdf. Acesso em: 05 nov. 2017.

Obras consultadas

MEDEIROS, Andréa Borges. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, v. 30, n.82, set/dez. 2010.

NETO, Octavio Silvério de Souza Vieira. **Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SCHUCHTER, Lucia Helena. **Biblioteca escolar e laboratório de informática:** espaços para diferentes letramentos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

APENDICE A -Revisão de literatura

Para contextualização no campo de estudos a que me pretendi aprofundar e para verificar o atual estado em que se encontram as pesquisas acadêmicas acerca do tema escolhido para essa pesquisa, realizei buscas em algumas referências de trabalhos científicos disponíveis em base de dados virtual através dos seguintes *sites*: Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹³⁸, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³⁹, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴⁰ e Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.¹⁴¹

Primeiramente foram buscadas as produções vinculadas à ANPEd (ver tabela 1), buscadas por trabalhos aceitos nas últimas cinco Reuniões Nacionais. Foi realizada busca através da aba “Trabalhos”, nos *sites* das Reuniões específicas, por Grupos de Trabalho (GTs), no período compreendido entre a 33ª e 37ª Reuniões Nacionais, o que equivale ao período compreendido entre 2010 e 2015.¹⁴²

Os resumos foram lidos com fins de verificar sua pertinência ao tema desta pesquisa, em alguns casos recorri à leitura do trabalho completo quando o resumo não contemplava o objetivo da busca. Os GTs que passo a apresentar foram GT 08: Formação de Professores, GT 13: Ensino Fundamental, GT 16: Educação e Comunicação e GT 20: Psicologia da Educação pelas possibilidades que representariam de fornecer subsídios aos objetivos dessa pesquisa.

No GT 08: Formação de Professores foram encontrados temas relacionados à educação superior, necessidades formativas, saberes históricos escolares construídos em sala de aula, uso de tecnologias digitais em cursos de licenciatura, relações entre secretarias de educação e práticas de formação continuada, formação de professores e educação não formal, etc. Foi possível verificar uma polarização nos objetivos das pesquisas entre as práticas escolares e as não-escolares.

¹³⁸<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59
<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>
<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>
<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>

¹³⁹<http://bancodeteses.capes.gov.br/>

¹⁴⁰<http://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁴¹<http://repositorio.ul.pt/>

¹⁴²As Reuniões Nacionais da ANPEd eram anuais, porém a partir de 2013 passaram a ser bianuais.

Ao todo, foram 118 trabalhos aceitos, apenas 4 indiretamente relacionados com esta investigação, como o trabalho de Peres (2010) cujo foco foram as histórias de vida em formação e as narrativas de si na formação de professores. Princepe e Andre (2011), por sua vez, relatam experiências formativas com educadores de duas Organizações não-governamentais (ONGs) que recebem crianças e jovens em contra-turnos e a necessidade percebida do trabalho coletivo dos educadores no atendimento a crianças em situações de risco social. Já Loss (2015) apresenta reflexões sobre a auto-formação e a reflexão sobre si mesmo como possibilidades de desenvolvimento da iniciativa, criatividade e autonomização do professor.

Ainda nos trabalhos com possíveis contribuições indiretas, cujo arcabouço teórico pode trazer auxílio para essa pesquisa, está Tavares *et al* (2015) que levantou junto a professores do ensino fundamental e médio a presença e os modos de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática a partir da aplicação de uma escala que subsidiou a elaboração de itens a serem respondidos.

Apenas 1 trabalho no GT 08: Formação de Professores poderia lançar melhores subsídios a esse trabalho em Demarchi e Rausch (2015) que tecem considerações acerca da formação de professores para atuação na educação básica no sistema de ensino finlandês que passou por uma reforma educacional com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas e a democratização do ensino. Este trabalho apresenta um debate sobre a formação para a autonomia profissional na medida em que busca-se a presença da autonomia nos contextos educacionais finlandeses.

No GT 13: Ensino Fundamental foram encontrados, de maneira geral, trabalhos relacionados à discussão do ensino fundamental de nove anos, tempos e ritmos nas classes multisseriadas, ampliação da jornada escolar, os conflitos entre políticas públicas e ensino fundamental, formação do jovem na educação básica do campo, etc. Foram um total de 92 trabalhos aceitos, sendo que destes apenas 1 trabalho apresentou algumas reflexões indiretamente pertinentes a esta pesquisa e somente 1 com tema que poderia apresentar maiores aproximações.

O trabalho indiretamente relacionado à presente pesquisa está o de Sant'Ana (2015) que discorre sobre formas de expressão dos alunos adolescentes no contexto escolar em situações de sala de aula, sobre as relações dos jovens em diferentes contextos escolares.

O trabalho com possibilidades de estar mais diretamente relacionado e que poderia resultar em maiores interlocuções, verifica-se em Lima e Gandin (2015) que

relatam a experiência de uma escola cidadã em Porto Alegre, discutindo sobre a democratização da gestão escolar e a autonomia curricular. O trabalho apresenta duas experiências escolares: uma que os autores caracterizam como aproximada à educação como “processo mercadológico” com a homogeneização do currículo através de programas governamentais e a outra como uma ação considerada “contra-hegemônica”, no contexto de uma escola pública municipal da cidade de Porto Alegre.

No GT 16: Educação e Comunicação foi localizada a mesma quantidade de trabalhos que no GT 13, anteriormente apresentado, num total de 92 pesquisas. Em geral, os trabalhos tecem discussões relacionadas às relações professor-aluno nas redes sociais como diferenciadas das relações no contexto da escola, educação a distância, o papel das mídias digitais na educação, interação no ambiente *Moodle*, a ausência dos dispositivos móveis nas escolas, etc.

Apenas 1 trabalho demonstrou algumas relações indiretas que poderiam auxiliar nas reflexões dessa pesquisa presentes em Margarites e Sperotto (2011) e Santos e Santos (2012) que discutem a emergência de novas subjetividades e a reconfiguração das relações humanas com o advento das novas tecnologias. Já Ferreira (2012) apresenta discussão com maiores potencialidades de interlocução com o presente trabalho, na medida em que realizou pesquisa entre jovens que frequentam uma das escolas que compõe o Programa Ginásio Experimental Carioca e os usos de recursos tecnológicos neste contexto. Com a leitura do trabalho completo foi possível verificar uma discussão mais centralizada nos usos dos dispositivos móveis pelos alunos, o que de certa forma é incentivado pelo contexto escolar, mas pouco detalhamento acerca da escola em questão e de suas relações com a autonomia do educando, o que seria interessante. Procedi à busca pela tese de doutorado da autora que deu origem ao trabalho exposto neste GT, em Ferreira (2014), mas infelizmente sua exposição está centrada mesmo nos usos dos dispositivos móveis pelos educandos, concedendo pouca reflexão acerca do contexto escolar.

No GT 20: Psicologia da Educação há ocorrências de trabalhos sobre variados temas, no entanto tendo como sujeitos professores e alunos de escola pública convencional. Notam-se também investigações em sala de aula, turmas e anos de escolaridade, o que se distancia das pretensões deste trabalho. Há relatos também de experiências isoladas ou ainda projetos esporádicos na busca por uma educação moral que leve à moral autônoma em algumas escolas públicas convencionais. Além disso, pesquisas envolvendo parcerias entre Organizações não-governamentais (Ongs) e

escolas com adesão gradativa dos professores, processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, etc.

Neste Grupo de trabalho (GT 20) houve um total de 58 pesquisas, uma quantidade menor que os GTs anteriormente apresentados. Estiveram indiretamente relacionados os trabalhos de Lemos (2015), Lima (2015), Menin; Trevisol; Bataglia (2013); Santos (2013). As leituras desses trabalhos podem mostrar potencialidades para reflexões mais gerais para o tema da presente pesquisa e também na reflexão sobre caminhos metodológicos em pesquisa acadêmica, no entanto não discutem questões diretamente pertinentes às propostas do presente trabalho.

Interessante notar que de um total de 360 trabalhos aceitos nos GTs 08, 13, 16 e 20 da ANPEd, apenas estão relacionados à presente pesquisa 17 trabalhos, sendo que destes apenas três encontram-se com maiores possibilidades de lançar relações mais diretas.

Tabela 2 – Resultados da busca por trabalhos emGTs/ANPEd (2010-2015)				
GT 08 – Formação de Professores	Trabalhos publicados	Trabalhos indiretamente relacionados	Trabalhos diretamente relacionados	Trabalhos selecionados
33ª Reunião Nacional(2010)	21	1	-	-
34ª Reunião Nacional (2011)	22	1	-	-
35ª Reunião Nacional (2012)	22	-	-	-
36ª Reunião Nacional (2013)	18	-	-	-
37ª Reunião Nacional (2015)	35	2	1	1
Sub-Total	118	4	1	1
GT 13 – Ensino Fundamental	Trabalhos publicados	Trabalhos indiretamente relacionados	Trabalhos diretamente relacionados	Trabalhos selecionados
33ª Reunião Nacional(2010)	18	-	-	-
34ª Reunião Nacional (2011)	16	-	-	-
35ª Reunião Nacional (2012)	19	-	-	-
36ª Reunião Nacional (2013)	17	-	-	-
37ª Reunião Nacional (2015)	22	1	1	-
Sub-Total	92	1	1	-
GT 16 –	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos selecionados

Educação e Comunicação	publicados	indiretamente relacionados	diretamente relacionados	
33ª Reunião Nacional(2010)	15	-	-	-
34ª Reunião Nacional (2011)	22	1	-	-
35ª Reunião Nacional (2012)	14	1	1	-
36ª Reunião Nacional (2013)	20	-	-	-
37ª Reunião Nacional (2015)	21	-	-	-
Sub-Total	92	2	1	-
GT 20 - Psicologia da educação	Trabalhos publicados	Trabalhos indiretamente relacionados	Trabalhos diretamente relacionados	Trabalhos selecionados
33ª Reunião Nacional(2010)	10	-	-	-
34ª Reunião Nacional (2011)	13	-	-	-
35ª Reunião Nacional (2012)	10	-	-	-
36ª Reunião Nacional (2013)	7	2	-	-
37ª Reunião Nacional (2015)	18	2	-	-
Sub-Total	58	4	-	-
TOTAL	360	11	3	-

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR

O processo de busca de trabalhos na ANPEd chamou a atenção para a presença ainda muito grande de estudos e reflexões acerca da sala de aula e no contexto de escolas convencionais e por outro lado experiências não-formais de educação no contra-turno escolar. Verificaram-se poucos resultados que compusessem uma relação entre experiências escolares ou de educação escolar em contextos de escolas não-convencionais, que propõem uma organização pedagógica diferenciada.

A partir dos resultados da busca pelos GTs da ANPED senti necessidade de buscar as pesquisas completas daqueles três trabalhos supostamente mais diretamente relacionados para que fosse possível uma leitura mais dedicada e uma visão mais ampla destes estudos. Consegui localizá-las nos acervos digitais das bibliotecas virtuais vinculadas aos Programas de Pós-graduação das Universidades de origem (ver DEMARCHI, 2015, FERREIRA, 2014e LIMA, 2011).

A busca no Banco de testes da CAPES (ver tabela 2) aconteceu delimitando o período dos últimos cinco anos, compreendido entre 2010 e 2015, através de busca avançada primeiramente por *educação* como área do conhecimento e alternando

palavras-chave como: *comunidades de aprendizagem, autonomia do jovem, itinerários, aprendizagem de jovens, itinerário de aprendizagem dos jovens, educação democrática, aprendizagem e ensino fundamental, formação do jovem em escolas alternativas, Summerhill, Projeto Âncora, Escola da Ponte, Escola A Voz do Operário e Ginásios Experimentais Cariocas*. Somente a palavra-chave Escola da Ponte resultou em uma ocorrência com a dissertação de mestrado de Offial (2012) cujo propósito foi compreender a concepção de literatura da Escola da Ponte, em Portugal, e sua ressignificação na prática cotidiana.

Considerando a falta de ocorrências com as palavras usadas, ampliei a busca para *aprendizagem* (263 resultados). Lima (2011) pode auxiliar nas reflexões teóricas uma vez que dedica um capítulo para apresentação do que se entende por trabalhos por projetos interdisciplinares no ensino fundamental. Para a palavra *jovens* (138 resultados) ocorreram pesquisas muitas vezes voltadas para educação de jovens e adultos, ensino médio, sendo que nenhum trabalho relacionado. Para *ensino fundamental* (88 resultados) nenhuma das ocorrências contemplou os objetivos da busca na medida em que muitas pesquisas versavam sobre o ensino de nove anos. Para *escolas alternativas* (1 resultado) encontrei possibilidades na tese de doutorado de Kunzle (2011) com foco no estudo de quatro escolas consideradas como “alternativas” que funcionaram em Curitiba entre 1965 e 1986 como espaços de cuidado e educação dos filhos de militantes que enfrentaram o Regime Militar no Brasil. Refinei a busca utilizando o descritor *aprendizagem por projeto* que resultou em uma ocorrência, mas sem relações potenciais.

Após as buscas em programas de pós-graduação em Educação pela CAPES, busquei também por programas na área de Psicologia com as palavras-chave *autonomia do jovem, autonomia, escolas democráticas*, além das palavras usadas no campo de conhecimento *educação*, não obtendo nenhum resultado relacionado. Para a palavra-chave *aprendizagem* obtive 37 registros sendo que em apenas um deles vislumbrei alguma contribuição no trabalho de Longo (2012) por apresentar reflexões acerca da aprendizagem por projetos. Com as palavras *aprendizagem por projeto* não houve nenhum resultado.

Comecei a combinar as categorias dessas palavras-chave, na área de conhecimento *educação* e Instituições de ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não obtendo nenhum resultado.

Tabela 3 – Resultados da busca no banco de teses da CAPES (2010-2015)						
Palavras pesquisadas	Programa de Pós-graduação					
	Educação	Trabalhos relacionados	Trabalhos selecionados	Psicologia	Trabalhos relacionados	Trabalhos selecionados
Aprendizagem	263	1	-	37	1	-
Jovens	138	0	-	26	0	-
Escolada Ponte	1	1	-	0	0	-
Ensino Fundamental	88	0	-	8	0	-
Escolas Alternativas	1	1	-	0	0	-
Total	491	3	-	71	1	-

Fonte: ELABORADO PELO PRÓPRIO AUTOR

Com o propósito de verificar as possibilidades de ampliar o número de trabalhos relacionados a essa pesquisa, procedi à busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).¹⁴³ Através de busca avançada, refinei por assunto *educação* e título com uso das palavras que menciono adiante e delimitando período de tempo entre 2010 e 2015 (ver tabela 3).

Iniciei com as palavras *aprendizagem em escolas democráticas*, primeiramente por dissertações de mestrado. Ocorreram 22 resultados e elenquei alguns trabalhos relacionados (2) que poderiam ajudar a compreender o tema desse trabalho, reservados para leitura mais detalhada como em Wrege (2012) que debate acerca da experiência de alunos de 4º e 5º anos do ensino fundamental, seus professores e equipes de especialistas, cujo objetivo foi o de caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que buscasse implementar uma proposta de educação democrática. Já Pinheiro (2010) discute os impactos de uma escola transformada em comunidade de aprendizagem no que tange à participação e à resolução de conflitos.

Nenhum resultado foi encontrado com as palavras *Itinerário de aprendizagem dos jovens, autonomia do jovem, autonomia do jovem em escolas democráticas, Summerhill, Escola da Ponte e Ginásios Experimentais Cariocas* tanto para dissertações quanto para teses. Tentei, desse modo, ampliar para o descritor *autonomia*, ainda vinculando a dissertações, sendo encontrados 39 resultados. Dentre eles vislumbrei algumas aproximações em Filho (2013) que realiza uma revisão bibliográfica na área da filosofia da educação sobre o tema da autonomia discente e Nardi (2010) que teve por

¹⁴³<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

objetivo verificar as concepções de um grupo de professores da rede pública estadual acerca da autonomia.

Passei a busca para teses de doutorado com o mesmo descritor, *autonomia*, e obtive um total de 16 ocorrências. Talvez as reflexões teóricas e metodológicas em Caetano (2009) possam auxiliar, no entanto não apresenta discussão mais estreitamente vinculada a esta investigação por desenvolver discussões acerca das relações entre pais e filhos no processo de educação moral.

A busca por *escolas livres* apresentou três ocorrências para dissertações de mestrado, mas sem relações com a presente pesquisa e nenhuma ocorrência para teses. Com o descritor *aprendizagem do adolescente* houve duas ocorrências, mas sem relações possíveis, no campo de assuntos relacionados à educação. Nenhum resultado para teses de doutorado.

Para o descritor *Projeto Âncora*, houve apenas um resultado para dissertação de mestrado em Quevedo (2014) que teve como objetivo verificar de que modo a escola constitui em seu cotidiano uma prática que favoreça a vivência da democracia. Nenhum resultado foi encontrado para tese de doutorado.

Utilizei as palavras *Voz do Operário* para busca básica, ampla, sem refinar, obtive 13 resultados, no entanto sem trabalho relacionado.

Palavras pesquisadas	Dissertação de mestrado			Tese de doutorado		
	Total	Trabalhos relacionados	Trabalhos selecionados	Total	Trabalhos relacionados	Trabalhos selecionados
Aprendizagem em escolas democráticas	22	2	-	0	0	-
Autonomia	39	2	-	16	0	-
Escolas livres	2	0	-	0	0	-
Aprendizagem do adolescente	2	0	-	0	0	-
Projeto Âncora	1	1	1	0	0	-
Voz do Operário	13	-	-	-	-	-
Total	66	5	1	16	0	-

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR

Por conta de poucas ocorrências na busca relacionadas ao presente trabalho, procedi à busca no Repositório Institucional da Universidade de Lisboa¹⁴⁴ com as palavras-chave *escola A Voz do Operário* e obtive 12.442 ocorrências no período compreendido entre 2010 e 2015 (ver tabela 4). Filtrei a busca por título com a mesma

¹⁴⁴<http://repositorio.ul.pt/>

expressão, obtendo 3202 resultados. Seiza (2014), em pesquisa indiretamente relacionada, estudou, em linhas gerais, as concepções de justiça no processo de interação entre alunos e professores. O único trabalho mais intimamente relacionado a tese encontrei em Paulus (2013), que foi selecionado. Através do curso Fazer a Ponte no Brasil tive acesso à tese de Santa Rosa (2008) numa investigação sobre a Escola da Ponte. Inserindo *Escola da Ponte*, ainda no Repositório Institucional da Universidade de Lisboa, obtive 12.798 ocorrências, então filtrei para *itinerários de aprendizagem na Escola da Ponte* e obtive 9.588 resultados. Para *aprendizagem do jovem na Escola da Ponte* obtive 2.785 trabalhos. Destas últimas ocorrências escolhi algumas reflexões que poderiam ser pertinentes à minha pesquisa como em Nóvoa (2006). Talvez esse dado aponte para uma maior quantidade de pesquisas relacionadas à presente tese no cenário internacional.

Palavras pesquisadas	Total	Trabalhos selecionados
Escola Voz do Operário	12.442	1
Escola da Ponte	12.798	-
Itinerários de Aprendizagem na escola da Ponte	9.588	-
Aprendizagem do jovem na escola da Ponte	2.785	-
Total	37.613	1

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR

Quadro 17. Referências encontradas na revisão de literatura

CAETANO, Luciana Maria. *Pais, adolescentes e autonomia moral: escala de concepções educativas*. 2009. Tese (Doutorado em psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. *Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia*. GT 08- Formação de professores. *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3584.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2015.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. *Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä - Finlândia*. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Cultura da mobilidade: como ela aparece na escola?* GT 16: Educação e Comunicação. *35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1756_int.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2014.

FILHO, Armando Lourenço. *Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

KUNZLE, Maria Rosa Chaves. *Escolas alternativas em Curitiba: trincheira, utopias e resistências pedagógicas(1960-1980)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. A psicologia nas reformas educacionais na década de 1920. GT 20: Psicologia da educação. *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3769.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

LIMA, Ana Laura Godinho. É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado. GT 20: Psicologia da educação. *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3533.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luiz Armando. Justiça social na educação fundamental: pressupostos e desdobramentos práticos. GT 13: Ensino Fundamental. *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4278.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

LIMA, Iana Gomes de. *A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LIMA, Mary Heblin de. *Trabalho por projetos: desafios na escola de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em educação, arte e história da cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

LONGO, Jose Luis. *A aprendizagem por projeto e a pesquisa psicanalítica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LOSS, Adriana Saete. Auto-formação no processo educativo e formativo do profissional da educação. GT 08- Formação de professores. *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2015.

MARGARITES, Ana Paula Freitas; SPEROTTO, Rosaria Ilgenfritz. Subjetividades em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da internet. GT 16: Educação e Comunicação. *34ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-1098%20int.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

MENIN, Maria Suzano De Stefano; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; Patricia Unger Raphael, BATAGLIA. Experiências bem-sucedidas de educação moral: contribuições para o cotidiano da escola. GT 20: Psicologia da educação. *36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_3428_texto.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

NARDI, Edson Renato. *Concepção de docentes sobre sua autonomia e a dos alunos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

NOVOA, Antonio. *A escola e a cidadania*. Relato de mesa-redonda ocorrido no Congresso de cidadania. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>. Acesso em 20 out. 2015.

OFFIAL, PatriciaCesarioPereira. *Formação de professores do literário: uma experiência na escola da Ponte*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

PAULUS, Pascal. *Uma outra forma de fazer escola: A Voz do Operário da Ajuda*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

PERES, Lucia Maria Vaz. Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores. GT 08: Formação de professores. *33ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), Caxambu, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6337--Int.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

PINHEIRO, Ednéia Virgínia. *Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola*

transformada em comunidade de aprendizagem. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PRINCEPE, Lisandra Marisa; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal. GT 08- Formação de professores. 34ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-109%20int.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2015.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Cultura dos alunos adolescentes do ensino fundamental público no Brasil: formas de expressões no contexto escolar. GT 13: Ensino Fundamental. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3868.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. *Fazer a ponte para a escola de todos (as)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTOS, Elzicléia Tavares dos. Os desafios de pesquisar os processos ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural: no labirinto da construção de sentidos com os enunciados dos sujeitos. GT 20: Psicologia da educação. 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_3459_texto.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edmea Oliveira dos. Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. GT 16: Educação e Comunicação. 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-2195_int.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

SEIÇA, Maria Aline Bernardes. *Labirintos da justiça na escola: representações e prática de alunos e professores*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

TAVARES, Marialva Rossi *et al.* Adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em professores do ensino fundamental e médio. GT 08- Formação de professores. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3752.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2015.

WREGGE, Mariana Guimarães. *Escolas democráticas: um olhar construtivista*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Fonte: ELABORADO PELO PROPRIO AUTOR

APENDICE B - Tópicos-guia das entrevistas, Roda de Conversa e protocolo de observação

➤ Entrevista com os alunos/ Roda de Conversa:

- O que você leva em consideração ao escolher as atividades de sua rotina na escola? Você participa da construção/ elaboração delas? Como? Você oferece suas opiniões e o professor leva em consideração suas contribuições? Quais os maiores desafios que encontra no processo de construção do seu itinerário educativo?

➤ Entrevista com os professores:

- O que entende por desenvolvimento da autonomia? Quais os maiores desafios nas suas intervenções junto aos educandos? De que maneira oferece oportunidades dos educandos de oferecerem suas opiniões e fazer suas escolhas? Como isso ocorre? Qual seu papel como educador e na orientação no que se refere ao currículo formal?

➤ Protocolo de observação :

- Mapear os caminhos dos alunos em contexto escolar, de que atividades participam, como organizam sua rotina de estudos, por que espaços de formação transitam, como buscam alternativas para dificuldades encontradas, como buscam novos caminhos, como tomam decisões, de que escolhas se valem no processo de construção de seus itinerários;
- Como relacionam-se com os outros e como a escola promove liberdade de opinião e participação a eles.

APENDICE C - Referências bibliográficas relacionadas à Escola da Ponte

Quadro 18. Referências bibliográficas relacionadas à Escola da Ponte

- ALBUQUERQUE, Pedro Barbas de. Escola da Ponte: Bem me quer, mal me quer. In: ALVES, Rubem. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse*. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed.¹⁴⁵
- ALVES, Fernando. O pássaro no ombro. In: ALVES, Rubem. In: ALVES, Rubem. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse*. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed.
- ALVES, Rubem. In: ALVES, Rubem. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse*. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed.
- AQUINO, Julio; SAYÃO, Rosely. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. *EccoS Revista Científica*. São Paulo, SP, v. 6, n .2, dez. 2004.
- AQUINO, Julio G. Os riscos da Pontefilia. In: *Instantâneos da Escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.
- ARAÚJO, Deolinda. *Encontro entre margens: um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 1999.
- BARROSO, João. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.¹⁴⁶
- CANARIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.
- CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.
- CENTRO DE FORMAÇÃO CAMILO CASTELO BRANCO. Trabalho cooperativo e mudança de atitudes profissionais na escola do 1º ciclo do ensino básico. In: ALVES, Rubem. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse*. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed.
- COCHITO, I. *Representações e práticas de autonomia e cooperação na sala de aula: um estudo de professores e alunos do 1º ciclo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Intercultural). Universidade Católica, Lisboa, 1999.
- DEB-ME. *Forum Escolas, Diversidade, Currículo*. Lisboa: ME, 1999 (p. 251-254).
- DIAS, P et al. *Actas da Segunda Conferência Internacional das TIC em Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- ESCOLA DA PONTE. *Fazer a Ponte – 1976/2001 – 25 anos de Projecto e de pojectos*. Vila das Aves, Portugal: Escola da Ponte, 2001
- ESCOLA DA PONTE. *Fazer a Ponte (Projecto da Escola no. 1 da Ponte, Vila das Aves)*. Vila das Aves, Portugal: Escola da Ponte, 1996.
- ESCOLA DA PONTE. *Fazer a Ponte: Projecto Educativo*. Vila das Aves, Portugal: Escola da Ponte: 2003.
- ESCOLA DA PONTE. *Regulamento Interno*. Vila das Aves, Portugal: Escola da Ponte, 2003.
- FERNANDES, Sonia R de S.; LEITE, Carlinda. A constituição do projeto pedagógico da Escola da Ponte e suas relações com os movimentos curriculares e políticas educacionais em Portugal. In: ALMEIDA, Maria de L. P.; FERNANDES, Sonia R. S. (Org.). *História da educação e da escola: olhar(es) luso-brasileiro(s)*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. Repensar a escola e os sentido do trabalho escolar. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*.

¹⁴⁵ Referência na lista original: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

¹⁴⁶ Referência na lista original: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

Porto: Profedições, 2004.

FRANCO, J. et al. *Experiências inovadoras no ensino*. Lisboa: IIE-ME, 1999.

GEP/ ME. *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: ME, 1988.

ESCOLA DA PONTE. O essencial não cabe nas palavras. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

HADDAD, Jane Patrícia. *O que quer a escola? Novos olhares possibilitam outras práticas*. Rio de Janeiro: WakEditora, 2009.

IIE-ME. *Educar inovando, Inovar educando*. Lisboa: IIE-ME, 1990 (p. 81-82)

MACHADO, M. *A comunicação na escola*. Braga: IEC-UM, 1999.

MARQUEZAN, Reinoldo. Sobre a Ponte. In: HENZ, Celso I.; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo (Org.). *Educação Humanizadora e os desafios da Diversidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MENEZES, Izabel. Memórias de um projecto em forma de ponte. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

NOVOA, António. A educação cívica de Antonio Sergio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

PACHECO, José; MOREIRA, Elisabete. E o 1º ciclo? In: LEITE, Carlinda (Org.). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA, 1995. Coleção Caderno Pedagógicos n. 14.

PACHECO, José Francisco de Almeida. *Contributos para a compreensão dos círculos de estudos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 1995.

PACHECO, Jose; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARIONÓSSON, Gretar L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PACHECO, José. Uma escola de “área-aberta”. In: TRINDADE, Rui. *As escolas de ensino básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, 1998.

PACHECO, José. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. Texto revisto da entrevista concedida ao Portal Educacional Brasileiro. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse*. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.)

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, Vozes, 2008.

PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: OLIVEIRA, Inês B. (Org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, José. Monodocência – Coadjuvação. IN: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. *Gestão Curricular no 1º ciclo. Monodocência-coadjuvação*. Encontro de reflexão. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

PACHECO, José. Oito tópicos para uma reflexão. In: HENZ, Celso I.; ROSSATO, Ricardo (Org.). *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos, 2007.

PACHECO, José. Organizar a escola para a diversidade. In: GERALDI, Corinta M. G.; RIOLFI, Claudia R.; GARCIA, Maria de F. (Org.) *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PACHECO, José. *Para Alice, com Amor*. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, José. *Para os Filhos dos Filhos dos nossos Filhos*. Campinas: Papyrus, 2006.

PACHECO, José. *Pequeno dicionário das utopias da educação*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

PACHECO, José. *Quando for grande quero ir à Primavera e outras histórias*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

PACHECO, José. *Sozinhos na escola*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

PACHECO, José. Trans-formações. In: MARTINS, Angela M. S.; BONATO, Nailda M. da C. (Org.). *Trajatórias históricas da Educação*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

PACHECO, José. Um padre, um poeta e uma professora de francês. In: MOTA, Aldenira; PACHECO, Dirceu Castilho (Org.). *Escola em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTA ROSA, Claudia Sueli Rodrigues. *Fazer a ponte para a escola de todos(as)*. 2008. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTOS, Maria Emilia Brederode. A escola do futuro. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

SANTOS, Ademar Ferreira. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, Rubens. ALVES, Rubem. SANTOS, Ademar Ferreira dos. (Org.). *A escola com que sempre sonhei*

sem imaginar que existisse. Porto, Edições Asa, 2002. 2 ed.

SARMENTO, Manuel. Reinvenção do ofício de aluno. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos S. Reflexões sobre a escola da Ponte. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 141, out./ dez. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos S. Sobre pontes e pinguelas: reflexões a partir da visita à Escola da Ponte. *Relatos: Semana de estudos em Portugal*. Pueri Domus, São Paulo, mai. 2006.

VASCONCELOS, Celso dos S. Zona de autonomia relativa. In: *Curriculo: a atividade humana como princípio educativo*, 3 ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELOS, Teresa. Para que não interrompamos o projecto. In: CANARIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (Orgs). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

VIEIRA, Vergílio. *As palavras são como as cerejas*. Porto: Campo de Letras, 2001.

Fonte: Referências indicadas pelo Prof. Dr. Rui Trindade, entregue a mim em 27 de junho de 2017.

APENDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **ExperiênciaS e conhecimentoS com jovens no Brasil e em Portugal: processos formativos em outras formas escolares de relações sociais**. Nesta pesquisa pretendemos conhecer o que os jovens estudam, aprendem, como tomam decisões e produzem novos caminhos para sua formação.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que em algumas escolas há uma organização diferente daquela que vemos na maioria das instituições escolares, por isso gostaríamos de conhecer como os jovens vivenciam essa experiência e como aprendem.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Acesso aos materiais de estudo, observações dos espaços de aprendizagem e técnica de grupo focal. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, ou seja, os métodos e técnicas não se constituem como invasivos à intimidade dos indivíduos. A pesquisa pretende contribuir para o registro da memória da trajetória dos jovens no contexto da experiência da escola, contribuindo para os registros de memória da educação formal.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **ExperiênciaS e conhecimentoS com jovens no Brasil e em Portugal: processos formativos em outras formas escolares de**

relações sociais de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local _____, _____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Lucia Werneck Veiga
Endereço: Rua Jose Lourenço Kelmer s/n - Martelos, Juiz de Fora - MG
CEP: 36036-330 / Juiz de Fora – MG, Brasil
Fone: +51 (32) 91999554
E-mail: analuciawv@gmail.com

APENDICE E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **ExperiênciaS e conhecimentoS com jovens no Brasil e em Portugal: processos formativos em outras formas escolares de relações sociais**. Nesta pesquisa pretendemos conhecer o que os jovens estudam, aprendem, como tomam decisões e produzem novos caminhos para sua formação.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que em algumas escolas há uma organização diferente daquela que vemos na maioria das instituições escolares, por isso gostaríamos de conhecer como os jovens vivenciam essa experiência e como aprendem.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Acesso aos materiais de estudo, observações dos espaços de aprendizagem e entrevistas para dúvidas que surgirem.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, ou seja, os métodos e técnicas não se constituem como invasivos à intimidade dos indivíduos. A pesquisa pretende contribuir para o registro da memória da trajetória dos jovens no contexto da experiência da escola, contribuindo para os registros de memória da educação formal.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar

dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Local _____, _____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Lucia Werneck Veiga
Endereço: Rua Jose Lourenço Kelmer s/n - Martelos, Juiz de Fora - MG
CEP: 36036-330 / Juiz de Fora – MG, Brasil
Fone: +51 (32) 91999554
E-mail: analuciawv@gmail.com

ANEXO 1 – PERFIL DE TRANSIÇÃO DA INICIAÇÃO PARA O NÚCELO DE
CONSOLIDAÇÃO/ ESCOLA DA PONTE

Perfil de Transição do Núcleo da Iniciação para a Consolidação

▶ **Responsabilidade**

É pontual e assíduo e cuida do asseio e arrumação dos materiais.

Chega quase sempre a horas e só falta em situações especiais, arruma todo o seu material e alerta o seu grupo para o mesmo quase sempre que abandona o espaço.

▶ **Relação Positiva e de Entreajuda**

Mantém um bom relacionamento com pares e adultos.

Relaciona-se com os outros com amabilidade e raramente entra em conflito.

▶ **Persistência e Concentração nas Tarefas**

É persistente e revela concentração no desempenho das tarefas.

Tenta cumprir todas as suas tarefas só solicitando ajuda quando efectivamente dela necessita.

▶ **Autonomia**

Toma iniciativas adequadas às situações sem intervenção alheia.

Em aspectos que dependem de si próprio toma as iniciativas que lhe parecem mais adequadas.

▶ **Criatividade**

Desenvolve tarefas adaptando ou recriando modelos.

▶ **Participação e Pertinência nas Intervenções**

Participa activamente nas actividades.

Participa com frequência nos debates e/ou discussões colectivas que se realizam. Intervém na Assembleia com alguma frequência. Na grande maioria das situações as intervenções são pertinentes.

▶ **Auto Planificação**

Elabora o seu plano sem apoio de outrem, actualizando-o.

É capaz de elaborar o seu plano, recorrendo ao plano da quinzena e adapta-o ao tempo e espaços que ocupa.

▶ **Auto-avaliação**

Reconhece o que cumpriu e quais as dificuldades sentidas.

Faz a sua auto-avaliação com elevado nível de consciência individual, indicando o que correu melhor e pior tentando, de alguma forma, melhorar no dia seguinte.

▶ **Auto Disciplina**

Compreende e procura cumprir as regras instituídas.

Cumprir quase sempre os deveres definidos em Assembleia e zela pelos respeito pelos seus direitos.

▶ **Pesquisa**

Procura e recolhe criticamente informação.

Consegue procurar informação em manuais, dicionários e livros didácticos, utiliza o índice dos mesmos.

▶ **Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada**

Emite opiniões e juízos com alguma fundamentação.

▶ **Concepção e Desenvolvimento de Projectos**

Identifica problemas e interesses.

▶ **Análise e Síntese**

Produz análises e síntese elementares.

É capaz de, em situações simples (debates, assembleia, pequena pesquisa), analisar e elaborar um discurso (oral ou escrito) que congregue os diferentes pontos.

▶ **Comunicação**


Comunica ideias e descobertas duma forma clara.

▶ **TIC**

Utiliza o processador de texto.

A análise do disposto acima terá claramente em consideração não só o nível de desenvolvimento e de maturidade do aluno, mas *idem* as suas características individuais.

ANEXO 2 – TEMAS CURRICULARES/ ESCOLA DA PONTE

 Escola da Ponte


Valência de História e Geografia de Portugal

2º Ciclo

Conteúdos Programáticos de acordo com as novas Metas Curriculares

Escala e Unidade Curricular	Dominio	Subdominio
1. A Península Ibérica: localização no mundo	1. A Península Ibérica: localização e quadro	1.1- A Península Ibérica - Localização 1.2- A Península Ibérica - quadro natural
2. A Península Ibérica: das primeiras povoações à formação de Portugal (século III)	2. A Península Ibérica: das primeiras povoações à formação de Portugal (século III)	2.1- As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica 2.2- Os Romanos na Península Ibérica 2.3- Os Muçulmanos na Península Ibérica 2.4- Formação do reino de Portugal
3. Portugal do século XII ao século XVI	3. Portugal do século XII ao século XVI	3.1- Portugal nos séculos XII e XIV 3.2- Portugal nos séculos XV e XVI 3.3- Portugal de União Ibérica à restauração da independência

4- Portugal do século XVIII ao século XIX	4.1- O Império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII 4.2- A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal 4.3- Portugal na segunda metade do século XIX
5- Portugal do século XX	5.1- Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 5.2- O Estado Novo (1933-1974) 5.3- O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático
6- Portugal Hoje	6.1- A População Portuguesa 6.2- Os lugares onde vivemos 6.3- Atividades que desenvolvemos 6.4- Lazer e Património



ANEXO 3 – LISTA DE VERIFICAÇÃO/ ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO

22/09

LISTA DE VERIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE CIÊNCIAS NATURAIS – 2.º CICLO
 Escola: A Voz do Operário Ano letivo: 20 /20
 Aluno(a): _____ N.º: ____ Turma: ____

DOMÍNIO	Subdomínio	Conteúdos que tens de ficar a saber	Já sei bem	Tenho dúvidas
A ÁGUA, O AR, AS ROCHAS E O SOLO – MATERIAIS TERRESTRES	A importância das rochas e do solo na manutenção da vida	1. O que faz da Terra um planeta especial?		
		2. Porque é o solo um material terrestre de suporte de vida?		
		3. Qual é a importância das rochas e dos minerais?		
	A importância da água para os seres vivos	4. Qual é a importância da água para os seres vivos?		
		5. Qual é a importância da qualidade da água para a atividade humana?		
	A importância do ar para os seres vivos	6. Qual é a importância da atmosfera para os seres vivos?		
DIVERSIDADE DE SERES VIVOS E SUAS INTERAÇÕES COM O MEIO	Diversidade nos animais	7. Qual é a relação entre as características (forma do corpo, revestimento e locomoção) dos animais e os ambientes onde vivem?		
		8. Quais são os regimes alimentares dos animais no seu habitat?		
		9. Quais são os processos reprodutivos dos animais?		
		10. Qual é a influência dos fatores abióticos na morfologia e no comportamento dos animais?		
		11. Qual é a importância da proteção da biodiversidade animal?		
	Diversidade nas plantas	12. Qual é a influência dos fatores abióticos nas adaptações morfológicas das plantas?		
		13. Qual é a importância da proteção da diversidade vegetal?		
UNIDADE NA DIVERSIDADE DOS SERES VIVOS	Célula – unidade básica de vida	14. Como pode ser observado o mundo “invisível”?		
		15. Porque é a célula a unidade básica da vida?		
	Diversidade a partir da unidade – níveis de organização hierárquica	16. Qual é a importância da classificação dos seres vivos?		