

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THELMELISA LENCIONE QUEVEDO

Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento.

**São Paulo
2014**

THELMELISA LENCIONE QUEVEDO

Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento.

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP - FEUSP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez.

**São Paulo
2014**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Quevedo, Thelmeisa Lencione.

Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento / Thelmeisa Lencione Quevedo; orientadora: Prof^a Dr^a Karina Pagnez. - São Paulo, 2014.

Tese (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2014.

1. Humanização. 2. Comunidades de aprendizagem. 3. Educação democrática.

Nome: QUEVEDO, Thelmeisa Lencione.

Título: Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho:
À Escola Projeto Âncora;
À todos os educandos-educadores com quem aprendi;
E ao tempo: grande mestre curador.

AGRADECIMENTOS

Apreendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições
Diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar.
(Caminhos do coração – Gonzaguinha.)

Considero esta dissertação o resultado de uma caminhada que não começou com a minha entrada no programa de pós-graduação, mas que decorreu da minha trajetória de vida, da qual fizeram parte inúmeras pessoas que contribuíram com o que sou: sinto, penso e faço hoje. Como disse Gonzaguinha na canção: *toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas*. Por essa razão, em primeiro lugar agradeço a todos os que passaram pelo meu caminho e que, de alguma forma, me oportunizaram lições e crescimento por meio da convivência.

Sou grata à Universidade de São Paulo, em especial ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, pela oportunidade de participar do mestrado. Agradeço a todos os professores que contribuíram através das disciplinas ministradas, pelos ensinamentos e atitudes de acolhimento. Agradeço também aos colegas com os quais estudei, pelo riso, carinho, discussões, interesse intelectual e afetivo.

Agradeço as duas professoras que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. À minha primeira orientadora, Prof^a Dra. Nilce da Silva, agradeço pelos incentivos iniciais, pelos momentos de aprendizado e pelo apoio verdadeiramente humano. À minha orientadora atual, Prof^a. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez, sou grata pelo interesse e disponibilidade, pelos espaços de autonomia e crítica, e por me auxiliar a organizar as idéias que borbulhavam em minha mente. Igualmente agradeço aos professores: Marisa Montrucchio e Marcos Alberto Taddeo Cipullo, por terem feito parte do momento de qualificação desta dissertação, contribuindo significativamente para o avanço do trabalho.

Gratidão especial a três mestres: o Professor José Pacheco, por ouvir minhas indagações e por disseminar esperança; o Davy Bogomoletz, que percebeu em mim um potencial que minha autocrítica jamais permitiria que se desenvolvesse sem ajuda; à minha avó, Dona Lourdes, por ter sido para mim um grande exemplo de ternura, de trabalho, e principalmente de compreensão de tudo o que eu sou.

Agradeço a minha mãe e irmãs – dentre elas a Deise Daiane -, com quem aprendo por testemunho de vida, a quem admiro por lutarem com garra por uma vida digna. Gratidão aos meus amigos, pela paciência, confiança, e pela oportunidade que me dão de conhecer mundos diferentes, por me ensinarem a ser mais tolerante, por aceitarem a pessoa variável que eu sou. Em especial, agradeço ao Rafael, pela oportunidade do convívio, e por ter caminhado ao meu lado neste período.

Agradeço a Melissa Valtas, amiga para todas as horas, que gentilmente se ofereceu para traduzir o resumo deste trabalho. Agradeço também a Katia Meneguim, por ter contribuído na revisão.

Por fim, meu muito obrigada aos educandos com os quais convivo e convivi, e à Escola Projeto Âncora, que têm me proporcionado as mais excitantes e desafiadoras lições, atizando em mim problemas em relação aos quais minha própria curiosidade vacila.

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender
que é em vocês natural.
Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela observação, pela descoberta,
pela experimentação.
E que dessas coisas lhes ensinasse não só o conhecer, como também
a aceitar, a amar e preservar.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história
e a nossa terra de uma maneira viva e atraente.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem com clareza.
Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar, a raciocinar,
a procurar soluções.

Eu queria uma escola que desde cedo usasse materiais concretos
para que vocês pudessem ir formando corretamente
os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações...
pedrinhas... só porcariinhas!
... fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! meu Deus!
Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos.
Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos",
mediocrementemente embalados nos livros didáticos descartáveis.
Deus que livre vocês de ficarem passivos,
ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver,
a cooperar, a respeitar, a esperar,
a saber viverem em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem a transformar e criar.
Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem
cada sentimento, cada drama, cada emoção.
Ah! E antes que eu me esqueça: Deus que livre vocês
de um professor incompetente.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora**: gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. 218 f. Tese (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O presente trabalho busca compreender o processo de consolidação da Escola Projeto Âncora, que declara se concretizar por meio de princípios democráticos. O objetivo é verificar se esta Escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas “escolas democráticas”. Para tanto, esta dissertação apresenta um breve percurso histórico sobre um movimento de renovação do ensino - a Escola Nova -, e as tendências pedagógicas progressistas, com ênfase às propostas democráticas. O estudo inclui as questões de autonomia escolar, territorialização das políticas educacionais e a temática da gestão escolar democrática. São abordados os princípios das escolas ditas democráticas, de modo a que sirvam de base para verificar se a *práxis* da escola estudada se fundamenta a partir de tais princípios. O corpo teórico se constitui das formulações de Paulo Freire e Vygotsky, abrindo espaço para que a Pedagogia e a Psicologia atuem juntas, no sentido de colaborar para a compreensão do processo de desenvolvimento e humanização do homem. Ambos entendem a educação como prática social e política, o que propõe fértil embasamento para o entendimento do fenômeno da democracia. Trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa. O trabalho de campo se constitui da análise documental e da observação participante. A observação em campo direciona-se ao modo como as relações são estabelecidas no contexto da participação democrática. As situações são descritas com vistas a compreender os processos e acontecimentos do cotidiano escolar, com o propósito de compreender a experiência prática da referida Escola. Os dados coletados mostram que a Escola em questão não se classifica - ela própria - dentro do movimento das “escolas democráticas”. Sua proposta é trabalhar de acordo com princípios democráticos, sobretudo promovendo o exercício da participação democrática como algo intimamente ligado à formação da consciência, para a vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social. Seu propósito não é vivenciar a democracia em um espaço fechado - no interior de um prédio escolar -, e sim sair dos muros da entidade, ocupando os espaços da comunidade. Assim, vislumbra se consolidar

enquanto Cidade Educadora, criando Comunidades de Aprendizagem. Esta finalidade tem vistas à promoção de condições que viabilizem a cidadania, a conscientização política, a socialização de informações, de espaço para discussões, gerando uma nova forma de pensar, uma nova cultura, o que faz das intenções educacionais desta Escola, o próprio processo de humanização, que considera não apenas a história existente, mas também uma história possível de ser construída.

Palavras-chave: humanização, comunidades de aprendizagem, educação democrática.

ABSTRACT

QUEVEDO, T. L. **Projeto Âncora School**: gestation, birth and development. 2014. 218 f. Thesis (Mastering Degree) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The current paper intends to understand the consolidation process of Projeto Âncora School that states to accomplish its objectives based on democratic principles. It aims to verify whether this School can be classified along with the so-called “democratic schools” movement. Therefore, this dissertation introduces a short historical presentation about a movement of learning renewal – the New Schools (a.k.a. Free Schools) -, and the progressive pedagogical trends, focusing on the democratic proposals. The study includes matters such as scholar autonomy, educational politics territorialization and the democratic school management subject. The so-called democratic schools principles are addressed in order to verify whether the studied school *praxis* is based on such principles. The theoretical body is placed by Paulo Freire and Vygotsky statements, giving room to Pedagogy and Psychology working together, as for the comprehension of the man development and humanization process. Both of them understand education as social and political practice, which proposes fertile basis for the understanding of the democracy phenomenon. It is a participative research, with a qualitative approach. The field work is based on the documental analysis and participative observation. The field observation focuses on how the relationships are established on the democratic participation context. Situations are described aiming to comprehend the scholar routine processes and happenings, intending to understand the practical experience of this School. Collected data show that the School does not classify itself as a “democratic school”, especially promoting the democratic participation practice as something closely related to the conscience formation for the democracy experience, motivating for the social responsibility. It does not aim to experience democracy inside a closed room, or in a scholar building, but to get out of the corporation, reaching the community spaces. In this manner, it conjectures to consolidate as a City that Educates, building Learning Communities. This objective intends to promote conditions that give room to citizenship, political awareness, information socialization, room for discussions, generating a new way of thinking, a new culture, which makes of this School educational intents the humanization process by itself, one that not only considers the existing history, but also a history that can be built.

Key words: humanization, learning communities, democratic education.

SUMÁRIO

1	Introdução	12
	Capítulo 1 - Escola Nova e as tendências pedagógicas progressistas	23
	Capítulo 2 - Territorialização das políticas educacionais e gestão escolar democrática	35
	Capítulo 3 - Escolas democráticas: fundamentos e princípios	51
3.1	Três experiências de escolas democráticas pelo mundo	62
3.1.1	Summerhill Scholl	63
3.1.2	Escola da Ponte	67
3.1.3	Escola Amorim Lima	76
	Capítulo 4 - A democracia e a formação social da mente	82
4.1	Paulo Freire	83
4.2	Vygotsky	92
	Capítulo 5 - Percurso Metodológico	106
	Capítulo 6 - A Escola Projeto Âncora	115
6.1	Gestação	115
6.2	Nascimento	131
6.3	Desenvolvimento	155
	Capítulo 7 - Comunidades de Aprendizagem	186
	Considerações finais	199
	Referências	203

1 Introdução

Este trabalho investiga a consolidação da Escola Projeto Âncora, que declara ter, como base pedagógica, princípios democráticos. A motivação para a pesquisa partiu do interesse da pesquisadora em compreender o modo como se organiza – sobretudo, em relação à gestão e proposta pedagógica - uma escola que faz parte do movimento das chamadas “escolas democráticas”. Na busca por escolas inseridas no referido movimento, encontramos outras escolas que se autointitulavam democráticas. A Escola Projeto Âncora foi a escolhida em razão da ligação entre esta Escola e a Escola da Ponte - uma escola que busca um exercício escolar pautado no princípio da participação democrática e da autonomia. A ligação existe porque o educador português José Pacheco, ex-diretor da Escola da Ponte, é um dos conselheiros da Escola Projeto Âncora. A pesquisadora conhecia previamente o trabalho da Escola da Ponte e, posteriormente, ficou sabendo que ela foi a inspiradora dos propósitos da Escola Projeto Âncora.

Assim como a Escola da Ponte, a Escola Projeto Âncora afirma apresentar em seu cotidiano intervenções que se constituem em uma abordagem sociomoral, que ocorre não para a cidadania, mas na cidadania. A Escola pesquisada propõe ter entre suas aspirações a preparação do educando para a construção de um mundo mais solidário e autossustentável. Em seu processo pedagógico, a Escola em questão se pauta em uma abordagem política, no sentido de quem se coloca diante dos problemas sociais numa postura de ação, de inconformismo, de busca de solução dos problemas em benefício de todos e que tem, como meta, o desenvolvimento de cidadãos para uma nova sociedade, mais justa e fraterna.

O presente trabalho se guia pela questão: de que modo uma escola que preza por princípios democráticos constitui em seu cotidiano uma prática pedagógica que favorece a vivência da democracia? Esta questão abarca um sentido maior que me moveu até aqui, e que tem a ver com um desejo de contribuir, de alguma forma, para melhorar nossa maneira e condição de ser e de conviver em sociedade. Tal desejo partiu de meu engajamento profissional, principalmente relacionado à área da Psicologia, articulado ao entendimento de que a Educação é um dos grandes

campos de atuação e reflexão da Psicologia, já que esta pode ter, conforme o modo como a efetivamos, um potencial direcionado ao desenvolvimento do ser humano em seus vários aspectos: afetivo, cognitivo, físico, emocional, cultural e político. Enfim, a educação constitui um processo abrangente e complexo direcionado ao atendimento de necessidades e interesses, para que ao longo da vida cada pessoa tenha oportunidades e condições dignas de escolha nos espaços sociais (DEMO, 1995).

A decisão por um objeto de investigação não pode ser resumida, simplesmente, ao momento de entrada em um curso de Mestrado; ao contrário, ela reflete uma história do pesquisador, que vem talhada por uma série de percepções, constatações e perturbações. Faz-se importante apresentar o percurso desta construção. Resgatar um percurso significa revisitar memórias, e repensar a própria história, o que vai além de meras descrições, pois remete e desperta emoções. Trata-se de uma experiência catártica no sentido de que possibilita um novo olhar ao que se viveu - o que permite ressignificar o vivido, atribuindo-lhe sentido, valores e algumas vezes sentimentos distintos dos originais - já que, ao mesmo tempo, sou e não sou mais aquela que vivenciou esses acontecimentos. Diante disto, escolher o que abraçar e, conseqüentemente, o que descartar não é tarefa fácil e, embora seja indispensável, a tentativa desta composição recomenda que se tenha prudência diante dos discursos permeados de exatidão, determinismo e casualidade, tendo em vista a complexidade da vida e seus paradoxos.

Não seria possível falar das minhas escolhas profissionais e acadêmicas, sem mencionar algumas passagens que me conduziram ao que sou hoje, já que pensar em escolhas divorciadas de passado, de história, é impossível - a vida é embaraçosamente parcial em suas estruturações. Entrei na escola com três anos de idade, pelo mesmo motivo que entram muitas crianças: meus pais precisavam trabalhar e “alguém” precisava cuidar de mim. Minhas lembranças mais antigas têm a ver com as inúmeras vezes em que mudei de escola em razão de mudanças constantes de moradias (morei em cinco municípios diferentes na época escolar), o que me impediu de estabelecer vínculos e continuar amizades.

Se por um lado eu não conseguia me vincular, por outro eu aprendi a me adaptar às exigências escolares - aprendi desde cedo como sobreviver nesse modelo de ensino baseado em transmissão de “conteúdos”. Eu tinha uma estratégia

simples: ir às aulas, resolver os exercícios das apostilas “didáticas” e as questões das provas, que seguiam o modelo clássico de pergunta-resposta. Os sentimentos decorrentes eram os de estar sozinha no mundo, de as coisas não serem conectadas umas às outras, de conviver com uma angústia constante - um abismo entre mim e o outro, entre o que eu era e o estranhamento em relação ao meu entorno. Hoje sei que é a partir de si - das suas experiências e angústias - que a pessoa estabelece com o mundo uma atitude de troca. Percebo, somente agora, que minha vida tem se pautado pelo esforço de diminuir esses abismos e angústias, e que o caminho solitário (e tímido, diga-se de passagem) me fez desenvolver dois gostos: o da observação e o da leitura. Não apenas da leitura de livros, mas da leitura do mundo. Observar e ler o mundo me revelou uma sociedade desigual, injusta, e com problemas que a escola - nem de longe – contemplou.

Concluir o Ensino Médio não foi, para mim, um desafio. Nesta época, a “matéria” que eu mais gostava era História - saber sobre o passado, as transformações, as diferentes culturas, povos e tempos, mobilizava-me muito, mesmo com as limitações impostas pela minha imaturidade e pelas fontes disponíveis. Interessava-me, sobretudo, compreender o processo histórico que nos trouxe ao ponto em que estamos. O que me intrigava era não entender o porquê das injustiças sociais, o porquê de o sistema se constituir de modo desigual, o porquê o privilégio de alguns em decorrência da exploração de outros, o porquê da miséria e da riqueza. Por mais que “os mais velhos” me falassem que o trabalho elevava, dava condições, que o estudo e o esforço levariam as pessoas às conquistas que almejavam, algo soava estranho. Eu não sabia o que era meritocracia, mas de algum modo eu não acreditava nela.

A fase dos “porquês” não se encerrou na minha infância, vivi minha adolescência inteira tentando entender o porquê determinada situação acontecia de um modo ao invés de outro, o porquê as pessoas adoeciam emocionalmente (brigavam, traíam, deprimiam), o porquê das desigualdades (mais uma vez), enfim, eu vivia e sentia a vida como um absurdo, em muitos aspectos. No final da adolescência, eu já sabia o que queria fazer profissionalmente: eu queria ajudar as pessoas e a sociedade a se desenvolver, eu queria propagar a união e a solidariedade e eu queria mudar uma realidade social de desigualdade e competição - claro, eu queria me aproximar das respostas de todos os porquês que mencionei.

Reconheço que minha escolha profissional é uma aspiração utópica. A mesma utopia da qual fala Paulo Freire (2006), impulsionada pela esperança de que o homem pode cada vez “*ser mais*” na história da sua humanização. Cheguei a pensar se estudar profundamente História me permitiria compreender a humanidade e atuar em uma realidade de desigualdade e injustiça. No entanto, minha angústia principal não era pela “dor do mundo”, mas pela dor de cada uma das pessoas no mundo - inclusive a minha. Minhas reflexões sobre isto me levaram à Psicologia, por entender que esta área me permitiria a compreensão do indivíduo enquanto pessoa, num sentido amplo.

Enquanto estudante de Psicologia, os teóricos com os quais me identificava eram ligados à corrente humanista, sendo o principal Carl Rogers – que também era considerado o precursor da abordagem não-diretiva, em educação. Além de sua formação como Psicólogo, Carl Rogers estudou História. De certo modo, a História e a Psicologia tratam do mesmo objeto de estudo: a vida do Homem, marcada de mistérios e porquês, de mudanças e contradições. Uma se dedica à esfera macro – a Humanidade – a outra à micro – o Homem individual. Na área da Educação, a proposta de Rogers me fascinou: “os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, políglotas ou coisa que o valha” (ROGERS, 1973, p.54). Ele levantou questionamentos acerca do objetivo da aprendizagem, e do papel da escola frente às questões sociais. Para o autor, a aprendizagem mais socialmente útil no mundo moderno é aquela que possibilita uma contínua abertura à experiência e à incorporação do processo de mudança. Neste sentido, o propósito da aprendizagem deveria ser o de libertar a curiosidade, permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir novas direções ditadas por seus próprios interesses, desencadear o senso de pesquisa e abrir tudo à indagação e à análise (ROGERS, 1973).

Após a formação, enquanto Psicóloga, atuei em duas áreas principais: clínica (como psicoterapeuta em consultório particular) e institucional (em clínicas de recuperação de dependentes químicos, como psicoterapeuta, desta vez atuando com grupos). Hoje sei que minha atuação como psicoterapeuta grupal na realidade manifestava uma vontade de trabalhar com o social: queria trabalhar com grupos, queria me engajar em algum projeto de intervenção social. Na verdade se tratava de

uma intervenção política, mas eu ainda não sabia disto. Envolvi-me de corpo e alma nessas atuações.

Para aprofundar meu conhecimento e melhorar a minha prática me engajei em diversos estudos: durante quase dois anos estudei sobre Jung com a Professora Ana Pandini, e fiz um curso de pós-graduação (lato-sensu / especialização) em Arteterapia, que resultou em uma monografia intitulada: “A Arteterapia e a Dependência Química em uma Oficina de Criatividade e Transformação - Um Estudo de Caso”. Este trabalho foi apresentado algumas vezes na UNIFIEO, instituição na qual fiz a especialização, e resultou em um convite: para que eu atuasse como professora convidada de uma das disciplinas do curso em que me formei. Depois disto, atuei como professora em outras duas disciplinas, e como aluna, continuei meus estudos, desta vez com o psicanalista Davy Bogomoletz, um amigo e mestre irreverente e bem humorado, que ao me apresentar a teoria do amadurecimento emocional, de Winnicott, de certo modo me ensinou a pensar como eu nunca havia feito antes - foi um grande salto para mim. Deste modo se deu minha entrada na área da educação.

Como educadora, além de professora universitária, logo comecei a trabalhar também no SENAI, em cursos de formação profissional e técnicos. As disciplinas ministradas eram todas voltadas à temática comportamental, de liderança, motivação, gestão de pessoas, etc. Meu trabalho na universidade e no SENAI, assim como o engajamento em leituras e estudos fez com que, aos poucos, eu me afastasse da prática do consultório porque não conseguia mais conciliar os horários. Por pouco tempo vivi um momento de incerteza quanto ao meu futuro profissional, uma dúvida em relação a deixar ou não o consultório, pois não demorei a perceber que enquanto educadora minhas possibilidades como psicóloga se ampliavam, já que eu podia chegar muito mais longe e alcançar grande número de pessoas, intervindo diretamente no desenvolvimento de indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade. Além disso, esta vivência me mostrou que eu podia atuar como educadora e psicóloga ao mesmo tempo, realizando com meus alunos uma série de intervenções pontuais, individuais e propulsoras do amadurecimento humano.

Foi como educadora que eu efetivamente aprendi cidadania, desenvolvi pensamento crítico e almejei participação política, dentro dos limites e possibilidades

que se apresentavam. Com o passar dos anos, a minha aspiração pela transformação da realidade não se aplacou, ao contrário, só cresceu. Passei a ministrar aulas em mais uma universidade, que atende principalmente professores da rede pública (de ensino fundamental e médio), com cursos de pós-graduação e evolução funcional. Com estes professores tive o privilégio de reconhecer e discutir os graves problemas que temos em nosso sistema de ensino, e cada vez mais, ficava claro para mim que a escola não estava atendendo o que prometia a nossa Constituição Federal de 1988: “a educação, direito de todos, é dever do estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, art. 205).

Com a mesma finalidade de pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) diz que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No entanto, ao invés disso, a escola reproduz uma ordem social desigual, fragmentada, discriminatória e inibidora da capacidade reflexiva - o que nos remete ao que disse Darcy Ribeiro (1995), em seu livro *O Povo Brasileiro*, que esta realidade da escola não diz respeito a uma crise, e sim a um projeto - a escola foi construída, foi projetada para ser assim, para dar estes resultados. A indignação decorrente disto me levou a Paulo Freire.

Eu já havia lido Paulo Freire em algum momento na universidade - enquanto aluna - mas o reencontro com Paulo Freire - enquanto educadora - fez com que muita coisa passasse a fazer sentido, vi minha prática legitimada, e posso dizer aqui o que Fernando Pessoa falou para a mulher amada: “Quando te vi, ameite já muito antes. Tornei a achar-te quando te encontrei”¹. O reencontro com o pensamento de Paulo Freire foi marcante porque a identificação com suas ideias fez com que eu compreendesse minha prática profissional como um ato político. Percebi que intuitivamente eu já exercia a pedagogia que Paulo Freire propõe, e que isto estava atrelado à minha atuação como psicóloga, preocupada com o

¹ Trecho do fragmento XXI, Terceiro Tema do poema “A falência do prazer e do amor”, livro “Primeiro Fausto”, de Fernando Pessoa.

desenvolvimento humano e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da humanidade.

Neste sentido, este estudo se insere em dois campos: no campo da Educação, tendo Paulo Freire como representante, por entender a escola como produto da interação de diversos processos sociais, tais como: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros, o que pode ou não contribuir para a superação de uma sociedade autoritária, excludente e desigual da qual fazemos parte; e no campo da Psicologia, norteado pela teoria de Vygotsky, um teórico que pressupõe a interação incessante entre o indivíduo e o grupo, constituindo-se a relação “indivíduo-grupo” na manifestação, necessariamente, de aspectos do desenvolvimento desse indivíduo e/ou do grupo.

O pressuposto aqui é o de que a construção de relações democráticas possibilita o desenvolvimento da dimensão ética e política do indivíduo, e esta serve para a elaboração de uma teoria do desenvolvimento do homem que representa uma grande riqueza para o campo da psicologia, já que cria instâncias de participação na escola onde todos os sujeitos possam se reconhecer como “autores” de sua vida e possam se desenvolver enquanto pessoa, ao mesmo tempo em que se responsabilizam pelo entorno e pela transformação do meio em que vivem. Também se tem como pressuposto a ideia de que aprender não é somente pensar, mas envolve emoção, ação e refinamento da percepção, enfim, todo o ser. Para tanto, o ser humano precisa se relacionar com o mundo, o qual não é um dado objetivo, inerte, à espera de ser entendido igualmente por todas as pessoas, já que se apresenta em constante transformação, pois é interpretado, simbolizado, diferentemente, em virtude da capacidade humana e das condições impostas pelo meio.

A teoria do desenvolvimento vygotskyana nos permite analisar este pressuposto porque parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais - que são mutáveis - e a base biológica do comportamento humano. Vygotsky (1996; 1997; 1999; 2003; 2008; 2011) indica caminhos para uma nova prática político-pedagógica, comprometida com a revisão das estruturas dominantes e a conseqüente criação de novas, adaptadas à mobilidade do contexto social, à busca da cidadania, garantindo a todas

as pessoas uma educação crítica e revolucionária. Deste modo, a educação se constitui uma prática social transformadora.

Como representante da psicologia, Vygotsky legitima nesta área as proposições de Paulo Freire, ao apresentar uma teoria do desenvolvimento humano que parte da concepção de que o sujeito avança no seu desenvolvimento à medida que se inscreve no seu contexto. Trata-se de uma teoria que apresenta uma visão histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano, também conhecida como abordagem sociointeracionista, que toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos para explicar o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996). Vygotsky observou que as funções mentais dependem da natureza das experiências sociais da criança e apresenta uma discussão sobre os fatores sociais do desenvolvimento psicológico e humano. Em outras palavras, ao estabelecer relações com o meio e consigo mesmo, o sujeito vivencia uma trajetória marcada de profundas mudanças internas e externas, que configuram um sistema mais amplo de desenvolvimento.

Para o indivíduo em sua particularidade, este estudo se justifica na importância de um ser social, de um ser histórico que se constitui, enquanto sujeito, interagindo com os outros homens, seus iguais. É na relação com o outro que o ser humano vai constituindo sua individualidade, firmando-se enquanto pessoa capaz de regular sua própria vontade, reconhecer-se, enquanto sujeito resultante e ao mesmo tempo construtor da história. Quando a Psicologia trata do ser humano, e claro, reconhece a humanização não apenas como uma viabilidade ontológica, mas como uma realidade histórica, ela deve inserir em suas preocupações a busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte integrante da natureza de cada ser humano (VYGOTSKY, 1996). Humanização e desumanização estão inseridas na história em um contexto real, concreto, e são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, como apontou Paulo Freire (2001) em muitos momentos.

Paulo Freire agrega à análise deste trabalho suas contribuições a respeito de um processo que faz parte da própria humanização do ser humano, da sua vocação para *ser mais*: uma vocação que atua em condições concretas e que na sua *práxis* vai partejando o novo, já que o ser humano é um ser molhado de história, “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um

ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2001, p.18). Paulo Freire defende um espaço escolar de prática e exercício da cidadania, pautado na autonomia - condição básica para a existência da democracia. Assim, educação significa, também, politizar, ou seja, preparar os educandos para serem críticos, capazes de conscientemente fazerem opções políticas, culturais, e de participarem como cidadãos construtores da história. Nesta perspectiva, a educação passa a ser vista em sua totalidade, na qual estão presentes condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais, que influenciam a relação indivíduo-sociedade.

Os pontos de identificação entre Freire e Vygotsky - sobretudo no que diz respeito a uma educação que seja pensada como processo em movimento, e de constante mudança - servirá substancialmente para o objetivo deste trabalho, que é a investigação do cotidiano da Escola Projeto Âncora enquanto um espaço de aprendizagem interessado em propagar e exercer, por meio da participação democrática, uma aprendizagem dotada de significado e em consonância com o que a Constituição Federal anuncia: um exercício de cidadania. Deste modo, este estudo reconhece a necessidade de discussões a respeito da escola como um espaço de apropriação, de construção de subjetividade, sendo que, para isto, acredita-se que a ação educativa deve exercer uma práxis política, de reafirmação da luta por uma sociedade democrática e um sujeito mais fraterno e solidário. Trata-se de um estudo em que a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano fazem lembrar seu caráter social, atribuindo-lhe um valor ético de igualdade, liberdade, autonomia, responsabilidade e democracia.

O capítulo 1 deste trabalho traça um breve percurso histórico que contextualiza um importante movimento de renovação do ensino: a Escola Nova. Também apresenta a compreensão de algumas tendências pedagógicas progressistas, com ênfase nas propostas democráticas e libertárias. O capítulo 2 trata da temática da gestão escolar democrática, e das questões de autonomia escolar e territorialização das políticas educacionais. Com o propósito de verificar se a *práxis* da Escola estudada se classifica dentro do movimento das chamadas escolas democráticas, o capítulo 3 articula conhecimentos a respeito dos princípios e fundamentos das escolas ditas democráticas, trazendo exemplos de algumas destas escolas pelo mundo.

As formulações de Paulo Freire e Vygotsky - que servem de embasamento para as análises e considerações finais do trabalho -, são apresentadas no capítulo 4. Busca-se compreender as proposições destes dois teóricos, que colocam o sujeito da aprendizagem como um ator social em sentido pleno. Vygotsky (2003) elaborou uma ciência do homem considerado numa perspectiva integradora, situado no contexto de uma existência socialmente configurada, tendo a cultura como um elemento básico para a formação de sua consciência. A educação para este teórico não se limita ao desenvolvimento das possibilidades do indivíduo, pois além de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, a educação é a expressão histórica da evolução cultural na qual o homem se constitui como ser humano - e por isto permite ao indivíduo se constituir enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la (VYGOTSKY, 2003). Nesta mesma linha se situa o educador Paulo Freire, que contribui para a temática da democracia partindo da premissa de que o processo de construção de conhecimento deve ser a prática social concreta - e a realidade na qual ela acontece (FREIRE, 2001). Se visarmos à formação do sujeito histórico - capaz de gerir mudança, e de ser promotor da convivência solidária e da justiça social -, a perspectiva destes dois teóricos são substanciais para promover pontos de análise e entendimento das possibilidades da escola cidadã, democrática.

O capítulo 5 esclarece o percurso metodológico, a abordagem na qual ele se insere, e os procedimentos de pesquisa. A pesquisa de campo buscou descrever os lugares, as situações vivenciadas e observadas, as atitudes das pessoas no cotidiano, suas falas e o confronto com os documentos presentes (a história documentada da escola também foi objeto de análise), privando sempre pela ética².

A Escola Projeto Âncora é apresentada nos capítulos 6 e 7. Estes capítulos trazem a análise do trabalho, que se guia pelos dados coletados na pesquisa e pela construção teórica de toda a dissertação. Esmiuçando o material coletado na pesquisa, descreve a experiência prática da escola, sobre a qual foram realizadas sucessivas leituras, sendo considerados os aspectos contraditórios e latentes, não se restringindo ao que está explícito no material. Mais especificamente,

² Destaca-se neste projeto a preocupação com a ética e o compromisso em respeitar os participantes do estudo, tendo consentimento livre, esclarecido e formalizado dos envolvidos para desenvolver a pesquisa.

o capítulo 7 aponta para as aspirações da Escola Projeto Âncora, no que se refere ao modelo educacional que propõe, e no que este modelo se articula com o problema desta pesquisa, que é investigar se a Escola em questão pode ser considerada uma escola democrática.

Capítulo 1 - Escola Nova e as tendências pedagógicas progressistas.

A questão fundamental não é educação velha versus nova, nem educação progressiva versus tradicional, mas alguma coisa – seja qual for – que mereça o nome de educação. Não sou a favor de qualquer fim ou qualquer método simplesmente porque se lhes deu o nome de progressivo. A questão básica prende-se à natureza da educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que ela seja uma realidade e não um nome ou uma etiqueta.

(John Dewey)

Com o intuito de melhor entender as tendências pedagógicas progressistas, faz-se necessário um encadeamento dos fatos, uma contextualização que parta de um breve retrospecto histórico. Antes, é preciso esclarecer que as tendências pedagógicas progressistas resultam das inquietações de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestam suas angústias em relação ao rumo tomado pela educação (LIBÂNEO, 1989).

O ensino escolar não é a única prática educativa existente - a educação existe muito antes da existência das escolas, e as formas como as aprendizagens foram construídas se deram na história dos povos de modos diversos. Em comunidades primitivas, por exemplo, a educação não existia em um espaço “escolar”, e nem era confiada a alguém em especial - era uma função da comunidade em conjunto (da mesma forma que a linguagem e a moral) e não estava articulada à visão dualista: educador e educando. O ensino acontecia por meio da vida, as crianças se educavam tomando parte nas funções sociais, ou seja, para aprender a guiar o barco, navegava; para aprender a caçar, caçava - ao processo global que tudo envolve é possível que se dê o nome de socialização. O educar ocorria, portanto, como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas se transformavam espontaneamente, de uma maneira que se configurava de acordo com o conviver da comunidade em que viviam (MATURANA, 2002).

Contudo, as sociedades primitivas eram comunidades organizadas sem uma rigorosa divisão de classes. Isto pode indicar a participação dos indivíduos nessas sociedades a partir de uma convivência fundamentada no coletivo, a qual os indivíduos se identificavam por interesses comuns. O tipo de educação de uma sociedade como essa servia para atender as necessidades do meio, em uma esfera particular, em um movimento que implicava esforço e se efetivava por meio de uma auto-organização da vida coletiva. Nesse sentido, pode-se pensar que os seres humanos fazem parte de um sistema que se produz continuamente, ou seja, os indivíduos são ao mesmo tempo produtores e produtos (MATURANA, 2002).

Os registros referentes às primeiras escolas apontam para a Grécia Antiga - a escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 A.C, encarregada de ensinar as primeiras letras e contas (BRANDÃO, 1995). O autor sugere que este é o momento em que a questão da educação e do trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os sistemas, tempos, regras de prática, tipos e categorias de educandos. Importante ressaltar que na Grécia Antiga a estrutura social era patriarcal e excludente: somente os homens livres, de pai e mãe ateniense, maiores de 18 anos e nascidos na cidade eram considerados cidadãos (BOBBIO, 2006). Os trabalhadores eram, em sua maioria, escravos. Assim sendo, as mulheres, escravos e estrangeiros não desfrutavam de nenhum tipo de participação política e não frequentavam as escolas, salvo aqueles escravos que aprendiam a ler, a tocar, recitar, etc., para atender aos seus senhores.

Em grande parte, a “educação” era um meio para transformar os jovens em soldados rigidamente disciplinados, para que estes assegurassem a superioridade militar sobre as classes submetidas (BRANDÃO, 1995). Essa educação produzia homens capazes de mandar e de se fazer obedecer, no entanto, uma educação que visa à obediência, não pode ser uma educação democrática, por ser esta a condição de um povo ou pessoa autônoma³- a qual tenha se libertado, e emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação (FREIRE, 1983).

³ Por definição, o Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia trata da autonomia como: "condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete" (LALANDE, 1999, p. 115). A “condição autônoma” envolve o poder de determinar a própria lei - conceber, decidir - e a capacidade de realizar, de fazer.

Em Roma, a primeira escola primária data do ano de 449 a.C (PONCE, 1998) sendo uma criação dos comerciantes e dos industriais. As escolas superiores surgiram por volta do séc. I a.C (GILES, 1987), sendo uma exigência do poderio crescente destas classes, um modo de assegurar a direção política dos seus negócios. Do ensino passou a depender a prosperidade das cidades - todos os que precisavam trabalhar para viver (como os professores) se situavam num plano de nítida inferioridade. As escolas, portanto, surgiram da necessidade que as classes dominantes tinham de preparar funcionários para o Estado. A formação visava a determinação de pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos normalmente impostos, gerando um ser humano incapaz de formular juízos próprios e autônomos, tanto no que se refere ao conhecimento, quanto a questões referentes à moral.

A partir do século V (HEERS, 1984), com o feudalismo, a Igreja passou a ser dominadora da organização social - em razão de possuir muitas terras, controlava quase toda a economia feudal. Assim, a Igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública - nessas escolas se ensinava a ler e a escrever com o propósito da familiarização com a doutrina cristã (PONCE, 1998). Um pouco mais tarde, sob o poderio da Igreja, criaram-se os colégios jesuítas, que eram “perfeitamente” organizados: tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição da mão até o modo de levantar os olhos (ZOTTI, 2004).

Segundo Heers (1984), por volta do século XII se introduz o regime capitalista. Tal transformação na economia e nas relações entre as classes tinha necessariamente que repercutir na educação: formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse passa a ser o ideal da escola. A esta altura se dá a gratuidade do ensino, a Educação passa a ser direcionada a todos, ainda que não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte. As poucas escolas que existiam não atendiam à realidade dos menos favorecidos, e os mais favorecidos tinham escolas diferenciadas, visto que seus pais podiam pagar estas escolas. A classe que conhecemos hoje como burguesia, que se esforçou por expulsar a Igreja dos seus últimos redutos, agora concede ao Estado não só o direito de controlar o ensino, como também a obrigação de instruir (NASCIMENTO, 2006).

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, a nova forma produtiva que articula desenvolvimento tecnológico e divisão social do trabalho permite que o

conhecimento - dentro do processo de produção - se torne essencial. A educação, que já visava à preparação de homens para o trabalho, passa a ser cada vez mais massificada, porque a industrialização exigia uma mão-de-obra especializada e devidamente educada. A partir de uma visão tecnicista, que subordina os objetivos educacionais aos objetivos de produção, as escolas passam a trabalhar com o foco em criar vantagens para um mundo competitivo (HARVEY, 1993).

Institui-se, assim, a escola seriada cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista - a organização da escola, tal como conhecemos e convivemos, imita os padrões de organização da produção e do trabalho do modelo taylorista-fordista. Organizada a partir deste paradigma, a instituição escolar reproduz em seu cotidiano um trabalho fragmentado, e as “comunicações” são verticalizadas, reproduzindo-se em procedimentos e comportamentos ritualizados e automatizados. O autômato vive na ilusão da autonomia, mas na verdade o modo de vida instrumental e uma educação pautada nestes princípios, prejudica os focos de autogoverno. O resultado é o agravamento de situações antidemocráticas, na medida em que forma uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, dos princípios que permitem a visão universal e globalizadora da realidade como totalidade (ZATTI, 2007).

Percebe-se que a educação escolar está impregnada, em cada momento histórico, com as ideias dominantes da época, o que favorece determinada classe em detrimento da grande maioria da população. Esta realidade não é diferente no Brasil. A existência de problemas sociais esteve presente no discurso educacional brasileiro desde o final do século XIX - o discurso liberal da classe dominante brasileira, durante muito tempo, oscilava entre a quantidade e a qualidade dos serviços escolares e a contradição entre a escola como instituição de apropriação do saber socialmente produzido e a vinculação do ensino à lógica do capitalismo industrial.

A discussão acerca da reestruturação do ensino público se evidenciava também no plano internacional e, por volta de 1900, surge a ideia de uma nova didática que atacava a rigidez dos velhos programas. O mundo vivia, à época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana, além dos avanços da medicina e outras ciências, os estudos sobre educação também avançavam.

Pretendia-se proporcionar às crianças um desenvolvimento que estivesse de acordo com a ideia de humanidade e com a preparação do homem do futuro. Este ideal se firmou como um movimento nas últimas décadas do século XIX (ARRUDA, 1988), ganhou força na primeira metade do século XX e ficou conhecido como Escola Nova.

O movimento da Escola Nova nasceu na Europa e América do Norte, justamente para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias. A educação era concebida como elemento-chave para promover a remodelação requerida. No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, o ensino era gratuito e obrigatório, - mesmo que ainda elitista - e os espaços foram planejados e organizados sobre os artefatos da racionalização e da ciência. As ideias da Escola Nova chegaram ao país em 1882, pelas mãos do intelectual Rui Barbosa de Oliveira, e exerceram grande influência nas mudanças promovidas no ensino (LOURENÇO FILHO, 1950), porque levou um grupo de intelectuais brasileiros - entre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Rui Barbosa, Roquette Pinto, Paulo Freire e Noemy da Silveira - a considerar a necessidade de, não apenas preparar o país para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e da ciência, mas aprofundar discussões vinculadas à Pedagogia Tecnicista, apresentando a preocupação de uma educação voltada aos interesses e necessidades das camadas populares.

Tratava-se de um ideal que passava do individualismo da velha escola para a socialização da nova, muito mais interessada em realidades que com preocupações estritamente técnicas (PONCE, 1998). Isto se deu, sobretudo, porque o movimento da Escola Nova teve início no momento em que o país passava por um processo de democratização política e, portanto, aconteciam no Brasil vários movimentos de educação popular que se engendravam na busca de novos rumos, com um conteúdo político inseparável. A democracia, incorporada a esta ideia, diz respeito à luta de grupos contra leis e regras, que lhe impunham limitações, mas que, por meio da ação coletiva, poderiam submeter tais leis e regras à revisão, promovendo mudanças significativas na organização social. A democracia pode ser vista aqui como fruto de um embate dialético entre a reflexividade e as normas e leis sociais, a permitir tanto a aceitação quanto o movimento coletivo de mudança do instituído no campo legal e normativo.

Assim, o Movimento da Escola Nova no Brasil considerava o caráter excludente e discriminatório da educação como um dos elos mais fortes da cadeia da exclusão social brasileira. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, os intelectuais e educadores envolvidos no movimento viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Passou-se a considerar a urgência de transformar a escola e modificar por seu intermédio a própria sociedade.

Em 1932, foi redigido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, inclusive por Anísio Teixeira (ROMANELLI, 1991). Este documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, propondo que o Estado organizasse um plano geral de educação. Tratava-se de propostas que diziam respeito, entre outras coisas, a obrigatoriedade da educação pública gratuita e laica, sem qualquer segregação de cor, sexo, e que atendesse às diversas fases do crescimento humano, o que pressupõe multiplicidade (ROMANELLI, 1991). Além disso, a proposta do manifesto versa sobre uma educação funcional e ativa, adaptada às características regionais, com currículos direcionados aos interesses naturais dos alunos, no sentido de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, sendo que a pedagogia se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico (MANIFESTO, 1932).

Os fundamentos do movimento da Escola Nova se basearam nas concepções de John Dewey, que acreditava ser a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática: *“uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”* (DEWEY, 1959, p.93). Para o exercício da democracia, a conquista da autonomia não é apenas necessária, é condição, já que a democracia é possível apenas em situações as quais os indivíduos estão capacitados para tomar decisões, construir regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades.

Lourenço Filho (1950, p. 133) nos fala sobre a escola que Dewey dirigia no final do século passado, na Universidade de Chicago:

As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se

tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.

O pragmatismo norte-americano de Dewey recusava os sistemas fechados, com pretensões ao absoluto, e se voltava para os fatos, para a ação, por isso o movimento da Escola Nova também foi denominado Escola Ativa:

Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livre, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de: Escola Ativa (LUZURIAGA, 1980, p.227).

Anísio Teixeira foi o mais importante seguidor das ideias de Dewey no Brasil, entendendo que a escola deveria inserir na sociedade indivíduos aptos a agir segundo os princípios da própria liberdade e da responsabilidade diante do coletivo (LIMA, 1978). Teixeira se deixou absorver especialmente pelos ideais democráticos e, para ele, a democracia estava relacionada com a ética - com uma atitude em que as crianças e jovens experimentariam a ética de modo a combater em suas vidas toda forma de autoritarismo. Assim, o movimento da Escola Nova, articulado às concepções de Dewey, visava uma escola centrada na atividade, na produtividade e na autonomia. Com liberdade e direito de escolha, a educação levaria o indivíduo a dar contribuições para a comunidade:

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 28).

Os educadores que adotaram a concepção da Escola Nova acreditavam em uma sociedade mais justa e igualitária, partindo do ideal de que a escola deve educar para o improvável, para o novo; daí ser necessário preparar para a “autonomia”, a iniciativa pessoal e a atividade livre (SILVA, 1986). Muitos educadores apostaram na nova proposta, mas não tardou para expressarem suas angústias e confusão quanto à sua prática:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. O professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

A insegurança dos professores em relação às ideias inovadoras no âmbito pedagógico da atividade escolar é apontada por Azanha (2013) como sendo derivante de uma imposição de concepções estranhas às inclinações teóricas pessoais de cada educador.

[...] pode ser uma temeridade, de efeitos até desastrosos, fazer uma tentativa de induzir centenas de milhares de professores a alterar suas práticas a partir de uma teoria do ensino e da aprendizagem que presumimos verdadeira. [...] O desastre será se conseguirmos apenas criar insegurança nos professores com relação às próprias práticas a partir de um patrulhamento pretensamente fundado em verdades definitivas (AZANHA, 2013, p. 10).

Nesse mesmo texto, Azanha (2013) coloca que também é proposta democrática cada educador ter liberdade de escolha em relação às suas práticas escolares, assumindo a responsabilidade pelo que precisa ser mudado em seu próprio fazer escolar e considerando que existe grande quantidade de variáveis que interferem sobre as decisões tomadas e de atores envolvidos na questão escolar. Ao buscar condições que assegurassem a sua prática, diferentes educadores seguiram vertentes diversas, cada qual baseado em princípios muitas vezes antagônicos sobre a prática escolar, mas que implícita ou explicitamente traz em si condicionantes sociopolíticos (LIBÂNEO, 1989).

Os princípios da Escola Nova são classificados dentro de uma corrente denominada “pedagogia progressista”, ao passo que os princípios tradicionais são classificados como pertencentes à “pedagogia liberal”.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais [...]. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1989, P. 21-22).

A tendência tradicional ou pedagogia liberal se preocupa com a universalização do conhecimento: o treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor transmite o acervo de informações (conteúdos) aos seus alunos (agentes passivos). Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. O professor é detentor do saber e deve avaliar o seu aluno por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa (LIBÂNEO, 1989). Os ideais da tendência tradicional,

no sentido exposto aqui, não demonstram uma educação pela conquista da democracia, já que esta pressupõe a participação dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Fórmulas já acabadas que automatizam a solução de problemas são constituintes da heteronomia, haja vista que não são estimuladoras da decisão e da participação responsável.

Os ataques à pedagogia tecnicista e tradicional se converteram em ideias renovadas, que levaram a uma nova tendência: a tendência renovada ou pedagogia progressista⁴, que se manifesta por meio de duas versões: "renovada progressista ou programática", que tem em Anísio Teixeira seu principal expoente; e "renovada não-diretiva", com Carl Roger como elemento de destaque, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais (LIBÂNEO, 1989). Nestas concepções, cabe à escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando-se mais próxima da vida. Relega-se à escola o papel de formar atitudes e, para isso, esta deve estar preocupada também com os aspectos psicológicos.

Na prática, essas tendências se mesclam e a necessidade de democratizar a sociedade fez com que o movimento da Escola Nova acontecesse paralelamente à pedagogia tradicional, buscando reformas educacionais urgentes, emergindo da própria população a necessidade de uma consciência nacional. Como afirma Foerste (1996, p. 16):

Uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si.

Como vimos, tivemos duas tendências derivantes principais na educação brasileira: liberais e progressistas. As mudanças que partem da década de 60 são também configuradas a partir destas derivantes. Em relação à pedagogia liberal, constitui-se a pedagogia liberal tecnicista, com foco no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes para o mercado de trabalho,

⁴ Segundo Libâneo, o termo progressista é tomado emprestado de Snyders e utilizado nesse estudo para "designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação" (1989, p. 32).

transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas" (LIBÂNEO, 1989, p. 290).

A tendência tecnicista firma-se nos anos 70, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. Vale ressaltar que os interesses da sociedade industrial, e do mercado, visa à competição e não a cooperação na convivência. E visa também à obediência e a manipulação, o que não desenvolve no futuro profissional a empatia social, que é condição para constituição da cidadania e que levaria o estudante a desejar mudar a ordem político-cultural geradora de desigualdades excessivas (MATURANA, 2002). O exercício da democracia exige a reflexão e questionamentos constantes, e não se dá sem a responsabilidade pelo entorno e sem ampla participação comunitária na busca de soluções coletivas, e não individualistas.

Os educadores adeptos dos ideais progressistas entendem que as novas propostas pedagógicas devem apontar sempre para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 40). Na concepção progressista, a escola deve ser vista como o ambiente onde acontecem *“conflitos, interesses sociais contraditórios, lutas de poder, e no qual é possível criar-se um discurso crítico capaz de desvelar esta realidade, seus condicionamentos socioeconômicos e as condições necessárias à sua superação”* (FOERSTE, 1996, p. 43).

Nesse contexto temos também as pedagogias: progressista libertadora, libertária, e a crítico-social dos conteúdos, entre outras. A tendência progressista libertadora está diretamente relacionada aos ideais do educador Paulo Freire (1984). A busca do conhecimento é vista como uma atividade inseparável da prática social, que possibilita ao homem condições de agir sobre o mundo. Assim, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, pode se constituir em um importante instrumento em seu processo de transformação. Trata-se de uma visão política e crítica da educação, capaz de elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de humanizá-lo e de torná-lo capaz de atuar no sentido de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural.

A pedagogia progressista libertária espera que a escola exerça uma educação com princípios libertários, e por isso valoriza a experiência de autogestão e da autonomia, com base na participação de grupos, por meio de mecanismos como assembleias, conselhos, associações e outros. De acordo com Luckesi, a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora "a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica" (1993, p. 64). Essa tendência aposta na descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida mais do que nos conteúdos de ensino, por isso dá importância às experiências vividas em um processo de aprendizagem grupal.

A tendência progressista "crítico-social dos conteúdos" surgiu no início da década de 80 e difere das duas progressistas anteriores pela ênfase que dá aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social (LIBÂNEO, 1989). Sua tarefa principal se centra na difusão dos conteúdos, que não são abstratos, mas concretos e que serviriam como um instrumental para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Nesse sentido, cabe ao professor escolher conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação e na sua inserção no contexto social.

Aqui foram descritas as principais tendências pedagógicas que, sobretudo no Brasil, permearam o século XX e que seguem no XXI. Estas tendências devem ser avaliadas levando-se em conta o fato de que, no Brasil, quando se iniciou uma tentativa de criação de um Estado democrático, foram importadas soluções que não consideravam o contexto próprio e, como bem colocou Freire (1977, p 67):

O Brasil cresceu em condições negativas às experiências democráticas, nossa colonização foi fortemente predatória: exploração econômica, escravidão, concentração das terras, mandonismos, falta de liberdade de expressão e de livre iniciativa, etc.

Se pretendemos desenvolver uma educação transformadora do mundo, não podemos perder de vista que a educação pode fazer o contrário do que pensa que faz quando, ao invés de colocar o ser humano como sujeito de sua própria educação, o coloca como objeto (BRANDÃO, 1995). Uma educação que coloca a pessoa como objeto é uma educação que contradiz a democracia e a existência da igualdade e da liberdade, é assim discriminatória e não diz respeito a sujeitos livres que compartilham uma vida comunitária.

Relacionado aos ideais democráticos de educação, dois fenômenos discutidos atualmente se referem à autonomia escolar e à capacidade de organização do espaço escolar em âmbito local, o que diz respeito à territorialização. Na próxima parte do trabalho serão apresentadas características alusivas à territorialização, alguns princípios que devem ser observados para a sua organização cuja gestão valorize e incentive a participação de segmentos da comunidade escolar local com vistas à participação democrática. Trata-se de compreender como a territorialização e a gestão democrática são tratadas enquanto parte da política educacional.

Capítulo 2 - Territorialização das políticas educacionais e gestão escolar democrática.

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a Escola Pública (Anísio Teixeira).

A educação escolar não é um fenômeno neutro, ela está envolvida na política e sofre os efeitos da ideologia. Enquanto “sistema educacional”, se configura através de um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. Estes meios dizem respeito à organização escolar, aos objetivos e às diretrizes do processo educativo, e legalmente buscam refletir o projeto político do país no que diz respeito às características do cidadão que se quer formar.

A política educacional compõe uma das condições necessárias para o desenvolvimento de um país ou região, e sua constituição estabelece uma discussão muito atual nas ciências humanas e sociais, nos estudos que discutem desigualdades sociais, redução da pobreza e empoderamento dos cidadãos. O conceito de empoderamento está relacionado às estratégias e iniciativas que visam dotar o cidadão da capacidade de livre escolha acerca dos rumos de sua vida e de decisão sobre a vida na sociedade. Em linhas gerais, trata-se de atender às necessidades básicas da pessoa a fim de possibilitar sua emancipação. A abordagem das políticas educacionais concede destaque para a necessidade de expansão e transformação da cidadania no mundo - o conceito moderno de cidadania se define pelo conjunto dos direitos civis, políticos e sociais (COIMBRA, 1987). Assim, dentre as funções da escola pública, uma delas seria a de difundir valores cívicos e formar cidadãos preparados para uma sociedade marcada pela diversidade.

Saviani (2006) faz uma retrospectiva sobre as principais leis pelas quais passou a educação brasileira até os dias atuais. Para ele, foi efetivamente após a Revolução de 1930 que o país começou a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, a instrução pública popular. A Constituição de 1934 (BRASIL, 1988) colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação - a evolução da

organização dos sistemas públicos estaduais de ensino foi diversificada até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde (criado em 1930), tenderam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares.

O conceito de educação básica no Brasil surge a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como direito do cidadão, englobando as etapas da educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio obrigatório progressivamente (CURY, 2006). Com as mudanças que partiram desta lei, a escola passou a incluir um perfil de aluno diferente daquele ao qual se havia habituado. A dificuldade de adaptação à nova realidade foi apontada como queda da qualidade e denunciada por muitos como a total precarização do ensino. As discussões acadêmicas e políticas em torno da regulação e do gerenciamento da escola neste novo modelo disparou a noção de autonomia e de territorialização como uma perspectiva de mudança positiva a ser introduzida na escola pública básica (ORESTES, 2011).

A territorialização das políticas educacionais e a ideia de gestão democrática como um fenômeno essencialmente político, implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local (PROCÓPIO, 2007). A territorialização é a adequação política das organizações construídas localmente, a partir de e com escolas, para sua legitimação, não apenas como serviço do Estado, mas como “espaços públicos locais” (SIMÕES, apud Barroso, 2000, p. 13). Assim, enquanto parte da política educacional, a territorialização pressupõe um determinado espaço geográfico, administrativo e social e contrapõe a homogeneidade das normas e dos processos, conciliando interesses e fazendo com que a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para se subordinar à lógica de implicação e da corresponsabilidade entre os atores envolvidos no processo educativo.

A criação de territórios educativos foi regulamentada inicialmente por meio do despacho 147-B/ME/96 ⁵, e posteriormente pelo Despacho Conjunto

⁵ Despacho nº 147 – B/ME/96, de 1 de Agosto – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP.

73/SEAE/SEEI/96⁶. As finalidades da territorialização são expressas de modos diversos, como a de empreender uma ação coletiva, abarcar dispositivos e processos inovadores, formular e administrar as políticas educativas e, de um modo geral, valorizar a afirmação dos poderes periféricos, contextualizando a ação política como forma de manipulação pelo Estado central que financia localmente as políticas que ele sozinho determina (PROCÓPIO, 2007). Em alguns casos, a territorialização é vista como instrumento para introdução de uma lógica de mercado no funcionamento e regulação do sistema educativo, portanto, como forma de privatização da escola pública. Em outros casos, a territorialização é expressão da tendência das sociedades pós-industriais de transferirem para a periferia a gestão das contradições que o centro não pode resolver.

Pode-se pensar o processo de territorialização não somente como uma medida técnico-administrativa para aliviar e modernizar o Estado, mas também como um processo de apropriação, baseada na mobilização, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais. Esta apropriação é baseada também na desmultiplicação e horizontalização dos controles centrais e locais, o que faz com que as políticas educativas passem de uma relação de autoridade no controle vertical, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual (MARQUES, 2006). Esta passagem interfere na relação de poder baseada na gestão centralizada por parte do Estado, transformando-a numa gestão descentralizada e local. Nesta perspectiva, a territorialização favorece o processo de desenvolvimento da sociedade, possibilita mudança social e abre espaço para a autonomia escolar.

Azanha (2000) aponta que, após a criação da LDB, as questões ligadas à territorialização da educação são o centro de uma discussão e estudos que possibilitam a organização da educação pública no âmbito dos municípios por meio do princípio da autonomia:

Com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O Art. 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, e os artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que essa proposta ou

⁶ Despacho conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, 3 de Setembro – Estabelece a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo 1996/97.

projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Além dessas referências explícitas sobre a necessidade que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova Lei retomou no Art. 3º (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de —pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que, embora já figure na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido (AZANHA, 2000, p. 18).

Azanha (1995), referindo-se à tarefa coletiva de elaboração do projeto pedagógico pelos educadores, ressalta também em outros textos, a necessidade pedagógica de respeito à especificidade de cada escola e o problema da desresponsabilização decorrente da homogeneização:

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como um problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas, frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito do seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição escolar pública é uma diversidade, e não é uma unidade (AZANHA, 1995 p. 7).

Esse autor critica a adoção de um regimento comum às escolas de uma rede e, embora tenha contribuído para a elaboração do parecer que implementaria um regimento comum no município de São Paulo, destaca no texto do parecer o caráter provisório de tal unificação e a necessidade da adoção de regimentos próprios pelas escolas (AZANHA, 1993). Para ele, um regimento próprio significaria o ponto de partida para induzir as escolas à reflexão sobre suas práticas, já que considera que a crise educacional é apenas parte de uma crise muito ampla, que é inegavelmente política, em que anos de sombra permitiram que os interesses coletivos fossem tratados sem a indispensável publicidade (AZANHA, 1995). Neste sentido, é fundamental a participação e a intervenção política de todos diante dos problemas nas escolas.

O reforço da autonomia das escolas não pode ser definido isoladamente, deve-se ter em conta as dimensões complementares de um processo global das políticas educacionais. A noção de autonomia no Brasil vem sendo abordada em diferentes momentos da história. É possível encontrar menções já nos escritos do século passado tais como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, conforme apontado por Azanha:

No longo documento, a palavra — autonomia aparece duas ou três vezes e apenas para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional. (AZANHA, 1993, p. 38).

A autonomia escolar aqui pode ser entendida enquanto processo de construção e de conquista, na definição da escola que se quer e do aluno a se formar, bem como enquanto possibilidade de se confrontar a sociedade dominante com a minoria, que, ainda hoje, estabelece o papel e a função da escola, impedindo a comunidade escolar de lutar autonomamente pelos ideais de uma sociedade, o mais distante possível das desigualdades sociais. A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes, em que se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência, como o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros da sociedade local. A autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos.

É evidente que se a territorialização considera a autonomia, ela deve ser feita por meio da descentralização, já que a autonomia é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. E, sendo a descentralização o ponto de partida para a autonomia escolar, esta terá que ser construída dentro dos territórios educativos: “a autonomia da escola constrói-se, em grande parte, no local, e com base na inovação organizacional” (CANÁRIO, 1995, p. 165). No entanto, não se deve reduzir a autonomia das escolas à dimensão jurídico-administrativa, pois sob esse ponto de vista, a autonomia existe simplesmente para decretarem as competências que são transferidas da administração central e regional para as escolas, insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas. Deste modo, a territorialização das políticas educativas se relaciona com o

conceito de “autonomia escolar” ao propor que os estabelecimentos de ensino têm capacidades de decisão em determinados domínios nomeadamente estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros.

Nosella (1982) em “A dialética da administração escolar”, explicita que a autonomia pode ser atingida apenas por meio da participação dos atores da escola (alunos, funcionários, professores, etc.) em sua própria organização. A participação dos atores da escola, somada à participação da comunidade, para a escolha do melhor caminho para solucionar os problemas da sua realidade social consiste também - e é importante dar ênfase a isto - em uma das formas de empoderar a comunidade escolar. Uma das maneiras de empoderar a sociedade por meio da educação consiste em oportunizar a participação das pessoas nos processos educacionais com a intenção de torná-las responsáveis pela mudança social que por ventura venha a acontecer, o que coloca como fundamental o papel de toda a comunidade escolar no acompanhamento da educação. Isto inclui o planejamento das ações, programas e projetos educacionais; a tomada de decisões e o controle e fiscalização da gestão (DEMO, 1995).

Na medida em que as ações educativas, programas e projetos ocorrem no âmbito das unidades de ensino, de acordo com as necessidades da comunidade que é local, é possível considerar que existe uma tentativa de territorializar a comunidade escolar (MELLO, 1991)⁷. Além disso, tornar as pessoas responsáveis pela mudança social aproxima cada indivíduo da comunidade de sua prática cidadã, e de uma preocupação que passa a visar objetivos cooperativos e solidários, tal como afirma Barroso (1997, p. 12):

Os territórios educativos são definidos indutivamente pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns.

Em outro artigo, Barroso (2004) relata as iniciativas de aumento da autonomia das escolas do Estado português em três momentos históricos. Ele mesmo tomou parte no processo, no terceiro momento abordado, como especialista no tema convocado para a elaboração do projeto de lei. Então, na arena política em

⁷ Em oposição, quando a gestão escolar se realiza de maneira centralizada sem observar as demandas locais, a educação constitui um processo de “desterritorialização”. Dessa forma, verificar se um processo educacional é territorializado, pressupõe identificar se as ações educacionais acontecem de maneira integrada com toda a comunidade local.

torno da formalização das propostas a serem encaminhadas, ele reconhece quatro tendências distintas, baseadas nas seguintes lógicas: estatal, de mercado, corporativa e sociocomunitária. Sob a lógica estatal, estavam aqueles que entendiam a questão simplesmente como uma readequação do controle estatal, muitas vezes sugerindo a troca do controle *a priori* dos processos pelo controle *a posteriori* dos resultados.

Para Barroso, aquele grupo defendia a autonomia apenas retoricamente, sendo de fato adepto de uma manutenção ou até do aumento da centralização do poder pelo Estado. Sob a lógica de mercado, agrupavam-se os que entendiam a autonomia como desregulamentação, ou seja, um processo progressivo de privatização para a constituição de um “mercado educativo descentralizado, concorrencial e autônomo” (BARROSO, 2004, p. 63). A lógica corporativa reunia os grupos que identificavam a autonomia apenas como prerrogativa do trabalho docente, desprezando o envolvimento dos demais sujeitos implicados na educação escolar. Há também a lógica sociocomunitária, em que o próprio autor se considera inserido. Nesta lógica, a autonomia é defendida como:

Um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos se mobilizam, numa determinada escola, para, num quadro das orientações gerais de um sistema público nacional de ensino obterem um compromisso e empreenderem uma ação coletiva – a construção de um projeto educativo e a prestação de um serviço público local de educação (BARROSO, 2004, p. 63).

Esta discussão não pode desconsiderar - como também já foi constatado por Frigotto (1995) - que uma disputa política é travada no campo das políticas educacionais, o que legitima as reflexões que apontam para uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e administrativa da educação, transferindo poderes e funções do nível nacional e regional para o local.

A escola deve assim, se reconhecer como lugar central da gestão e a comunidade local - particularmente os pais dos alunos - como parceiros essenciais na tomada de decisão. O efetivo envolvimento de todos (inclusive da comunidade) na ação educativa é fator de motivação cada vez maior e proporciona uma ligação entre a escola, a família e a comunidade, que implica a participação ativa na aprendizagem de todos e de tudo. Esta percepção ampla do processo e do cenário sociopolítico sobre o tema da autonomia pode servir como norte na tentativa de

compreensão de quais são os aspectos em jogo subjacentes às diversas formulações da autonomia educacional no campo acadêmico brasileiro.

A autonomia escolar e a territorialização são, assim, os aspectos fundamentais de uma rede de interdependências, que agem em sintonia com o processo de avanço democrático ainda em crescimento no Brasil. Se o processo de territorialização das escolas se desenvolve num contexto amplo, o desenvolvimento de uma política que reforça a autonomia escolar, mais que regulamentar, criar condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com as especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que informam o sistema público nacional de ensino. Neste sentido, a territorialização e a organização da educação pública no âmbito dos municípios por meio do princípio da autonomia possibilitam a criação e o desenvolvimento de uma “gestão democrática” do ensino, tanto no que diz respeito à direção e gestão dos estabelecimentos de ensino, quanto à implementação de ações, programas e projetos que envolvam os seguimentos interessados da comunidade escolar.

A luta pela democratização das estruturas escolares se insere na luta social pela democratização da sociedade brasileira na década de 1980. O processo de redemocratização do Estado e das instituições sociais, que marcou os anos 80 no Brasil, significou, no caso da instituição escolar, um esforço de democratizar as relações em seu interior, tendo como objetivo atender as demandas das camadas populares (FRIGOTTO, 2000). Com o aprofundamento da luta democrática em oposição à ditadura militar, no final da década de 70, a questão da democratização da escola passou da simples luta pela ampliação do acesso para a questão da qualidade, procurando superar a dimensão quantitativa enfatizada até então. Tratava-se de romper com as formas tradicionais de administração da escola, através da democratização das relações em seu interior e dos sistemas educacionais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou garantido como um dos princípios educacionais a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A Constituição estabeleceu a gestão democrática para a escola pública, o princípio do pluralismo de concepções pedagógicas e a colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal. Em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, o princípio

de “gestão democrática” para o ensino público garantido pela Constituição Federal de 1988 se apresenta como um caminho para a superação de uma organização educacional autoritária e centralizadora. Dentre os artigos que a LDB 9.394/96 determinou, sobre a gestão democrática e a autonomia no ensino básico estatal:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Para esta tendência do pensamento educacional, o tipo de racionalidade e de eficácia características do modelo tecnoburocrático de administração das redes escolares estava de acordo com a lógica da dominação, favorecia a formação de indivíduos obedientes e pouco críticos, com a escolha de currículos adequados aos interesses da ordem burguesa. Historicamente, a razão instrumental, de concepção positivista, não concebe que a sociedade seja permeada de conflitos e de contradições, outorgando aos governantes, a minoria dominante, o direito de decisão, sem que necessariamente haja a participação de todos. Os ataques à pedagogia tecnicista e à gestão de tipo tecnoburocrático se complementavam pela reivindicação da participação dos envolvidos na situação escolar nos processos decisórios (FRIGOTTO, 2000). Os que estão no “chão da escola”⁸ sabem que a participação de todos nos processos escolares ainda não acontece. Tratando-se de um ideal a ser buscado, que permanece no nível do discurso. No entanto, pautar deliberações pelos legítimos interesses da maioria, talvez seja a principal motivação da convicção corrente de que o maior número possível de temas deveria ser apreciado pelo maior número possível de pessoas.

Os educadores marxistas, como Nosella (1982), críticos do capitalismo, entendiam que o homem - enquanto ser social e histórico - é capaz de transformar a si e a sociedade. Consideravam ser necessário que a população percebesse que era seu interesse utilizar a escola para o processo maior de transformação social. No sentido de que a maior participação do todo da sociedade poderia dar início a um processo de desalienação, já que a alienação é entendida como o cerne da

⁸ Termo usado pelo educador José Pacheco para designar aqueles que trabalham cotidianamente na escola, sobretudo os professores.

dominação vigente e da contradição de classes presente na sociedade capitalista. Vale lembrar que Marx foi ainda mais categórico, quando afirmou que

São as contradições da vida material que explicam a consciência, não o contrário. As mudanças sociais se fazem não porque os homens decidem querê-las, mas porque amadurecem as condições objetivas e se impõem (MARX & ENGELS, 1983, p. 28).

O tema da gestão democrática, neste sentido, surgiu como mais um dos esforços para superar as tendências internamente autoritárias (do ponto de vista da escola) e externamente reprodutoras (considerando mais extensamente a sociedade e suas relações de produção). A filosofia de gestão descentralizada busca a sintonia com a democratização das demandas dos diversos segmentos que compõem o processo educacional. A efetiva descentralização para as unidades escolares é condição mínima para a ampliação da perspectiva da democratização da gestão escolar. O termo gestão democrática (ORESTES, 2011) se refere à máxima do esforço humano coletivo e solidário, em busca da aglutinação de diferentes forças, para viabilizar e orientar a ação administrativa rumo às prioridades e à solução de problemas, com vistas à realização dos fins.

Já a concepção de autonomia escolar, em relação ao modo como as escolas e redes escolares são geridas, assume diversos sentidos. Ainda hoje, associada a diferentes termos, como: eficiência, padrões de qualidade, desburocratização, estratégias, flexibilização, desregulamentação, comunidade, transformação, democratização, descentralização, participação, democracia e outros. Estes termos configuram soluções mistas e diversificadas e muitas vezes são, inclusive, condicionados a modismos intelectuais, conforme observa Azanha (1993, p. 37):

Será possível apreender grande parte da mentalidade pedagógica recente se a atenção for focalizada nos usos de algumas palavras como autonomia, gestão democrática, participação, e outras correlatas. Porque estas palavras se tornaram sagradas e, como tais, portadoras nos seus usos das crenças, dos valores e dos modismos intelectuais que condicionam as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais atuais.

No âmbito da instituição escolar a autonomia vai significar a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo educadores, alunos, pais e comunidade, unidos no sentimento de corresponsabilidade pelo êxito da instituição. Segundo Libâneo (2001, p. 115), “numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão

sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros”. Na mesma linha, Nosella (1982, p.93), coloca a seguinte compreensão:

Entendemos por autonomia da escola a direção da mesma pelos que a fazem, ou seja, alunos, funcionários e professores; em outras palavras, entendemos por autonomia a identificação de produção e de direção, no sentido de a direção decorrer da produção e ser exercida pelo mesmo sujeito que produz a escola.

Ocorre aqui, portanto, um nítido divisor de águas entre as intenções dos agentes e suas práticas: “não há canal democrático de gestão que possa ser viabilizado sem uma profunda alteração administrativa das estruturas dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais” (SPOSITO, 1999, p. 50). Assim, o tema da gestão democrática se apresenta como uma necessidade que se define por meio de uma equação entre as tendências de regulação e as disputas, por parte dos sujeitos e pelos papéis que desejam assumir em relação à regulação e o gerenciamento da escola. Assumir papéis remete à ideia de assumir responsabilidade, tomar decisões e participar dos processos no interior da escola e que se estende à comunidade.

Na visão de Veiga & Cardoso (1995), a gestão democrática está respaldada na ação participativa, na busca de explicação e compreensão crítica dos problemas, das causas de sua existência, bem como no esforço para propor ações alternativas à realidade vivida e experimentada no interior da escola. A gestão democrática, na concepção de Paro (1993), representa o trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. Assim, se observa que, no plano teórico, se vive hoje um processo bastante rico do repensar da gestão escolar, em função das necessidades da escola e da reformulação de uma estratégia diferente. No Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 1997, ficou explicitado o teor desta reivindicação:

A gestão democrática compreendida como fator indissociável da escola pública exigida pelo momento conjuntural, tendo em vista o aprofundamento da prática democrática, onde a comunidade escolar participe de forma concreta nas discussões e deliberações, tanto de caráter administrativo, financeiro, quanto pedagógico. Tudo isso envolto numa determinada autonomia que permita à escola gestar-se sem perder o vínculo da manutenção do Estado, o que identifica o caráter público da escola. (CNTE, 1997, p. 63)

A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos a participação e a autonomia. Pedagogicamente, esse processo exige que a escola se movimente e estabeleça vivências que garantam e estimulem os princípios voltados para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve a aprendizagem de conhecimentos curriculares, porém, tendo clareza de que estes necessitam estar fundamentados numa concepção emancipadora do ser humano que se quer formar. Se aliado a isto considerarmos o aluno como o centro e o elemento principal da instituição escolar, então a escola deve iniciá-lo na compreensão e reconhecimento dos assuntos que lhe diz respeito, estimulando sua participação na tomada de decisões, proporcional à sua capacidade.

Encorajar a autonomia significa colocar os atores da escola como corresponsáveis para poder decidir sobre as alternativas operacionais prioritárias, sem se prender aos limites burocráticos impostos pelas instâncias centrais, formuladoras e implementadoras de políticas, o que pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de poder - ou seja, direção, professores, pais, alunos são considerados sujeitos ativos do processo, de forma que sua participação no processo deve acontecer de forma clara e com responsabilidade.

O poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior, ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais (BORDIGNON e GRACINDO, 2002, p. 151- 152).

Neste sentido é que se deve afirmar a importância dos conceitos de autonomia e participação na construção da gestão democrática. Para Ferreira, “participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução” (1999, p. 11). No entanto, o termo participação, em relação à sua definição, vai depender da forma como cada indivíduo isolado ou coletivamente se encontra, bem como da sua percepção de mundo e dos instrumentos culturais que possui para analisar a realidade e a

sociedade em que vive. Todavia, pode considerar-se aqui a participação como sendo um processo em construção, da conquista da capacidade de definir o horizonte de sua caminhada. O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os demais, e isto explica o fato de que, para se realizar, o homem necessita organizar-se coletivamente - daí decorre a necessidade da participação, que é sempre em nível político, visto que envolve interesse e organização da sociedade, o que vai possibilitar o exercício da cidadania.

A participação pode ser fundamentada também em uma lógica de emancipação do homem e da sociedade, por meio da luta pela equidade social. Isto também pode ser traduzido enquanto ideias de conquistas de direitos dos indivíduos, atores sociais no exercício maior, que é a cidadania. Assim, a participação existe enquanto conquista processual, que visa a transformação, rompendo com as injustiças, quando a população compartilha o poder e os bens materiais e simbólicos por ela produzidos. Como bem afirmou Freire (1997, p.3): “não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de “conscientização” e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da verdadeira participação”.

Neste sentido, a escola mais do que qualquer outra instituição, é o lugar ideal para o exercício e a aprendizagem da participação, pois se considera que a participação abre espaço para a tomada de decisões, bem como para a captação e incorporação de elementos da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais de alunos e outras pessoas genuinamente interessadas no bom desempenho da escola. Para que isso aconteça, é preciso que os administradores, os professores, os alunos e, até mesmo, os pais considerem a importância da participação na condução da escola e que incorporem aos seus objetivos, enquanto cidadãos, o de ensinar e viver os valores da democracia.

A participação de todos nas decisões da gestão escolar se legitima a partir do entendimento de que as relações de poder que circulam na política educacional devem ampliar o exercício da democracia e não limitá-la. Em outras palavras, os anseios pela participação são legítimos pela retomada da construção de uma tradição democrática. A gestão democrática, como sendo o processo de aprendizado e luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa, vislumbra a criação da participação e o aprendizado do jogo democrático e do

repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas.

A legitimidade política da reivindicação por uma maior participação na discussão e no encaminhamento dos interesses coletivos possibilita que as comunidades e todos os “atores” da escola se interessem por ocupar um papel nos esforços por mudança social, construindo autonomia, tomando decisões baseadas em valores vividos, envolvendo as pessoas na discussão e resolução de problemas concretos do seu cotidiano e nas questões de interesse coletivo, “onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões e das responsabilidades desencadeia um permanente exercício e conquista da cidadania” (CNTE, 1997, p. 33).

Se a gestão da escola se inspirar no exercício participativo do processo decisório, em que a reflexão e a discussão dos problemas da escola buscam estratégias viáveis à concretização dos objetivos da comunidade escolar, os diferentes segmentos da comunidade poderão estabelecer novas relações na escola, criando uma estrutura organizacional que propõe a formação para a cidadania ativa, já que não faz sentido a escola “fornecer” ao aluno o significado do termo cidadania, sem que práticas cidadãs tenham sido vivenciadas, pautadas na troca, no saber ouvir e se posicionar criticamente.

Desse modo, o modelo de gestão escolar democrática pressupõe que sua efetiva incorporação e aceitação passam necessariamente por um processo de construção de uma consciência de projetos políticos amadurecidos que, inclusive, reforça a necessidade de que a gestão democrática tenha também a finalidade de criação de novas práticas pedagógicas. Em *Pedagogia da autonomia* (1997), Paulo Freire critica severamente os ‘pacotes’ curriculares que, em nome da sabedoria pedagógica ostentada pelas elites intelectuais, silenciam os docentes, privando-os de liberdade e autoridade docente. O autor afirma que a participação é condição para a construção da escola democrática e destaca a importância de os educadores terem voz para participar, efetivamente, do processo de decisão sobre as políticas curriculares no âmbito da escola. Entende, assim, que a escola democrática somente se faz em um espaço/tempo no qual são gestadas e praticadas as políticas curriculares.

A consideração da elaboração da proposta pedagógica, ou projeto político-pedagógico, como uma oportunidade de exercício da autonomia escolar, também está presente como uma das preocupações de Azanha (1993, p. 40):

A inovação deve ter efeitos basicamente pedagógicos e, desse ponto de vista, é altamente defensável no seu propósito de ruptura de rotinas escolares que são insensíveis aos problemas das diferenças individuais e sociais nos ritmos de aprendizagem. Contudo, proposta a inovação, talvez se devesse deixar a cada Escola as discussões sobre o assunto e a decisão de aceitar ou não a ideia.

Percebe-se então que a gestão democrática engloba inúmeros desafios, como o de fomentar condições favoráveis para impulsionar o projeto pedagógico da escola. A própria LDB (Art. 14 e 15), ao tratar da gestão democrática, propõe a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Garske (1998, p. 157) propõe que

O projeto político-pedagógico deve ser entendido como um processo, uma sistematização nunca definitiva, um planejamento de cunho participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, mas que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Assim, o modelo de gestão escolar democrática começa a apontar para diversos benefícios, como o do maior rendimento escolar, compreendido como resultado de um processo educativo capaz de promover mudanças no comportamento social, por meio da ampliação dos horizontes culturais do aluno (SOUZA, 1996). Segundo o autor, a gestão democrática e a participação de todos nas decisões, possibilita uma relação mais próxima com a escola, o que aumenta o interesse não só pelos conteúdos programáticos, mas também pelos assuntos pertinentes à escola, favorecendo a emergência da coparticipação, enquanto fundamentos de conquista da autonomia escolar. Deste modo, a expressão gestão democrática, que a princípio foi utilizada na perspectiva de superação do autoritarismo nas relações escolares (incluindo as que se estabelecem entre professores e alunos), com o tempo passou a ser conciliada com outros diversos propósitos, incluindo o da eficácia.

A autonomia permite que a gestão pedagógica seja flexível ao pensar modos de organização escolar, e possibilita que a escola adote estratégias negociáveis sem comprometer a observância dos objetivos fundamentais do

processo educacional. Isto pressupõe um contexto de autorreflexão sobre o projeto pedagógico, a fim de fortalecer a responsabilidade política das decisões configuradas na vontade coletiva (GADOTTI, 1994). O exercício democrático da gestão escolar, além de ser defendido como um instrumento de transformação de uma realidade social, ao mesmo tempo é mais uma das formas possíveis para alcançar eficiência e resultados.

O desafio está na ousadia de cada escola em experimentar algo novo, de se construir por meio da capacidade de resolver problemas pelo caminho da participação democrática. As experiências das escolas ditas democráticas apontam para este caminho, e se consolidam de modo inovador, definindo critérios e regras de utilização dos espaços, determinando horário e regime de funcionamento da escola, mobilizando recursos locais e suscitando a solidariedade da comunidade para ações de interesse dos alunos e da comunidade educativa, entre outras coisas. O próximo capítulo tratará dos fundamentos e princípios das escolas que se inserem no movimento das escolas democráticas.

Capítulo 3 - Escolas democráticas: fundamentos e princípios

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (Paulo Freire).

Este capítulo pretende, mais do que definir, compreender o conceito “escola democrática”, construindo uma base para se pensar as relações entre os fundamentos e princípios das escolas democráticas. Além disso, o capítulo que segue propõe discutir as possibilidades e limitações da vivência da democracia na escola, estendida à prática social, já que toda a discussão sobre educação democrática não tem sentido se a educação não for compreendida como agência formadora potencialmente capaz de promover mudanças sociais, de duas formas, pelo menos: formando novos tipos de subjetividades - ou de cultura - e contribuindo para ativar politicamente comunidades.

Nenhuma escola que se diz democrática é igual à outra, nem poderia: os lugares, as culturas, os objetivos, os professores, os estudantes, os interesses, os desejos e os problemas são sempre diferentes. Contudo, de acordo com a Comunidade Europeia de Educação Democrática, há dois elementos básicos que definem este tipo de educação: a aprendizagem deve ser determinada pelos próprios estudantes; a comunidade educativa deve ser baseada na igualdade e no respeito mútuo (EUDEC, 2013).

Singer (2010), ao delinear o conceito “educação democrática”, em seu livro República das Crianças, relata sobre experiências escolares de resistência ocorridas ao longo dos últimos cento e cinquenta anos. Essas experiências, que apresentam propostas educacionais pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa, receberam diferentes denominações, tais como: românticas (por associação ao filósofo Jean Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante, escolas livres, progressistas, alternativas e democráticas. Apesar dos diferentes contextos em que ocorreram, este movimento de cunho internacional, em torno do

qual estas experiências se articulam, vem sendo denominado como “educação democrática”. Não obstante, a autora ressalta que nem todas as escolas consideradas como democráticas participam do movimento ou se reconhecem como tal. Ainda que não se constituam como um grupo coeso, possuem em maior ou menor grau duas características básicas:

A gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e a organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios (SINGER, 2010, p.15).

As escolas ditas democráticas são marcadas pela participação de todos aqueles envolvidos na escola - inclusive os educandos, pais e outros membros da comunidade - nos processos de tomada de decisões. Há, nessas escolas, comitês, conselhos, planejamentos cooperativos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola. A participação que se espera não é uma "engenharia de unanimidade" para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes tem criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem das tomadas de decisões que afetam sua vida. Costa argumenta que

A imagem da escola como democracia nos propõe, globalmente, uma concepção dos estabelecimentos de ensino, que valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam (1998, p. 71).

As escolas democráticas assumem uma base organizacional oposta àquela definida pelo modelo clássico e burocrático do qual se originou, buscando igualdade estrutural e uma gestão horizontal. Antes de qualquer coisa, estas escolas pretendem serem espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham na sociedade. Importante ressaltar que as escolas democráticas não surgem por acaso, mas resultam de tentativas declaradas de educadores que buscam colocar em prática oportunidades que darão vida à democracia. Aqueles comprometidos com a criação de escolas democráticas entendem que fazer isso envolve mais que informar crianças e jovens: trata-se de criar condições para que uma nova cultura se estabeleça - uma cultura de cooperação, de ação política participativa, e de regulação da vida coletiva.

No século XX, um dos autores que trabalhou o conceito de democracia na educação foi John Dewey. Suas reflexões influenciaram profundamente a pedagogia humanista e servem de apoio para este estudo, por compreender as escolas que tem por preocupação central a ampliação, por meio da educação, das condições favoráveis ao modo de vida democrático. No livro *Democracia e Educação*, Dewey (1959) dedica-se a discutir o problema da democracia e mostra que a vida democrática de uma discussão pública inteligente em torno de problemas comuns: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93). Se a sociedade democrática está baseada na comunicação, cooperação e livre interação entre todos os indivíduos envolvidos nos problemas sociais, assim a escola deve propiciar um ambiente favorável para que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver sua natureza potencialmente social.

Assim, nas produções que abordam a temática “escola democrática” é comum as referências que versam sobre os objetivos de transformação social, pautados em uma ética de solidariedade, tendo sempre um cunho político. Seja como procedimento (político), seja como valor (social), a democracia exige exercício concreto dos princípios que a sustentam (RIBEIRO, 2001). Um dos princípios fundadores das escolas democráticas é o de que só se pratica democracia ensinando-a; e só se ensina democracia praticando-a. Daí que,

[...] se uma das funções da instituição educacional é educar os indivíduos e formar futuros adultos que devem comportar-se de maneira responsável, autônoma e democrática, é lógico que na escola articulem-se mecanismos e estruturas que tornem isso possível (RODRIGUEZ, 2000, p.11).

Não parece haver dúvida, nas análises de diferentes orientações teóricas, que toda prática pedagógica está de alguma forma articulada à sociedade onde ela ocorre. Os educadores que trabalham em escolas democráticas a entendem como parte da comunidade maior, e procurem estendê-la, querem democracia em larga escala - a escola é apenas um dos espaços por eles focalizados - este é o ponto crucial que distingue as escolas democráticas de outras escolas "progressistas", como as que são simplesmente humanistas ou centradas na criança.

A educação é influenciada pelas dimensões econômica, política e cultural da sociedade, mas também influencia estas dimensões. Os sujeitos que a realizam

possuem sempre um potencial para a mudança, e não existe educação sem pessoas: em parte, são elas que fazem a educação ser desta ou daquela forma, ao aceitar, resistir ou modificar as diretrizes e políticas definidas para esta prática social (MOGILKA, 2003). A democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, mas é condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos. Assim, a razão de se educar na democracia, é assegurar uma vida democrática na sociedade.

A visão das escolas democráticas vai além de objetivos como melhorar o clima da escola ou aumentar a autoestima dos alunos, porque não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram. Por esse motivo, vinculam seu entendimento das práticas antidemocráticas na escola à condições mais abrangentes fora dela. A defesa da formação de grupos heterogêneos, por exemplo, é feita em parte com base no aumento do sucesso acadêmico e social, mas, em termos mais amplos, com base na justiça e no acesso equitativo como objetivos sociais da maior importância. Como outros educadores progressistas, aqueles envolvidos com a democracia se interessam profundamente pelos jovens e pelas crianças, mas também compreendem que esse interesse requer uma posição firme contra a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades flagrantes na escola e na sociedade. Enfim, os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um "Estado ideal" definido com entusiasmo e à espera de ser alcançado, mas concordam que a escola deve dar condições, por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença, para que as pessoas tenham a oportunidade de descobrir o que a democracia significa, e como pode ser vivenciada na prática (DEWEY, 1959).

Participação de todos nas decisões, transformação social e política, mudança com vistas a uma cultura solidária e cooperativa, luta por justiça e tantos outros princípios e ideais dos educadores que se engendram em escolas democráticas são alvo de crítica de alguns teóricos, como Azanha que, no texto "Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisa" (1991), questiona a "função" da escola, e a legitimidade da participação de todos nas decisões.

A legitimidade política da reivindicação por uma maior participação na discussão e no encaminhamento dos interesses coletivos

conduziu os educadores, muitas vezes sem maior análise, a exigirem também que as questões educacionais, muitas das quais embora estritamente técnicas, passassem a ser discutidas e resolvidas por assembleias e conselhos não apenas de educadores e de pais, mas até mesmo de alunos. Não se põe em dúvida que incentivar as comunidades a se interessarem pela escola que as servem e a pressioná-las a serem boas escolas é inteiramente defensável. Daí a admitir que a situação pedagógica não requer nenhuma qualificação profissional para a sua condução é até mesmo uma desvalorização da formação do professor. Quais são as perspectivas de que esse encaminhamento seja razoável e contribua efetivamente para a solução da crise educacional em que vivemos? (AZANHA, 1991, p. 1)

Os educadores que defendem as decisões participativas, o consenso das assembleias, ou algo equivalente, não desconsideram o conhecimento técnico e científico como essenciais para fundamentar e embasar ações e práticas. Ao contrário, buscam promover espaços de debates e aprendizagens, para compartilhar suas técnicas e empoderar as pessoas, informando-as, ensinando-as e aprendendo com elas. Além do mais, Darcy Ribeiro, um dos educadores que acreditou nos princípios e ideais citados, argumenta em seu livro *O Povo Brasileiro* (1995), que a realidade da escola não diz respeito a uma crise, e sim a um projeto - a escola tradicional foi construída, foi projetada para ser assim, para dar tais resultados.

Não há como fundamentar uma educação democrática sem uma crítica ao modelo predominante, haja vista que o modelo tradicional e seus processos autoritários não são deste modo por acaso, mas são desta forma exatamente por serem adequados a um projeto político vigente, que é excludente. Dewey (1959) argumenta que os métodos de ensino, a atitude do professor e as regras escolares no paradigma tradicional são rígidas e coercitivas, em grande medida, não porque a criança seja por natureza avessa à aprendizagem, mas porque é grande a distância entre o que a criança é e o que se espera dela. Esta distância é tão acentuada porque o saber curricular, os métodos de ensino e os comportamentos desejados são estranhos para a criança - o que gera resistência ou mesmo rejeição - estando fora do alcance de sua experiência, naquele momento do seu desenvolvimento. Não foram pensados tomando como referência o que a criança é, ou seja, suas necessidades, desejos, impulsos e capacidades (DEWEY, 1959).

A educação tradicional não é democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e os seus métodos são antiparticipativos e centralizadores. Se os fundamentos e a organização da escola tradicional são antidemocráticos na

essência, como poderiam seus princípios estruturantes se converterem em experiências favoráveis à vida democrática? Efetivar, na prática, os ideais das escolas democráticas, não parece possível a partir das práticas tradicionais: com currículo pré-estabelecido, tempo de aula e conteúdo comum a todos, no mesmo momento e ritmo. Os educadores que trabalham em escolas democráticas têm uma consciência aguda de que essas condições rígidas de organização escolar precisam ser transformadas. O próprio currículo escolar, que é um dos dispositivos diferencialmente trabalhados pelas escolas ditas democráticas, tem como desafio trazer a democracia para o currículo planejado ou explícito (MOGILKA, 2003). Por este motivo, um currículo democrático se preocupa também em instruir os educandos para que tenham os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais, mas buscar não endossar programas rígidos.

Como a democracia envolve a participação ativa das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito de se ter opiniões diferentes, as quais se fazem ouvir. Respeitar a experiência da criança, partir de seu interesse, considerar seu ritmo individual e sua subjetividade, ou seja, considerar a sua singularidade e ajudá-la a se desenvolver parece impossível quando a proposta de trabalho está centrada fortemente no conteúdo. Para o professor que precisa prestar conta da burocracia por traz do ensino “conteudista”, preso a uma “grade curricular”, a participação dos educandos acaba sendo uma ameaça ao cumprimento do programa, elemento central da prática, nestas concepções. Quase sempre, os métodos participativos demandam mais tempo que os métodos centralizadores (MOGILKA, 2003). Em razão disto, os “educadores democráticos” parecem se dedicar mais para procurar formas de ajudar os educandos a ampliar seu leque de ideias e a expressá-las, não se restringindo ao que poderíamos chamar de conhecimento “oficial”, produzido pela cultura dominante (APPLE, 1997).

Aqueles comprometidos com um currículo mais participativo não entendem o conhecimento “oficial” como uma “verdade”, mas entendem que o conhecimento é construído socialmente, é produzido e disseminado por pessoas que têm determinados valores, interesses e preconceitos. Numa sociedade democrática, nenhum indivíduo ou grupo de interesse pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Da mesma forma, um currículo

democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens e crianças em relação a si mesmos e ao seu mundo. Assim, uma educação democrática propõe aos educandos que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de "elaboradores de significados". Reconhece que as pessoas adquirem conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas que requerem a construção de seu próprio conhecimento (MOGILKA, 2003).

Nas palavras de Paulo Freire, o currículo deve respeitar

[...] a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas (FREIRE, 2000a, p.42).

Um currículo democrático é aquele que permite a "leitura da vida", do aprender a ler criticamente a própria sociedade (FREIRE, 1988). Isto diz respeito a um currículo que envolve oportunidades constantes de explorar questões, de imaginar respostas a problemas e, sobretudo, de colocar essas respostas em prática. Ajudar os estudantes a entender as várias maneiras pelas quais um evento poderia ser interpretado, e os benefícios para diferentes grupos de pessoas que cada interpretação traz consigo, poderia, em última instância, levá-los a uma sensibilidade mais comprometida eticamente com as sociedades à sua volta. Além disso, as "matérias" a serem aprendidas não são apenas categorias de "alta cultura" para as crianças absorverem e acumularem; são fontes de insight e informação que podem ser relacionadas com os problemas da vida, lentes através das quais é possível examinar as questões com que nos deparamos (APPLE; BEANE, 1993). É este último ponto que podemos usar para entender, por exemplo, como a discussão sobre a integração do currículo precisa ir além de meras perguntas sobre a forma de conectar os constituintes atuais do currículo e se transformar numa discussão mais ampla, envolvendo o teor dessas conexões. Como Dewey observou,

De que adianta obter determinadas quantidades de informações sobre geografia e história, adquirir a capacidade de ler e escrever se, durante o processo, o indivíduo perde sua alma, perde sua capacidade de avaliar as coisas, de perceber os valores aos quais essas coisas estão ligadas, perde o desejo de aplicar o que aprendeu e, sobretudo, se perde a capacidade de extrair o

significado de suas experiências futuras à medida que ocorrerem?
(1979, p. 49)

A atividade dos educandos, em interação com o objeto do conhecimento, não é apenas desejável, é imprescindível para que ocorra a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Todavia, criar e efetuar um currículo democrático envolve conflitos e controvérsias, pois é avesso aos princípios dominantes - embora os considere, resiste a eles. A possibilidade de ampliar opiniões, conhecimentos e perspectivas, costuma ser vista como ameaça à cultura dominante, principalmente porque algumas dessas opiniões oferecem interpretações de questões e eventos muito diferentes daquelas tradicionalmente ensinadas nas escolas (MOGILKA, 2003). Nesse sentido, encorajar a análise crítica dos eventos e dos problemas é algo que levanta a possibilidade de questionamento das interpretações (e ensinamentos) dominantes. O mesmo se aplica à organização do currículo em torno dos problemas e questões sociais mais importantes, mas esse procedimento também entra em conflito com a versão esterilizada do conhecimento e da capacidade que faz parte da "alta cultura" baseada no ensino de matérias separadas umas das outras, centrado na disciplina.

Percebe-se que a possibilidade de os educandos poderem contribuir para o currículo com suas próprias questões e preocupações pode gerar a ameaça de tocar em problemas que revelam as contradições éticas e políticas que permeiam nossa sociedade e afastam dos valores que ela diz defender. Um currículo democrático procura ir além da "tradição seletiva" do conhecimento e dos significados endossados pela cultura dominante, rumo a um leque mais abrangente de pontos de vista e formas de expressão. Os que defendem o modelo tradicional reúnem diversos argumentos para impedir o currículo democrático.

Um dos argumentos diz respeito ao treino dos educandos para a realização dos testes padronizados ou de avaliações em larga escala. Aqueles que não compreendem as finalidades das ideias progressistas sobre currículo, consideram que ele menospreza as capacidades e o tipo de conhecimento oficial que os jovens necessitam para negociar sua passagem com "os guardiões" do acesso socioeconômico. Outro argumento é o da imaturidade do educando, ou de que este pode ficar deprimido ao pensar nos problemas sociais. Argumentos como este ignoram o fato de que os educandos são pessoas reais vivendo vidas reais em

nossa sociedade. Em função de suas próprias experiências de vida, muitos deles conhecem perfeitamente as consequências do racismo, da pobreza, do preconceito sexual, da falta de moradia etc (APPLE, 1997). Argumentos como este procuram, sobretudo, evitar a possibilidade de que os jovens cheguem a perceber as contradições políticas, éticas e sociais que lhes retiram a dignidade.

Todo currículo ou método pedagógico pensado em uma escola democrática considera a experiência social da criança, mas não apenas, porque ninguém é apenas integrante de um grupo ou de uma classe social. Cada estudante é simultaneamente social e individual, identifica-se com os códigos dos grupos sociais aos quais pertence. Ao mesmo tempo, é único e singular, com ritmo e percepções próprias - em razão disso, a aprendizagem deve ser pensada de modo particular e especial para cada um. Esta perspectiva pressupõe a própria humanização do homem, ao passo que propõe promover melhor qualidade da experiência humana, o que inclui respeito à liberdade individual e a empatia nas relações interpessoais (DEWEY, 1979).

Dewey (1979) propõe que a formação democrática depende da criação de experiências democráticas; e estas jamais podem ser inauguradas pelo saber, mas somente pela ação humana socialmente compartilhada, necessária e desejada, mediada pela qualidade das experiências que se estabelecem. Mas nem toda experiência é genuinamente educativa, embora toda educação genuína se realize por meio da experiência. Experiência e educação não são termos equivalentes para Dewey - é “deseducativa” toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para experiências posteriores (DEWEY, 1979).

Tal efeito pode ser provocado por experiências que produzam dureza e insensibilidade, restringindo a capacidade da criança responder aos apelos da vida. Por aquelas que aumentam a destreza em alguma atividade automática, mas rotinizam a percepção e dificultam a abertura para experiências mais criativas. Ainda aquelas experiências que, embora imediatamente agradáveis, concorrem para estimular atitudes descuidadas e acomodadas, que desfavorecem a possibilidade da pessoa tirar de futuras experiências tudo que elas têm para oferecer (DEWEY, 1979). A experiência necessita de um caráter ativo, e isso legitima a criação de estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize.

Por esse motivo, uma escola democrática deve se preocupar com um currículo que ofereça experiências democráticas aos educandos.

Para se organizar democraticamente, tanto em relação ao currículo quanto a todos os processos, as escolas democráticas costumemente apontam críticas à burocracia e aos seus princípios, pelo seu “modelo de máquina” (COSTA, 1998). Deste modo, as escolas democráticas imprimem um novo direcionamento às relações de trabalho, com uma maior valorização do comportamento do indivíduo e uma proposta de redução nas posturas normativas e descritivas das tendências que se apresentam até então.

Em todas as providências e decisões que lhes servem de base, os participantes das escolas democráticas salientam constantemente a igualdade estrutural e uma gestão horizontal. Garantir educação a todos é compreendido como um aspecto necessário das escolas democráticas, mas só o acesso não é considerado suficiente para a efetivação da democracia. Numa comunidade autenticamente democrática, também se considera que todos os jovens têm direito de acesso a todos os programas da escola e a seus frutos de valores. Para resolver isto, os participantes de escolas democráticas procuram assegurar que a escola não coloque barreiras institucionais aos jovens: são feitos todos os esforços possíveis para eliminar a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso à escola sob o pretexto de questões de raça, sexo e classe socioeconômica (MOGILKA, 2003).

As escolas democráticas prezam pela horizontalidade nas relações e decisões, mas não desconsideram que existe uma autoridade do educador em relação ao educando. Mesmo que esta autoridade não seja autocrática, ela representa a diferença na experiência, uma experiência importante para a criança, e que servirá de mediação para o desenvolvimento dela. Sobre a necessidade da autoridade, Dewey (1979) defende que uma educação democrática, baseada no aproveitamento da experiência pessoal e social, que é a referência mais significativa que a criança tem, implica na rejeição do controle externo arbitrário, mas não no abandono da autoridade. Ao contrário, deve-se buscar fonte mais efetiva de autoridade, nascida dos contatos entre a experiência da criança, que é respeitada e aproveitada, e a orientação do adulto. Esta autoridade é que permite a existência do

ato educativo, já que o ato pedagógico sempre guarda uma diferença de experiência, que vai influir na tomada de decisões. O problema é a natureza desta diferença, e como se dará esta intervenção: uma relação efetivamente democrática dosa esta influência de acordo com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento (DEWEY, 1959).

Deve-se considerar o desenvolvimento da autonomia - condição para a democracia - e que este passa por uma etapa em que é imprescindível o contato com a autoridade, com as necessidades do outro, e com os limites por ela gerados. Um dos maiores problemas da relação autoritária, é que ela não fornece à criança a experiência de se relacionar com um poder que lhe é externo, mas que permite o exercício de liberdade, e da criança reconhecer os limites do outro e os seus próprios. De forma diferente, mas com efeito semelhante, a relação permissiva também não favorece a estruturação da autonomia, pois aí a criança não tem referências em que se apoiar para sentir os seus limites. Não se trata de práticas democráticas, pela sua omissão (DEWEY, 1979).

Democracia, em um sentido radical do termo, não significa o não-exercício da autoridade, mas uma forma específica de exercê-la (MOGILKA, 2003). Trata-se de uma autoridade não-impositiva, que pode ser mais bem utilizada pela criança, pois possibilita um maior espaço para opções e um clima socioemocional mais positivo. Este tipo de interação, mais íntima e afetiva do que o contato frio e severo do paradigma tradicional, a criança tende estar mais aberta à orientação do adulto. Quando a criança aceita esta orientação, isto ocorre não por qualquer respeito a normas ou deveres sociais, mas porque ela sente que a experiência do adulto está ampliando a sua própria experiência, e tornando-a mais capaz de viver e conviver (DEWEY, 1979). A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia.

Além de versar sobre a importância da autoridade, Dewey ao falar sobre democracia na escola faz questão de enfatizar que esta não se encerra em uma forma de gestão, mas abrange a totalidade das relações humanas: ela começa em casa, na vizinhança, no trabalho e se constitui numa forma de vida que é mutuamente comunicada, e deve ser alimentada pela educação, e permanentemente reconstruída pela reflexão. Para esse autor a educação é uma experiência reflexiva contínua regida pelo pensamento inquiridor: “pensar é inquirir,

investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso” (DEWEY, 1959, p. 262). Assim, a definição de educação de Dewey considera o pensar como o método de educar, porque tem a finalidade de transformar a experiência, iniciando, desenvolvendo e ampliando a órbita de significados da experiência humana: “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83).

A perspectiva de Dewey (1970, 1979) nos leva a considerar que a experiência de vida é o campo empírico de origem do pensamento, que o ato de pensar implica em originalidade, e que aprender a pensar – além de ser uma das principais funções da educação - é condição para a vida democrática. A contínua reconstrução da experiência compartilhada pareceu ser uma das finalidades educativas das escolas democráticas, o que não se concilia com repetição de fórmulas ou aplicação mecânica de conhecimentos memorizados. As escolas democráticas propõe a democracia como uma forma de vida, aquela que permite as mais plenas e realizadoras experiências, para todas as pessoas. Tal forma de vida não pode existir sem ampla participação popular e sem o debate livre e aberto de opiniões - sua base subjetiva é o ambiente de cooperação e solidariedade entre as pessoas.

O conceito de escola democrática foi pensado aqui a partir da qualidade da experiência vivida, e o que foi discutido até agora, em geral, traduz os fundamentos básicos das escolas ditas democráticas, oferecendo informações importantes sobre o que este modelo valoriza. A seguir serão apresentadas três experiências de escolas democráticas, com o objetivo de favorecer a compreensão teórica a respeito.

3.1 Três experiências de escolas democráticas pelo mundo.

Esta parte do trabalho apresentará a experiência de três escolas democráticas: a Summerhill School, a Escola da Ponte e a Escola Desembargador Amorim Lima.

A Summerhill School foi escolhida por ser considerada pioneira entre as escolas democráticas. Faz parte das chamadas "escolas democráticas", sobretudo porque concretizou um sistema educativo em que o importante é a criança ter liberdade para escolher e decidir o que aprender e, com base nisso, desenvolver-se no próprio ritmo (GENTILE, 2013).

A experiência da Escola da Ponte será apresentada por ser a inspiradora para este trabalho de pesquisa. Trata-se de uma Escola que não se classifica dentro do movimento das escolas democráticas (SINGER, 2010), porque não surge com o propósito de sê-la, mas foi "se construindo" aos poucos – coletivamente - a partir de princípios democráticos. Nesta Escola a educação é trabalhada na cidadania, com dispositivos que favorecem a participação de todos - como as assembleias (ALVES, 2008).

A Escola Amorim Lima será apresentada por ser uma experiência brasileira e estar, assim como a Escola Projeto Âncora, realizando seu processo de democratização. Nesse processo, foram se formando comissões para assuntos diversos, foi-se buscando maior participação dos pais e da comunidade por meio de conselhos e assembleias. Há uma preocupação em desenvolver a autonomia do educando, e este tem a liberdade de, diariamente, definir o seu plano do dia, que consiste num registro de intenções sobre o que se quer estudar (LIMA, 2014).

O objetivo é ter como exemplo estas experiências, para que elas sirvam de base para se pensar a Escola Projeto Âncora enquanto escola que se quer fazer a partir de princípios democráticos.

3.1.1 Summerhill Scholl

Gostaria antes de ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico (Neill).

A primeira escola democrática a ser apresentada é a Summerhill School, fundada em 1921 pelo escocês Alexander Sutherland Neill - uma escola particular, localizada na Inglaterra, em Leiston, a 160 quilômetros de Londres. Summerhill abrigou crianças e jovens, entre 5 e 18 anos de idade. A Escola se organizou em um casarão vitoriano do século XIX, de vários andares, sem muros, cercado de muita grama. Nessa Escola, a maioria das crianças viveu em regime de internato - o fundador acreditava que a convivência com os pais, com sua superproteção, impedia os filhos de desenvolver a segurança suficiente para conhecer o mundo, seja de forma intelectual, seja de forma emocional e artística (KÜNZLE, 2007). Por isso, Neill propôs que os alunos morassem em Summerhill e recebessem a visita de seus pais esporadicamente. Os alunos, divididos em seus quartos em três grupos - de acordo com a faixa etária - eram responsáveis pela arrumação.

Mesmo as crianças vivendo em regime de internato, Summerhill se preocupou com o desenvolvimento de atividades na comunidade - as crianças saberiam das cobranças sociais que teriam futuramente. Entre outras coisas, saberiam que precisariam escolher uma carreira e que teriam que se preparar para passar pelas provas de admissão. As tardes eram inteiramente livres: os pequenos brincavam e os mais velhos iam para as oficinas, fazer pinturas ou jogos. No espaço verde, as crianças brincavam livremente.

As ideias pedagógicas de Neill, concretizadas na experiência de Summerhill, foram apresentadas ao grande público no livro "Liberdade sem medo" (1960). O princípio fundamental que organizou a prática na Escola é a ideia do autogoverno pelos alunos. A liberdade foi o fundamento da pedagogia de Summerhill, que partiu da compreensão de que ao sermos deixados livres, podemos nos desenvolver de forma plena. Para formar pessoas livres, é preciso educar com base na liberdade.

Bem, nós decidimos fazer uma escola na qual pudéssemos oferecer às crianças a liberdade para que elas fossem elas mesmas. Com esse objetivo, tivemos que renunciar a toda a disciplina, todo direcionamento, toda sugestão, todo treinamento moral, toda instrução moral. Temos sido chamados de bravos, mas tal intento não requeria coragem. Tudo o que foi requisitado era o que tínhamos - uma completa crença na criança como um ser bom, não como um diabo. Por mais de quarenta anos, esta crença na bondade da criança nunca esmoreceu: bem ao contrário, tornou-se uma fé definitiva (NEILL, 1960, p.110).

A liberdade propiciada é diferente de permissividade, da ideia de que tudo é permitido. A proposta é de que todos são livres para viver a própria vida do jeito que quiserem, contanto que não perturbem os outros. Existiram diversas regras que asseguravam o bom convívio em Summerhill. O diferencial das regras é que elas não eram impostas, mas decididas coletivamente. O que não podia ser feito sempre foi decidido nas assembleias que aconteciam todos os sábados. A criança que entrava na Escola e que não reconhecia limite, sofria as consequências de seus atos. Estas consequências eram decididas pela assembleia - que costumava punir quem não cumpria as regras. A punição poderia ser horas de serviço, ou consertar coisas, caso tenha quebrado. Se alguém fazia barulho na hora de dormir, era obrigado a dormir mais cedo. Quando, por exemplo, um aluno praticava *bullying*, era excluído das atividades da comunidade e deveria ser sempre o último nas filas de refeição. Tudo o que era decidido pela assembleia, era analisado caso a caso. Contudo, a Escola garantia que a maioria das crianças não tinha grande problema em respeitar as regras, e justificava que quando tratadas de igual para igual e de forma tranquila, com calma, estariam totalmente prontas para assumir um compromisso. Dessa forma não haveria motivos para as crianças se oporem às regras.

Summerhill não recebeu dinheiro público. Embora inspecionada periodicamente por órgãos governamentais, até mesmo em relação aos padrões governamentais, não foi obrigada a atender aos padrões tradicionais das escolas. Propôs uma radical reformulação da educação europeia, idealizada a partir do princípio da liberdade e pautada em uma autogestão - que se consolida por meio da autonomia.

Summerhill governa-se pelo princípio de autonomia, democrático em sua forma. Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas assembleias gerais da escola, nas noites de sábado. Cada membro do corpo docente, e cada criança, independentemente da idade que possa ter, apresenta seu voto. Meu voto pesa tanto quanto de um garoto de sete anos (NEILL, 1960, p.41).

É contundente a crítica de Neill ao caráter adaptativo da educação, que visa o controle e a vigilância.

Estampar todas as crianças com a mesma tinta. Educá-las de forma que jamais se tornem rebeldes. Deixar que aqueles sujeitinhos sofram durante o processo: eles não têm importância. O que importa

é o sistema compulsivo, a moldagem do caráter, de forma que todos pensem da mesma forma, vistam da mesma forma e falem da mesma forma. Antes de mais nada, uniformidade! E milhares de pobres crianças indefesas, choram e são desditosas, em suas escolas-fábricas. (NEILL, 1967, p.49).

Em Summerhill, não existiu obrigatoriedade em usar uniformes e os alunos não eram obrigados a executar tarefas - a menos que a assembleia decidisse por isso. Os esportes também eram optativos. Um dos aspectos mais “radicais” de Summerhill foi o fato de as crianças escolherem se vão às aulas - existiam classes das principais disciplinas.

A Escola se apoiou em uma pedagogia que trabalha com alunos movidos por sua própria curiosidade, sem serem obrigados e sim impelidos pela vontade de apreender o mundo. Os alunos não eram divididos em salas por nível de escolaridade: eles se reuniam por interesse de algum curso oferecido com antecedência pelos professores - no início de cada trimestre os alunos decidiam com o professor o que gostariam de estudar (KÜNZLE, 2007). A preocupação fundamental foi uma relação horizontal entre professores e alunos, marcada pelo companheirismo e pela compreensão. O processo educativo foi entendido como uma tarefa de compreensão e posicionamento ao lado da criança.

Segundo Neill (1960), as crianças gostam de aprender e a maioria delas seguia normalmente os cursos em Summerhill. E mais, ele afirma que as crianças, cuja primeira escola foi Summerhill, frequentavam mais as aulas do que aquelas que vieram de escolas tradicionais, as quais demoravam compreender o prazer de aprender. Para Neil, o tempo que a criança passava se negando a participar das aulas, é proporcional ao ódio que trazia da última escola; para ele, não existem crianças preguiçosas, mas crianças com falta de saúde ou de interesse. Quando alguma criança se negava a fazer qualquer coisa, a Escola dava um tempo para esta criança, porque acreditava que se alguém quer passar o dia fazendo nada, há alguma coisa que essa pessoa precisa recuperar. Caso contrário, ela não se comportaria assim – a vida é excitante demais.

Summerhill foi revolucionária e pioneira em muitos pontos, principalmente por permitir que seus alunos escolhessem suas aulas, por permitir que as crianças se organizassem em assembleias - a fim de discutir no grupo os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar, encontrando soluções e desenvolvendo

questionamentos para as situações vividas - e, sobretudo, por respeitar o direito de brincar, tendo como princípio que as pessoas sendo felizes, possam buscar valores éticos, contribuindo para um mundo que busque o amor, e não o poder ou uma moral ultrapassada (NEILL, 1967).

As descobertas no campo da Psicologia no início do século XX exerceram forte influência sobre Neill, como estudos de Freud e Reich. Por esta razão, o idealizador dessa Escola se identificou com os preceitos psicanalíticos. Além da psicanálise, e por apostar na bondade inata do homem, Neill formulou suas ideias pedagógicas com base no trabalho de Rousseau. De acordo com Neill, a educação deveria lidar com a dimensão emocional do aluno, com ênfase na sensibilidade sobre a racionalidade - para ele era importante que as crianças fossem educadas também emocionalmente (NEILL, 1967).

Atualmente a escola é dirigida pela filha de A. S. Neill, Zoë Readhead. Ela garante que em Summerhill as crianças aprendem a pensar por elas mesmas, a fazer suas próprias escolhas e a assumi-las, a se sentirem responsáveis por si mesmas e pelo grupo, a serem confiantes; e aprendem a solidariedade, a tolerância e a liberdade. Isto pode ser observado nos passos dos seus ex-alunos, que se dizem felizes e bem sucedidos atores, artistas, arquitetos, homens e mulheres de negócios, médicos, fazendeiros, bailarinos, cineastas, ilustradores, jornalistas, carpinteiros, advogados, músicos, cientistas, fotógrafos, técnicos de som, cirurgiões, professores, escritores (KÜNZLE, 2007). Grande parte de seus ex-alunos guardam lembranças profundas e inesquecíveis de sua passagem por Summerhill.

3.1.2 Escola da Ponte

O que eu temia aconteceu. A primeira impressão foi de medo. A frágil representação que o meu neto teria de escola em nada corresponderia ao que ele presenciou. E, mesmo para um adulto que pense, é assustadora a ideia de as escolas se manterem fiéis ao paradigma da escola-presídio, adotado pelas suas congêneres do século XIX, e de que, até na arquitetura, elas sejam conformes ao modelo de escola-caserna, que inspirou os seus diabólicos criadores.

Enquanto cogitava sobre o conceito muito em moda de escola integrada na comunidade (uma das muitas tretas com que são enfeitadas as teses), sossegava o meu neto, falando-lhe de escolas que não têm portões fechados, nem vigilantes, nem obrigam o uso de cartões magnéticos, para acessar os seus mistérios. (José Pacheco)

A proposta escolar da Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, popularmente conhecida como Escola da Ponte, foi iniciada na década de 70, tendo como diretor escolar o educador José Pacheco. A Escola está localizada na Vila das Aves, em Santo Tirso, no distrito do Porto, em Portugal. Proporciona aprendizagens a alunos dos 5 aos 13 anos (com alguns alunos mais velhos, em casos especiais), cuja filosofia pedagógica se aproxima dos princípios das chamadas “escolas democráticas”. No entanto, a Escola da Ponte não se classifica dentro do movimento das escolas democráticas, por não querer ser classificada dentro de um modelo (SINGER, 2010). Embora não se classifique como parte do movimento, a Escola da Ponte, em seu cotidiano, nos apresenta um contexto que permite a compreensão do que pode ser uma escola democrática.

Em suma, não se recusa que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática. (...) Recusar a existência da forma que a Escola da Ponte poderia constituir não significa, no entanto, que não se aceite discutir um modelo conceitual que permita configurar uma escola pública e democrática a partir da definição de um conjunto de variáveis e mesmo de propriedades invariantes que, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista pedagógico, possibilitem aceder a esse modelo (TRINDADE E COSME, 2004, p.71).

A Escola da Ponte acredita que a compreensão de quão democrático são os contextos escolares, depende das especificidades dos mesmos, dos atores que deles participam e da própria história que constituem estes contextos. Contudo, esta escola se reconhece com princípios democráticos porque, embora não tenha surgido com o propósito de ser uma escola democrática, foi “se fazendo” aos poucos, por meio da participação democrática.

Na Escola da Ponte, segundo soubemos, foi ao contrário: o diretor, o tal Pacheco, quase mais famoso agora que o Papa, não teve nenhuma ideia específica, a não ser a de mudar tudo. Pôs-se então a ouvir o que alunos e professores queriam. Isso há vinte e cinco, trinta anos atrás. E foi implementando o que ouvia no decorrer do tempo e na medida do possível. Resultado: quem criou a escola não foi ele,

não foi 'alguém', foi a comunidade de alunos, professores, pais, ele mesmo, quem estivesse por ali. Os palpites eram dados, discutidos, votados e, quando possível, passavam a funcionar. Então alunos, professores e direção não são adversários. Não são times diferentes jogando uns contra os outros. Fazem um único time, uma única equipe, um grupo coeso que tem um objetivo em comum: crescer e se dar bem depois da escola. Só pode ser esse o objetivo (BOGOMOLETZ, 2012).

Rubem Alves observou algo semelhante:

Escrevi porque tenho estado pensando na magia da Escola da Ponte. Qual o seu segredo? Sua magia se encontrará, por acaso, nos seus princípios pedagógicos? Não. Definitivamente, não. Princípios, quaisquer que sejam, são normas gerais. Por isso eles pertencem ao mundo do eu-isso. Se tentássemos reduplicar a Escola da Ponte usando os mesmos princípios pedagógicos como receitas, apenas conseguiríamos construir uma linha de montagem mais gentil e, talvez, mais eficiente. Parece-me que o segredo da Escola da Ponte se encontra em outro lugar. Ele se encontra no mesmo lugar do ipê florido: o absoluto abandono do uso do poder e da manipulação. Imaginem uma escola onde não há um diretor. Todos os professores são diretores. Pela simples razão de não haver quem tome as decisões finais; onde diretores não usam e nem querem usar do poder para fazer valer suas ideias. Onde as decisões são todas compartilhadas. Sabedoria, disse Roland Barthes, é 'nada de poder, uma pitada de saber e o máximo possível de sabor'. (ALVES, 2008, p.49).

Assim, o "modo de funcionar" da Escola da Ponte, embora tenha sido iniciado por José Pacheco, não foi decidido por ele, mas foi uma construção coletiva - dinâmica, de aprimoramentos e mudanças constantes. Os dispositivos desta Escola - antes de serem implementados - foram a todo o momento discutidos e pensados pelos participantes da escola, a partir de uma base sedimentar de ideias pedagógicas, sobretudo de educadores brasileiros, como Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e tantos outros. No Projeto Pedagógico da Escola da Ponte, está exposto: "ao longo dos anos, o percurso deste projeto não foi linear. A escola não é hoje o que era há cinco, há dez, há vinte ou mais anos" (PACHECO, 2006, p.10). A Escola da Ponte buscou se consolidar ao longo dos anos, por meio do diálogo, da ciência, da reflexão sobre sua *práxis*, conforme exposto em seu Projeto Pedagógico:

Nada foi inventado na Escola da Ponte. Num longo processo de vinte e cinco anos, os problemas geraram interrogações, as interrogações conduziram à busca de soluções. Os contributos recolhidos foram testados e avaliados. Após experiências cuidadosamente planejadas e aplicadas, algumas das propostas acabaram por ser recusadas, outras passaram a integrar, sob diferentes formas, o que não para de

se transformar: o projeto da Escola da Ponte está sempre incompleto, sempre a recomençar (PACHECO, 2006, p.11).

Assim se fez e se faz a Escola da Ponte, uma escola pública “de área aberta construída por vontade dos professores” (PACHECO, 2006, p. 1). Não há muros nesta escola, ela se organiza em uma arquitetura que favorece a concretização dos objetivos que propõe, por exemplo, o da integração do meio na escola e da escola na vida. Não há lugares fixos (e nem tempos fixos para brincar, trabalhar e aprender - nem para os alunos e nem para os professores), e sim espaços diferenciados ou grandes salas nas quais são realizadas as mais diferentes tarefas: “um espaço pode, no princípio de um dia de trabalho, acolher o trabalho de grupo, pode servir a expressão dramática, a meio da manhã, e pode receber, no fim do dia, as crianças que vão participar no debate” (PACHECO, 2006, p. 1).

Como não há salas de aula, também não há aulas: para aprender os alunos desenvolvem Projetos de Aprendizagem, ou estudam temas de interesse próprio, individualmente ou formando pequenos grupos de interesse comum. A partir deste interesse, os alunos se reúnem com um educador que, com eles, estabelecem planos de estudo em um programa de trabalho quinzenal. O modo de trabalho é predominantemente pesquisa e a maior parte das pesquisas acontecem na biblioteca, instalada numa parte externa, onde há livros para todos os níveis de aprendizagem - há também recursos tecnológicos, a que cada criança recorre quando necessita.

Enquanto estudam, os alunos podem pedir ajuda a qualquer professor e este, se não conseguir ajudá-lo, pode indicar outro, com mais conhecimento sobre o assunto - cada professor busca saber mais coisas sobre duas áreas do currículo, para que naquele assunto tenha mais condições de ajudar os alunos, mas isto não significa que também não ajude em outros assuntos. Os alunos acabam por ter contato com todos os professores. Além disso, diariamente, cada aluno define o seu *plano do dia*, que consiste num registro de intenções sobre o que se quer estudar durante aquele dia. Ao final dos quinze dias o aluno se reúne novamente com o professor e, juntos, avaliam o que aprenderam - de modo geral, a criança diz o que fez e o que aprendeu durante a quinzena. Se o que aprendeu foi adequado, dissolve-se aquele grupo e se forma outro, com outro interesse (ALVES, 2008).

O professor com o qual o aluno se reúne no final da quinzena é o seu professor-tutor. Não há professores responsáveis por disciplinas específicas, mas

professores-tutores, que acompanham de perto um grupo de 8 a 11 alunos, quinzenalmente, ou fazendo reuniões sistemáticas caso haja necessidade, inclusive com os pais e mães. Fora o momento destas reuniões, os professores da Escola da Ponte são professores de todos os alunos e não ficam fixos, nem ficam sozinhos em um único espaço: “nos diversos espaços educativos, nunca está um professor isolado. Os pais dos alunos também podem contactar um qualquer professor, para resolução de um problema ou pedir informações, em qualquer hora de qualquer dia” (PACHECO, 2006, p.8). No dia a dia, também não há exclusividade de um professor a um único grupo de alunos, embora isto ocorra algumas vezes, como se pode constatar no trecho do Projeto Pedagógico da Escola:

Há um fenómeno frequente: o do acompanhamento de um qualquer professor para onde quer que ele vá. Isto é, se um qualquer professor muda de sala, há alunos que também o fazem. Há um vínculo afectivo maior entre determinado grupo de alunos e determinado professor, uma ligação mais intensa. Contrariamente ao que nos diz o senso comum pedagógico, não há neutralidade na relação. Por essa razão, os professores e os alunos manifestam livremente as suas preferências, sem que isso afecte negativamente o sistema de relações. Os alunos podem escolher os professores com quem querem trabalhar. Mas os professores podem tomar a iniciativa de convidar alunos para a formação provisória de pequenos grupos, para desenvolvimento de projectos ou tarefas pontuais. (PACHECO, 2006, p.8).

Os professores não precisam preparar aulas, preparam-se a si mesmos, todos os dias, para poderem responder ao que for necessário e, sobretudo, para lidar com a imprevisibilidade. Na Escola da Ponte, o professor tem a função de resolver problemas, estimular a curiosidade e prover um ambiente de confiança e segurança. O que os professores da Escola da Ponte pretendem é o mesmo que qualquer professor aspira: “que as crianças aprendam mais, que aprendam melhor, que se descubram como pessoas, que vejam os outros como pessoas e que sejam pessoas felizes, na medida do possível” (PACHECO, 2006, p. 9).

Os alunos estão organizados em três núcleos: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. As crianças que estão na Iniciação, estão na fase de aprender a ler e escrever e produzem escrita desde o primeiro dia de escola, sobretudo são estimuladas a escrever textos inventados por elas. A principal distinção da Iniciação dos outros níveis é que neste as crianças precisam de maior intervenção dos professores, porque ainda não têm o grau de autonomia suficiente que lhes permitam a organização dentro dos grupos. A criança passa para o próximo nível

assim que revelar competências de autoplanificação, pesquisa e avaliação (PACHECO, 2006). No próximo nível, o da Consolidação, espera-se que a criança já tenha uma gestão equilibrada de tempo e espaço e neste nível ela permanecerá até que esteja habituada a construir seu itinerário de aprendizagem. Os grupos de Aprofundamento circulam livremente pelos espaços, e convivem sem separação de classes ou anos de escolaridade.

Na Escola da Ponte, ao poder escolher suas tarefas e tempos de aprendizagem, a criança não está apenas sendo orientada a adquirir um conhecimento motivado, já que essa escola acredita em uma motivação intrínseca, do mesmo modo que Carl Rogers, categoricamente, expôs tantas vezes, como nesta:

Fico irritadíssimo com a ideia de que o estudante deve ser “motivado”. O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los. (ROGERS, 1973, p. 134-135)

Assim, o que se busca não é simplesmente uma motivação, porque esta já existe, mas uma capacidade de discernimento que faz da aprendizagem motivada um ato enraizado em uma vontade esclarecida. A natureza deste esclarecimento obviamente não parte da lógica do adulto, tão menos da perspectiva da sequencialização de conhecimentos que propõe a rigidez de um programa curricular tradicional, mas se incorpora como uma aprendizagem significativa porque dela a criança tira proveito inerente ao prazer de aprender.

Em relação à avaliação do que se aprendeu, existe a avaliação quinzenal, conforme já foi mencionado, por meio do dispositivo *o que eu fiz e o que eu aprendi durante a quinzena*. Outro dispositivo de avaliação, neste caso autoavaliação, é a *caixinha do já sei*, na qual as crianças colocam sua autoavaliação. E existe também a avaliação do currículo escolar - embora esta Escola não ministre aulas, e preze pelo ensino individualizado, ela garante o cumprimento do currículo escolar comum a todas as escolas (PACHECO, 2006). Este cumprimento se subordina ao quadro de objetivos fixado na parede de uma das salas (trata-se de uma lista completa de

todos os objetivos que o currículo propõe, mas com uma linguagem adequada e acessível às crianças). O currículo escolar é cumprido no decorrer do conjunto de situações, atividades e projetos que vão surgindo.

A Escola da Ponte aboliu os efeitos de mecanismo de aprovação e reprovação, principalmente por considerar o respeito às individualidades e favorecer o sucesso de todos. Parte-se da crença de que a própria promoção do sucesso acadêmico pode, por si só, constituir fator gerador de estabilidade emocional e de integração social, o que implica que o ato educativo se direcione sobre isto e que se constitua em fator de aprendizagem (PACHECO, 2006). Assim, a avaliação da aprendizagem é feita quando o aluno se sente preparado - o aluno comunica o que aprendeu e faz prova de aprendizagem só quando quer.

Obviamente os alunos não estudam para se sair bem nos testes nacionais e nos vestibulares. Se fosse esse o objetivo, veríamos olhares aflitos, caras ansiosas, gente preocupada. E não vimos nada disso. Quando minha mulher perguntou para a menina (vai fazer oito anos): Como é que você muda de nível? Ela disse: Quando eu achar que estou pronta, marco com o professor, ele me faz umas perguntas e me diz se posso passar ou não. 'E quando é que isso vai acontecer?' Ela respondeu: 'Ué (não sei se eles usam 'ué' por lá, mas não importa), não sei, quando eu achar que estou pronta'. E se você não conseguir, insistiu a minha mulher, 'Aí eu estudo um pouco mais', ela disse, e riu, marota. Fim de papo. Não há pressão, nem perseguição, nem aflição, nem submissão. Há interesse e gosto. O gosto por ficar sabendo. O gosto de entender melhor. E há a preocupação de quem está fazendo algo pelo fato de esse algo ser importante. Importante para quem está fazendo, não para quem disse que é preciso fazer. É como se, uma vez dada a partida, esse motor (o aluno) passasse a funcionar por vontade própria. Engraçado, não? (BOGOMOLETZ, 2012).

Embora o ensino e a avaliação sejam individualizados (no sentido de único, de exclusivo para cada aluno), todos os alunos devem contemplar nas suas planificações o trabalho coletivo. A escola não tem a ideia de que a criança deve agir isoladamente, ao contrário, busca-se sempre o trabalho cooperativo e solidário. Rubem Alves nos conta o que viu sobre isto quando visitou a Escola da Ponte.

Notei, numa mesa ao lado, uma menina que escrevia e consultava um dicionário. Agachei-me para conversar com ela. "Você está procurando no dicionário uma palavra que você não sabe?" - perguntei. "Não, eu sei o sentido da palavra. Mas estou a escrever um texto para os miúdos e usei uma palavra que, penso, eles não conhecem. Como eles ainda não sabem a ordem alfabética e não podem consultar o dicionário, estou a escrever um pequeno dicionário ao pé da página do meu texto para que eles o compreendam". "Estou a escrever um texto para os miúdos" - foi o

que ela disse. Na "Escola da Ponte" é assim. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações naquela sala imensa. (ALVES, 2008, p. 6)

A solidariedade, a cooperação, e a responsabilidade (pelas coisas, pela natureza, por si mesmo, e pelos outros) são valores vivenciados e estimulados cotidianamente pela Escola da Ponte. Inclusive, a Escola criou dispositivos próprios para desenvolver e exercitar estes valores. Um destes dispositivos são os *grupos de responsabilidade*. Se, por um lado, a organização do meio e o cuidado com o bem-estar é de responsabilidade de todos; por outro, existem alguns grupos que são formados para ficar à frente de algumas responsabilidades. Por exemplo, há o grupo responsável pelo mural (no sentido de atualização e organização), outro grupo responsável pelo recreio (que cuida do bem-estar no momento do recreio, ajudando os colegas a não correr nas escadas, a respeitar a natureza, entre outras coisas). Há também grupos responsáveis pela arrumação, outros pelos materiais em comum, outros pelo jardim, e muito mais.

Também para vivenciar os valores de cooperação - não apenas para isto, mas para a aprendizagem em si mesma - há o dispositivo *Preciso de ajuda / Posso ajudar*. Na lista do *Preciso de ajuda*, as crianças colocam suas dificuldades e os professores organizam, a partir dessas informações, cursos e reuniões específicas para sanar as dúvidas. Em primeiro lugar, os professores – ou os próprios alunos - tentam buscar algum aluno que já saiba sobre aquele conhecimento e possa ajudar o outro, que tem maior dificuldade. Assim, quando uma criança não consegue concretizar os seus objetivos, recorre à ajuda do grupo ou em segundo lugar, pede uma aula direta para algum professor que saiba mais daquele assunto - a aula direta só acontece quando alguém a pede. A lista do *Posso ajudar* serve para que qualquer criança possa se colocar à disposição das outras para estudarem juntas (PACHECO, 2006).

Há muitos outros dispositivos, os comentados aqui foram apenas a título de exemplo. É entre a articulação destes dispositivos, o que se entende sobre o que é educar e aprender, e o modo como se encontra organizado o espaço e o tempo da aprendizagem dos alunos que as práticas pedagógicas se revelam, tendo como

princípio a fé na capacidade do outro de fazer boas escolhas, de se responsabilizar, de desenvolver condições favoráveis ao seu próprio modo de vida. Sobretudo, se destaca o princípio da liberdade, que só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia.

Na Escola Ponte, a liberdade permitida a cada criança é concedida na proporção do que ela é capaz de utilizar. O quadro de direitos e deveres da Escola regula todo o sistema de relações, sendo proposto, debatido e aprovado pela Assembleia da Escola, no início de cada ano letivo - é dado aos alunos o direito de construir novos direitos e direito de construir deveres também. Aqueles que desrespeitam as regras de convivência estabelecidas na Assembleia precisam prestar contas sobre isto. Mas a Assembleia não tem apenas a função de resolver conflitos - entre muitas outras coisas, em assembleia, se preparam projetos, estudam-se relatórios de responsabilidades, organizam-se festas, etc. (PACHECO, 2006).

Há também as Assembleias semanais, que acontecem todas as sextas-feiras e são a manifestação de um poder participativo, que se concretiza como resultado de um processo coletivo de argumentação e de uma mobilização que se traduz em uma vontade majoritária ou consensual. A mesa dessa Assembleia é eleita em cada início de ano letivo, e é composta por alunos de diversas idades, com funções específicas: o presidente – coordena a assembleia, intervém quando necessário, dinamiza as discussões e é o porta-voz das decisões; o vice-presidente – é o braço direito do presidente; os quatro vogais – ajudam a dinamizar a assembleia e dão a palavra, de forma rotativa; os quatro secretários – tiram apontamentos e escrevem a ata; os suplentes – fazem substituições no caso de alguém faltar.

Deste modo, os percursos de aprendizagem, a vivência de valores e o exercício da cidadania proporciona uma experiência rica de significados para as crianças que participam da Escola da Ponte. Nesta Escola se vive um projeto pedagógico que visa promover o sucesso escolar de todos, numa escola em que todos os professores são professores de todos os alunos e onde os grupos cooperativos, base essencial da educação para (e na) cidadania, é uma realidade (PACHECO, 2008).

A avaliação da experiência da Escola da Ponte, em termos dos resultados acadêmicos obtidos junto aos alunos, é favorável - tanto no que se refere à evolução das aprendizagens, como aos resultados das provas aferidas e às notas nos anos de escolaridade subsequentes (BEANE, 2002). Estes resultados são mensurados por meio das provas de avaliação externa, solicitadas comumente pelo Ministério da Educação português. São resultados acima da média, que apontam para uma concepção mais ampla de exigência acadêmica: escapar da lógica competitiva e da meritocracia, que tende a hierarquizar os alunos, com testes estandardizados, sem, contudo, renunciar aos conhecimentos curriculares.

3.1.3 Escola Amorim Lima.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, em que se adivinha, enfim, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (Paulo Freire)

A terceira, e última experiência a ser apresentada é a da EMEF Desembargador Escola Amorim Lima, uma escola pública, localizada no bairro do Butantã, na capital de São Paulo. Esta Escola foi escolhida por estar localizada no Brasil, e por ser mais uma dentre as quais pretendem se consolidar através da participação democrática.

A Escola Amorim Lima existe em seu endereço atual desde 1968, porém, foi a partir de 1996 que a educadora Ana Elisa Siqueira - diretora da escola - reconheceu e iniciou um processo de mudança que visava intervir em dificuldades de vários níveis, como por exemplo: faltas de professores, alunos indisciplinados, evasão e os próprios resultados escolares (LIMA, 2014a).

A mudança na Escola Amorim Lima foi inspirada pelo percurso da Escola da Ponte. O ambiente e os espaços foram projetados para dar suporte aos novos objetivos educacionais. Dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes literalmente derrubadas. Quatro salas se tornaram uma só, e dois grandes salões

principais foram formados. Vale expor que, os defensores da ideia de mudança arquitetônica, justificam a promoção da escola aberta por esta encorajar uma melhor comunicação, por facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais, por estimular nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais, por facilitar múltiplas e diversas organizações, dando assim flexibilidade aos diferentes tipos de didática e pedagogia, entre outros motivos (PACHECO, 2008). O depoimento da professora Cleide Portis, que na época era recém chegada, exprime o que se passava:

Dos 20 anos que tenho de escola pública, a docência era algo solitário, eram os meus alunos, meu espaço, meu pensar. Aprendi a compartilhar. Dividimos as ideias e o material. E agora as crianças aprendem juntas, com os colegas, no seu ritmo. Notei que mudar de rotina é muito difícil para o adulto. Eles têm receio de experimentar e não dar certo. O que adianta derrubar as minhas paredes se não derrubarem as paredes deles mesmos? Mas, as crianças, ah, elas tiram de letra. Aqui, como na Ponte, seguem um roteiro de estudo sugerido pelos educadores e decidido por elas. Não há desordem ou espaço para indisciplina: elas têm liberdade para andar pela sala, mas, para chamar o professor, cada uma espera sua vez. No salão maior, por exemplo, estão as crianças correspondentes a primeira e segunda séries do ensino fundamental. Misturam-se as que já sabem ler e as que ainda não aprenderam. Para Amanda, que está na segunda série e já lê muito bem, não há o menor problema. Ficamos juntos para um ensinar ao outro o que sabe. Outro dia, uma mãe contou que seu filho deixou de ser tímido, agora conversa mais em casa. Com a liberdade, as crianças ganham conhecimento. Com conhecimento, adquirem autonomia. Com autonomia, exercem a solidariedade (BARROSO, 2008).

Depois das paredes debrrubadas, nos dois principais salões criados, se dividiram os alunos correspondentes ao Ciclo I (do 1º ao 4º ano) e os alunos correspondentes Ciclo II (do 5º ao 9º ano). Em cada salão há mesas coletivas, em que os alunos sentam para realizarem suas pesquisas - não necessariamente a mesma pesquisa: podem estar pesquisando coisas diferentes ou podem estar pesquisando assuntos comuns. A escola estimula o trabalho em grupo e respeita o ritmo dos alunos nas aprendizagens.

O trabalho de pesquisa é realizado a partir de roteiros de estudo, que são entregues periodicamente aos alunos, e que são preparados tendo por base os objetivos do Plano Curricular Nacional, e como parâmetro os livros distribuídos pela rede pública: “cada aluno decide a ordem em que quer fazer os roteiros. Assim, um estudante pode ter escolhido começar pelo roteiro Biografia e o outro colega de

mesa pode ter escolhido começar o ano pelo roteiro Corpo Humano, por exemplo” (LIMA, 2014a). Um mesmo roteiro pode exigir que a criança busque respostas no livro de português, geografia e história. Quando o aluno acaba seu roteiro, escreve um portfólio e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber o roteiro seguinte. Não há provas, a aprendizagem é avaliada pelo portfólio e pelo processo de cada aluno em seu cotidiano.

As linhas pedagógicas da Escola Amorim Lima são consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental. Dentre o que se espera, a título de exemplo, está:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (LIMA, 2014a).

Cada aluno tem um educador tutor, e cada educador é responsável pela tutoria de no máximo 20 alunos. Esse educador é responsável, sobretudo, pela avaliação do progresso do estudante e, uma vez por semana, tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos demais dias, se o tutorando tiver problemas, pode procurar o seu tutor (LIMA, 2014a). Quando não estão com seus tutorandos, os professores circulam nos salões. Em cada salão há cerca de cinco professores circulando para ajudar os alunos em suas dúvidas e explicar alguns conceitos se isso se fizer necessário. O professor não precisa realizar uma docência expositiva e solitária, mas vive uma prática compartilhada, com uma formação diversificada e múltipla, sem, contudo abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica (LIMA, 2014a).

A exposição de conteúdos dá lugar ao incentivo constante à pesquisa. Não há aulas expositivas, salvo alguns momentos especiais em que se entenda que uma explanação possibilite um avanço no processo - nestes casos o aluno pode escolher entre frequentar ou não a aula oferecida. Há também oficinas em que os alunos podem se inscrever, caso haja interesse. A título de exemplo, há oficinas de matemática, inglês, oficinas de texto, de capoeira, de teatro, entre outras.

Além de promover o ensino e a aprendizagem, essa Escola aspira ao aprimoramento cultural e pessoal de todos (acredita-se que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si), calcado nos valores da autonomia, solidariedade, democracia e responsabilidade. Na realidade, dá-se muito mais importância ao aprender do que ao ensinar, partindo-se do princípio de que o mero transmitir conhecimentos tem sentido apenas em um meio imutável. Como bem nos mostrou Carl Rogers, em um meio continuamente em mudança, o objetivo da aprendizagem deveria ser o de facilitar a mudança, libertar a curiosidade, permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir novas direções ditadas por seus próprios interesses, desencadear o senso de pesquisa, abrir tudo à indagação e à análise e reconhecer que tudo se acha em processo de mudança (ROGERS, 1973).

Busca-se, sempre mais, a participação dos pais e da comunidade na vida escolar. Por esta razão, neste período de mudança se formaram comissões para assuntos como comunicação, alimentação, biblioteca, jardinagem, festas. A participação dos pais também ocorre por meio do Conselho Escolar. De acordo com o MEC,

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade (MEC, 2004, p. 32-33).

Assim, os Conselhos são espaços criados para participação e representação da sociedade civil na escola, com o amparo da Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Sobre isso, Marques diz:

...através do Conselho, a escola também cumpre uma de suas incumbências determinadas pela LDB, no artigo 12, item VI, que é a de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Via democratização, a escola assumiria o seu caráter público, no sentido da oferta de uma educação de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população brasileira (MARQUES, 2007, p. 10).

Na política de educação, os Conselhos Escolares surgem como um grande avanço rumo à democratização das relações sociais, quando introduzem a vivência da democracia no espaço institucionalizado escolhido pela sociedade contemporânea para promover a socialização mais ampla dos indivíduos. A amplitude da socialização dos indivíduos faz sentido quando se entende o papel da escola como uma instituição social que por excelência insere a criança, que é portadora do novo, da novidade, no mundo adulto, no mundo já construído e que precisa ser conhecido para continuar a ser mundo, para continuar a ser (ARENDR, 2001).

Deste modo, a gestão da escola é feita através de Conselhos, sendo as decisões compartilhadas por uma equipe e não por uma única pessoa. No entanto, assim como a Escola da Ponte, Amorim Lima busca a participação democrática, mas não faz questão de se dizer uma escola democrática, embora faça questão de considerar uma prática voltada para a autonomia, pautada na cidadania. Singer (1977) ressalta que a denominação “escola democrática”, diz respeito a uma construção que resulta de um trabalho com experiências similares e que traz algumas características em comum:

A presença de assembleias escolares, nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde os pequenos problemas do dia a dia até questões relativas à própria estrutura escolar; e aulas opcionais, que mantêm o respeito à liberdade de o aluno decidir se deseja ou não assistir às aulas (SINGER, 1997, p. 15).

O Conselho Escolar, no ano de 2005, aprovou a organização de assembleias de alunos na Escola Amorim Lima. A princípio, foram feitas seis seções para “experimental” as assembleias, avaliando-as antes de ser aprovada. Nessas seis seções foram debatidos assuntos como: a instalação de armários para guardar pertences, a melhor organização do uso dos computadores disponíveis durante as aulas, a realização de campeonatos esportivos, entre outros. Os coordenadores das assembleias apresentaram ao Conselho da Escola uma avaliação das seis seções

que ocorreram. O Conselho avaliou a experiência como positiva e o grupo de preparação das assembleias se disponibilizou a continuar o trabalho. Desse modo, a Assembleia se constitui em uma instância organizativa de participação na vida da Escola (LIMA, 2014b). O Regimento Interno da Escola Amorim Lima aponta que a assembleia tem caráter consultivo, e cabe a ela recolher as sugestões e demandas dos alunos, no sentido de que sejam encaminhadas, por seus representantes, ao Conselho de Escola. São atribuições da Assembleia de Alunos:

Ler e discutir o Projeto Pedagógico e a proposta de Regulamento da escola, colhendo sugestões de acréscimos ou emendas e os encaminhando à reunião do Conselho de Escola. Estabelecer, através de votação direta pela totalidade dos alunos e em sintonia com o Projeto Pedagógico, a lista de Direitos e Deveres dos alunos, a fim de que seja examinada e acatada pelo Conselho de Escola. Criar, escolher os membros e verificar o adequado funcionamento dos Grupos de Responsabilidade que julgar pertinentes. Acolher críticas e sugestões de modificação dos dispositivos e do funcionamento geral da escola, encaminhando-as ao Conselho de Escola. Outras que julgar adequadas. (LIMA, 2014b).

Os grupos de responsabilidade citados acima dizem respeito, sobretudo, à Grupos de Trabalho de Gestão Compartilhada - conforme consta no Regimento Interno da Escola (LIMA, 2014b) - e podem ser de caráter permanente ou transitório, formados pelos pais, alunos, professores e comunidade, na medida de seus interesses e possibilidades. São grupos de trabalho com tarefa específica, que poderão se formar para implantar e gerenciar, como por exemplo, o portal da escola; o jornal; a Comissão de Festas, entre outras.

Apesar de inicialmente a Amorim Lima ter se inspirado na Escola da Ponte, e ter criado alguns dispositivos comuns a esta Escola - como a ausência de aulas, a assembleia, e outros -, atualmente as duas escolas apresentam projetos individuais. O Projeto Político da Escola Amorim Lima vive em constante transformação, trata-se de um processo lento, artesanal, lastreado principalmente na vontade ético-política dos profissionais da educação. A ideia de democratização desta Escola figura como ponto de largada e não de chegada, sendo o mais importante a característica da Escola como um projeto vivo, aberto a todo tipo de auxílio e mudanças gerados pela comunidade e equipe pedagógica. Trata-se de uma Escola que não teme ser diferente e se renovar, que encara os problemas, inclusive os da máquina burocrática, pois essa é uma escola pública e precisa lidar com certos entraves.

Capítulo 4 - A democracia e a formação social da mente

Esta parte do trabalho tem por objetivo apresentar algumas das formulações teóricas de Paulo Freire e Vygotsky, que fundamentarão a discussão e análise desta pesquisa. Aqui, abre-se espaço para Psicologia e a Educação trabalharem juntas, no sentido de colaborar com a compreensão do processo de desenvolvimento e humanização do homem. Vygotsky postulou que o homem só se constitui mediado pela história. Logo, não deve ser deslocado de seu contexto para ser estudado, pois, ao longo de seu desenvolvimento, sofre influência da cultura e da história na qual está inserido (PALANGANA, 1994). Do ponto de vista freiriano, o homem se encontra inserido em uma realidade social que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado - pensar e agir criticamente faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização (FREIRE, 1977).

Apesar de terem vivido em épocas e contextos diferentes⁹, o pensamento dos dois teóricos se aproximam em diversos aspectos. Ambos se utilizam da dialética para fundamentarem seus postulados. Vygotsky toma como base o materialismo dialético e histórico para compreender o contexto e as ações do sujeito, entendendo o fenômeno psicológico como em constante movimento (PALANGANA, 1994; MARQUES; OLIVEIRA, 2005). Paulo Freire cunha da compreensão da luta de classes, da opressão exercida pela classe dominante à classe dominada, e da maneira como se dá o processo para que os oprimidos continuem na alienação (DAMKE, 1995). A conscientização foi entendida, por Paulo Freire, como a chave para a superação da alienação, por meio de um processo que levasse o indivíduo a participar socialmente comprometido com sua “circunstância” (BEISIEGEL, 1981).

Também há aproximação entre os teóricos quanto à perspectiva interacionista. Tanto Freire quanto Vygotsky acreditam que é na interação, nas relações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Vygotsky (1996) nos apresenta a sua ideia de interação ao pontuar que tudo o que constitui o sujeito já esteve antes no âmbito social. Pela via da internalização, o sujeito se

⁹ Gadotti (1996) nos apresenta que foi somente no final de sua vida que Paulo Freire entrou em contato com a produção de Vygotsky.

apropriada do que existe no externo, por meio da mediação de signos apropriados na relação com outros, para torná-la interna. Para reconhecer e construir a si mesmo, o sujeito precisou, antes, estabelecer relações com outros (MARQUES; OLIVEIRA, 2005). Para Paulo Freire (1997, 2006), é a partir do outro, da internalização da cultura mediada por esse outro, que o sujeito se constitui como singular. Na troca com o outro, e por meio da internalização dos conhecimentos, papéis e funções sociais, é que o sujeito forma a própria consciência.

Os dois teóricos, ao conceber o homem como sujeito histórico-cultural, apresentam concepções que se opõem à simples transmissão de conhecimento (MARQUES; OLIVEIRA, 2005). Vygotsky e Freire concordam na maneira como o conhecimento se constrói. Freire (1977, 1988, 2000) postula que o conhecimento deve ser construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito, tomando por base um problema localizado na prática. Nas palavras de Marques e Oliveira “conhecer, na teoria freireana, é uma aventura pessoal num contexto social” (2005, p. 5). Já Vygotsky, pressupõe que o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PALANGANA, 1994; MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

Trata-se de teóricos que se preocuparam com a forma como os sujeitos são formados, constituídos e, ao mesmo tempo, constituem a cultura, o conhecimento, a sociedade em geral. Ambos entendiam que a possibilidade de mudança se dá a partir da tomada de consciência, por meio de um processo de interação entre os homens, tornando assim viável a humanização e a busca da transformação da realidade em que se encontram. Suas formulações compreendem a educação como prática social e política, o que propõe fértil embasamento para o entendimento do fenômeno da democracia, que esta pesquisa pretende investigar.

4.1 Paulo Freire

Paulo Régis Neves Freire, educador brasileiro, nasceu em 19 de setembro de 1921¹⁰, na cidade do Recife, e viveu no Nordeste nas primeiras décadas do século. No livro “Paulo Freire, uma bibliografia” (1996), organizado por Moacir Gadotti, há relatos do próprio Paulo Freire sobre a sua infância. Ele comenta sobre a abertura e amor que existia em sua casa, e sobre a dureza de sobreviver com o mínimo de condições financeiras que o seu pai podia oferecer. Para auxiliar a família, com pouco mais de dez anos de idade, vendia rapadura escondido de seu pai, para que ele não se sentisse humilhado. Aos treze anos de idade, Paulo Freire perde o pai, e a pobreza toma conta da família, o que obriga sua mãe a mudar para Jaboatão.

Em uma das notas da obra “Pedagogia da Esperança” (1994), sua esposa Ana Maria Araújo Freire comenta a importância do tempo vivido por Paulo Freire em Jaboatão:

Foi lá em Jaboatão que aprendeu a tomar para si, com paixão, os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa. Assim, Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança (FREIRE, 1994, p. 222).

Em Jaboatão, aos dezesseis anos de idade, Paulo Freire concluiu a escola primária - estava bem atrasado nos estudos, em função das dificuldades financeiras em que se encontrava a família. Quando é questionado sobre seus estudos iniciais, pelo Vicente Madeira, Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, em 1988, Paulo Freire expõe:

Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da “fome” intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, feio. Já tinha esse tamanho e pesava 47 quilos. Usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calça comprida. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. (GADOTTI, 1996, p. 32).

No tempo em que viveu em Jaboatão, só havia a possibilidade de ele estudar o ensino primário, porque as poucas escolas secundárias que havia eram

¹⁰ Morreu em 1997, de enfarte.

particulares, e sua mãe não podia pagar (neste tempo não existia a “bolsa de estudos”). Em razão disso, durante um período, sua mãe viajou quase todos os dias de Jaboatão a Recife, procurando vagas em escolas privadas (já que as públicas eram de péssima qualidade), até que encontrou uma vaga no colégio “Oswaldo Cruz”, no qual o Dr. Aluizio Pessoa de Araújo (pai de Ana Maria Araújo Freire, primeira esposa de Paulo Freire) era diretor. O Dr. Aluizio, de acordo com os relatos de Paulo Freire - comentados por sua esposa, em um livro biográfico -, fazia do colégio em Recife uma escola privada “dele”, por outro lado uma escola pública, onde nunca negou estudo a quem lhe fosse pedir (GADOTTI, 1996).

Paulo Freire tinha quase dezessete anos de idade quando entrou no colégio Oswaldo Cruz para fazer o segundo ano de ginásio, e em cinco anos se formou professor desse mesmo colégio. Posteriormente, cursou a faculdade de Direito em Recife, mas não seguiu carreira. Optou por prosseguir ensinando, e passou a trabalhar em outros estabelecimentos de ensino. Um deles foi o SESI (Serviço Social da Indústria), criado na Ditadura Vargas, com o apoio da Federação das Indústrias e do governo populista Vargas. Quando Getúlio Vargas propôs a criação do Serviço Social da Indústria, sua proposta era de caráter paternalista, assistencialista, mas Paulo Freire já sabia do trabalho que deveria desenvolver: seria um trabalho popular - a favor das camadas populares - e não assistencialista (GADOTTI, 1996).

No SESI, Paulo Freire começa a trabalhar, como assistente, em agosto de 1947 - e logo depois passa a diretor da Divisão de Educação e Cultura, ficando no cargo até 1954, sendo Superintendente do mesmo de 1954 a 1957. Esse trabalho foi a “semente” do pensamento pedagógico de Paulo Freire, pois através do contato com o povo (com pescadores, operários da indústria, agricultores da indústria açucareira, etc.), começou a ouvir e a alfabetizar jovens e adultos¹¹. Em seu sistema de alfabetização, promoveu os círculos de cultura, que substituíam as salas de aula na sua relação vertical com o aluno. Os círculos de cultura eram rodas de conversas, que promoviam o aprendizado, em que o professor passou a ser coordenador de debates e o aluno, participante do grupo. A aula foi substituída pelo diálogo, e os

¹¹ Texto elaborado a partir da palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, proferida por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE

programas curriculares por situações existenciais, que, por desafiarem os educandos no debate das mesmas, seriam capazes de levá-los a posições mais críticas (FREIRE, 1983).

Paulo Freire acreditava que a Educação de Jovens e Adultos deveria se fundamentar na consciência da realidade cotidiana e não no conhecer letras, palavras ou frases. Para o educador, a alfabetização é um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de cultura do silêncio e transformar a realidade, como sujeitos da própria história. Freire (1983) defendia como objetivo da escola, ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político e, neste sentido, o processo de alfabetização não poderia "se dar" *sobre*, nem *para* o educando - ele tem que se dar *com* o educando, num processo participativo. Há que se estimular a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Na época em que trabalhava com a alfabetização de Jovens e Adultos, Paulo Freire viveu o golpe militar, que o levou ao exílio durante 18 anos, abortando o desenvolvimento de seu projeto de educação, que tinha bases políticas contestadoras de toda forma de autoritarismo, especialmente da ditadura. Apesar do distanciamento de suas origens, o exílio lhe ofereceu uma rica experiência de trabalho, com inúmeros países do terceiro mundo e com as classes pobres de países desenvolvidos. No Chile, ficou durante 14 anos e posteriormente viveu como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile, recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo. Com outros brasileiros exilados, em 1970 cria em Genebra, Suíça, o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que assessorou diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Foi nomeado doutor *honoris causa* de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas (GADOTTI, 1996).

Com a abertura democrática na década de 1980, retornou ao Brasil e se inseriu no movimento da nova esquerda brasileira, continuando suas atividades de escritor, debatedor e assumindo cargos em universidades. Suas primeiras experiências como professor do ensino superior foram anteriores ao período de exílio, lecionando Filosofia da Educação - seu trabalho de doutorado seguiu nessa mesma linha, até que lhe foi conferido o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes, pelo Reitor João Alfredo

da Costa Lima, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (GADOTTI, 1996).

A vida e a obra de Paulo Freire se confundem, pois não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes - que ouviu falar - e sim sobre o cotidiano, sobre aquilo que ele via, observava, escutava e sentia, todos os dias. Escreveu sobre o ser humano concreto, que existe em uma situação concreta. Sua *práxis* foi carregada de um otimismo crítico, inquietador, que leva mensagens de esperança, já que carrega um sentido existencial profundo. Alguns de seus livros são: Educação como prática da liberdade (1977), Educação e mudança (2006), Política e educação (2001), Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1994), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997), A educação na cidade (2000), e muitos outros.

Em todas as suas obras e discursos, Paulo Freire defendia reformas educacionais e uma eficiente organização do ensino que servisse aos ideais democráticos e fomentasse a participação da comunidade na escola e, desta, em sua realidade. Paulo Freire acreditava em uma escola que auxiliasse os alunos a enfrentar as dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, ainda, criar disposições mentais críticas e oportunidades de participação no próprio comando da escola (FREIRE, 2001). Para ele, a escola deveria ser uma experiência democrática, deveria incitar a participação, o autogoverno, a ingerência e o diálogo, com atividades plurais - ela deveria ser uma comunidade do trabalho e do estudo, privilegiando o trabalho em grupo e a pesquisa (FREIRE, 2001).

Paulo Freire, como teórico, tratou a temática da democracia, sempre afirmando que a consciência crítica é aprendida à medida que os problemas da sociedade são compreendidos pelo homem, sendo alvo de reflexão e ação por parte dele. O teórico pensou o conceito de democracia da seguinte forma:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 1977, p. 80)

A democracia é entendida pelo autor como uma discussão pública inteligente, em torno de problemas comuns - sua base é a comunicação, a cooperação e a livre interação entre indivíduos autônomos que atuam na solução de problemas coletivos (FREIRE, 1977). O sujeito autônomo pode ser democrático na medida em que se integra à realidade, não se acomodando diante de situações problemáticas. Paulo Freire nos alerta que a integração não deve ser confundida, jamais, com adaptação: “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1977, p. 42). Nesta perspectiva, Paulo Freire coloca a necessidade de uma educação conscientizadora, como esforço de libertação, e não como instrumento de adaptação ou dominação. Adaptar-se tem a ver como uma prescrição que minimiza as decisões e faz com que se perca a capacidade de optar, por isso impede a autonomia. Se integrar promove a autonomia porque envolve a opção e a ação transformadora do homem no seu mundo.

Paulo Freire entende a autonomia como condição para o exercício da democracia, pois está relacionada à libertação, diferentemente da heteronomia, que é “a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é ‘ser para outro’ (FREIRE, 1983, p. 38). A autonomia se concretiza, assim, quando o homem se faz sujeito da sua própria história, e isto nos remete a compreensão do homem e da mulher enquanto fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da opção. Decidir, para Paulo Freire, é “estar disponível para o mundo” (FREIRE, 2001, p. 15), é responder aos desafios e manter uma relação dialógica, assumindo uma posição ética no mundo: “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2001, p. 19).

Paulo Freire considera a relação dialógica como uma relação de cidadania, na qual o educador trabalha em horizontalidade *com* o educando e não *para* ele. O conceito de dialogicidade - assim como o de democracia - está ancorado no interior de uma relação de direito.

Não é possível o diálogo entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito

primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1983, p.79).

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p. 88).

O método dialógico de educação consiste no respeito ao princípio de que os homens se educam no coletivo. O educador entende que dialogar é o ato de pronunciar o mundo - juntos, sem um indivíduo se colocar sobre a identidade do outro, ou tentar impor a sua verdade. Assim, não existe aquele que só ensina e aquele que só aprende, os componentes do grupo são sujeitos das suas ideias e comportamentos, que comporá uma educação em que ambos são sujeitos no ato. Além disso, o diálogo só se faz quando os sujeitos envolvidos estão numa posição de compreensão de sua humanização, isto é, do seu papel no mundo como realizador e construtor da sua existência - “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1997, p. 79).

Um espaço dialógico de aprendizagem é um espaço onde todos participam - um espaço de decisão coletiva e democrática. A proposta de democracia de Paulo Freire é assente na prática decisória. Ele propõe que só na e pela decisão poderemos nos constituir como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de sermos meros espectadores (FREIRE, 1997). Decidir é uma eleição de alternativas, “ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra” (FREIRE, 1997, p. 60) - é, também, uma resposta-ação que não se compadece de atitudes de acomodação, desinteresse ou inação.

Paulo Freire nos apresentou uma pedagogia que se desenvolve segundo a ideia de que só se aprende o que se pratica. Em relação à prática de decisões como modos de ensinar e aprender, ele escreve que “é testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão” (FREIRE, 1997, p. 60). A experiência, a prática, ganha um significado pedagógico porque é pela ação que se aprende a ser sujeito decisor.

Decidir é um sintoma de emancipação - é característica de um espírito inquieto, na procura da liberdade. Isso se opõe ao imposto pela escola burocrática, que limita a ação dos atores a simples cumpridores de regras, manipulados e

submissos às relações de poder dominantes, impedidos de participar verdadeiramente da construção da sociedade. Em termos de participação nos processos decisórios, Paulo Freire ressalta a importância da organização escolar.

O educador propõe que a organização democrática não nos pode ser dada por quem nos governa, mas depende da incansável procura no cotidiano de quem é governado - é um constante exercício prático, uma construção que supõe, igualmente, a construção de homens e mulheres conscientes do caminho que trilham. Assim, há necessidade de um suporte organizativo que seja permeável a práticas democráticas, que implique intersubjetividade de relações, de diálogos e de discurso críticos - condições essenciais à materialização da organização democrática (FREIRE, 2001).

Paulo Freire vê como imprescindível uma escola à serviço da ação transformadora, e não uma organização escolar estruturada pelas imposições e pelo autoritarismo que coisifica em vez de emancipar. “Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2000a, p. 97), disse ele quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação. A proposta não é de educar para que se exerça a democracia futuramente, mas proporcionar uma educação como atividade libertadora de potencialidades, por meio de um espaço concreto de participação democrática.

Os círculos de cultura foram um exemplo de uma educação construtora da forma democrática de viver: “assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta” (FREIRE, 1977, p. 86). O educador viveu e teorizou uma escola indutora de vivências democráticas, em que as capacidades do indivíduo encontram um solo propício para se desenvolver. Neste sentido, a escola outorgaria ao educando um papel ativo, assumindo-o como ator e não como mero executante. O desenvolvimento da capacidade de resolver os problemas sociais, com a participação ativa e livre da vida democrática é, para Paulo Freire, uma das tarefas da educação.

Uma das definições de educação proferida por Paulo Freire é “comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p. 77). Nesta perspectiva, o processo que é - de fato - educativo, inclui o indivíduo na experiência do diálogo e da análise

da sua realidade, proporcionando condições de verdadeira participação no encontro de soluções para os problemas da democracia. Sua concepção de educação está atrelada à sua compreensão do homem: “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2006, p. 27). Para o educador, ser homem é se comprometer, é se molhar na realidade e se assumir na não neutralidade frente ao mundo, aos fatos, aos valores (FREIRE, 2006). Dessa forma, Paulo Freire funda as suas contribuições pedagógicas, no processo que ele chama de “humanização do homem”.

Para que seja possível a humanização, é imprescindível que se desenvolva também a conscientização. A conscientização - assim como a mudança - é uma espécie de tema gerador que permeia toda a obra de Paulo Freire (GADOTTI, 1996). Diz respeito a uma “clarificação da consciência”, que tem como objetivo fundamental a prática da democracia, já que se relaciona à capacidade do sujeito de resolver questões, tomando decisões de maneira consciente e responsável (FREIRE, 1983, 1996, 2001). Uma pessoa conscientizada recusa o quietismo, a acomodação, a neutralidade; sabe que sua compreensão do mundo, bem como de seu papel nele, lhe possibilita vislumbrar a mudança como possível, “mas sabe também que sem a unidade dos dominados não é possível fazê-lo” (FREIRE, 2003, p. 236).

A pedagogia de Paulo Freire nos remete, portanto, a uma apreciação e consolidação de valores que permitem a formação de um novo ser humano: que não domina e não se deixa dominar, que no seu processo de libertação deixa de se reconhecer como coisa e restitui sua dignidade natural. Deste modo, quando Paulo propõe a democracia, ele não a entende como um presente oferecido por aqueles que detêm o poder. Sua proposta é no sentido de uma conquista, que será resultado da luta comprometida, porque as amarras que impedem o povo de ser não serão rompidas apenas “com paciência bem comportada, mas com o povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico” (FREIRE, 1997, p. 117).

Em toda sua obra – e através de seu próprio testemunho -, Paulo Freire nos convida a encarar a educação como um *que fazer* humano. O sujeito da educação é compreendido, por ele, como alguém que não está preso ao determinismo, que é inconcluso e pode construir a si mesmo, em constante processo de humanização. Ele propõe a prática educativa como tomada de posição frente ao

mundo, no sentido de transformá-lo. Deste modo, um contexto verdadeiramente educativo possibilitaria uma cidadania democrática, por meio da participação livre, consciente e responsável nos processos de tomada de decisões - e por meio da autonomia, que se impõe como condição imprescindível na concretização dos propósitos pedagógicos freirianos.

4.2 Vygotsky.

Lev Semyonovitch Vygotsky (1896–1934) foi precursor da psicologia histórico-cultural. Suas ideias foram desenvolvidas enquanto vivia na União Soviética criada pela Revolução Russa de 1917. A biografia do autor expressa seu profundo conhecimento em relação à filosofia marxista. Sua obra reflete o desejo de reescrever a psicologia, com base no materialismo histórico e dialético.

A obra de Vygotsky constitui, uma das primeiras tentativas frutíferas na história da ciência psicológica de se construir uma psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético. Se constitui numa das aplicações mais frutíferas do pensamento marxista ao problema das origens e evolução dos processos psíquicos superiores (SIGUAN, 1987, p. 25).

Na concepção materialista dialética, todos os fenômenos do mundo estão relacionados, exercendo um fenômeno influência sobre os demais. Os fenômenos interagem e são interdependentes num movimento que não é mecânico, mas que é resultado da ação recíproca entre eles, caracterizando essa ação, o reflexo. Para Vygotsky, tudo é reflexo: “[...] assim como na psicanálise, no mundo tudo é reflexo. Anna Karênina e a cleptomania, a luta de classes e a paisagem, o idioma e os sonhos também são reflexos” (1996, p. 226). O reflexo é, pois, uma propriedade comum a toda matéria, o que quer dizer que todos os fenômenos psíquicos possuem como base o mundo material.

Este teórico critica os aspectos metafísicos (que considera os fenômenos psíquicos separados dos demais fenômenos do mundo) que fundamentavam a psicologia - pois parte do princípio de que esses são imateriais e inacessíveis à experiência objetiva -, denunciando a ausência da perspectiva histórica na psicologia idealista (sobretudo a psicanálise) e na psicologia comportamental. Vygotsky (1996)

alertou que, ao ignorar a condição social e histórica do homem, a psicologia se transforma em uma ciência reprodutora da ideologia dominante de uma sociedade, ou seja, separar a identidade humana de sua gênese histórica é reproduzir inconscientemente interesses materiais da elite detentora do capital, que podem ser explicados historicamente.

Em contrapartida, Vygotsky postulou que a sociedade afeta diretamente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do homem. Ele propõe que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre sempre mediado pelas outras pessoas do grupo cultural, na interface e convergência dos processos biológicos (processos naturais de maturação física e mecanismos sensoriais) presentes no momento de tal desenvolvimento. Assim, o sistema psicológico se constitui no meio em que as adaptações biológicas se transformam em relações sociais (processo culturalmente mediado) - as forças biológicas têm um papel ativo no início do desenvolvimento, perdendo esta primazia, assim que as forças culturais começam a atuar.

Vygotsky (1991) buscou, então, elaborar uma nova ciência do homem, considerado numa perspectiva integradora, situado no contexto de uma existência socialmente configurada, tendo a cultura como um elemento básico para a formação de sua consciência. A cultura é compreendida pelo autor como uma criação do homem num processo coletivo, formadora de sua personalidade – humanizadora -, e envolve conceitos, costumes, valores, crenças, atitudes, interesses, normas, ideologia, enfim todas as experiências desenvolvidas pelos grupos humanos. Tudo isto é apropriado pela criança, quando participa de atividades desenvolvidas pelos membros mais experientes que com ela convivem. “A cultura, diz Vygotsky, é uma espécie de "palco de negociações" no qual há um movimento constante de recriação e reinterpretações de informações e significados”. (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Para além da compreensão sobre os determinantes históricos da cultura humana, Vygotsky aponta também para o processo criativo do “fazer história”, com o mesmo sentido dado por Marx ao termo. Para o autor, somente é possível compreender a origem das relações sociais contemporâneas pela compreensão da evolução histórica da humanidade, ao mesmo tempo em que o indivíduo humano somente o é, de fato, se for dotado de capacidade de desenvolver atividades sociais de transformação desta própria realidade histórica dada.

O autor considera que a própria história da humanidade parte do princípio da superação de uma forma natural pelas formas culturais eminentemente humanas. Nesse sentido, ele buscou elaborar uma teoria psicológica que aliasse teoria e prática, voltada para construção de um novo homem. Seus estudos apontam para uma psicologia que deveria servir a máxima marxista segundo a qual: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, era hora de transformá-lo”. Essa é a XI tese sobre Feurbach e foi utilizada como argumento em pelo menos duas importantes obras publicadas por Vygotsky: “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica” (1999, p. 337) e “Psicologia Pedagógica” (2003, p. 13).

Blanck (1984) nos conta que Vygotsky, enquanto intelectual, se juntou àqueles que lutavam pela implantação de uma nova sociedade, sobretudo porque sua preocupação foi em constituir uma ciência que não apenas explicasse corretamente os seus objetos, mas que também fosse uma práxis, uma luta social revolucionária. Ele foi, inclusive, deputado do Soviete Regional dos Trabalhadores de Fruntze e deputado do Exército Vermelho, o que significava já um compromisso com ideias revolucionárias. Transformar a realidade em prol de um projeto ético e político de sociedade é uma questão indissociável tanto da filosofia, quanto de uma psicologia materialista histórica dialética.

Vygotsky, ao nos colocar diante do desafio de pensarmos a humanidade considerando o caráter histórico de sua evolução, propõe que não é possível pensarmos o desenvolvimento psicológico, desvinculado dos modos culturalmente construídos de ordenar o real. O isolamento da compreensão da realidade é reflexo de uma ideologia produzida historicamente que deve ser desvelada para ser efetivamente entendida como parte da totalidade histórica em que se encontra. Um ponto central do método utilizado por Vygotsky é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação envolve o desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e modificações, desde que surge até o seu desaparecimento, isso implica expor manifestamente sua natureza, conhecer sua essência já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VYGOTSKY, 2001, p. 67-68)

Também a totalidade concreta deve ser compreendida em permanente movimento e transformação, tendo em vista que as particularidades atuam no todo - uma particularidade não pode ser dissociada da totalidade. Por isso, Vygotsky estabelece na sua metodologia investigativa o princípio da "unidade de análise": uma estrutura psicológica integrada - deve ser uma parte do todo - integrando os elementos contraditórios. A análise é, pois, da totalidade e não dos elementos, uma vez que estes só têm significado na totalidade em que estão integrados. Ao compreender isto, Vygotsky passou a trabalhar para construir uma psicologia que se ocupasse do "cada um", sem que esta singularidade se perdesse da dimensão social do psiquismo humano. Então, ele absorveu o método para entender como o sujeito se singulariza e constrói uma dimensão psicológica própria, numa relação permanente com o social que o constitui.

Em termos do objeto da psicologia, seu método se aplicaria como modo de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento humano, mais especificamente para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos. A Psicologia Histórico-Cultural tem, portanto, como objetivo central, "caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e, elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo". (VYGOTSKY, 1996, p. 21). Ou seja, o autor vê na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a chave para a sua verdadeira explicação, e conseqüentemente para a explicação do que faz do homem um ser que transcende a biologia e se torna também cultural.

A título de exemplo, vamos tomar a consciência como um dos fenômenos psíquicos, um dos processos complexos a que Vygotsky se refere. A escolha por se ter a consciência como exemplo, é justificada pela sua importância em relação a humanização, e é considerada dentro da perspectiva do materialismo dialético, que pressupõe que "não é a consciência que determina seu ser, mas ao contrário é seu ser social que determina sua consciência" (MARX, 1983, p. 9). Um dos argumentos desse pressuposto é o de que não é modificando apenas a consciência dos homens que se modificarão as relações reais estabelecidas (relações de produção e relações sociais), já que a consciência é algo que deriva destas relações. Assim, na concepção materialista dialética, a consciência deixa de ser vista como uma coisa

absoluta, uma espécie de “iluminação” interior e adota o pressuposto de que é a produção da vida material que determina o processo em geral de vida social, política e econômica. A vida material determina, portanto, a produção das ideias, do pensamento, da consciência.

Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, precisamente, condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas correspondem até as suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa, senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. (MARX E ENGELS, 1996, p.23).

Em seu livro “A Formação Social da Mente” (1996), Vygotsky discorre sobre o desenvolvimento da consciência - uma característica essencialmente humana, que tem um caráter social. A consciência tem uma origem histórica - sua origem está no mundo realmente existente, e não no mundo imaginado -, e surge como resultado do trabalho coletivo. Por ter essa premissa, Vygotsky postulou que todos os processos que são considerados parte da “natureza humana”, na realidade não o são da mesma forma desde sempre, ou seja, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana". Deste modo, o estudo histórico da consciência ou de qualquer outro processo complexo, deve ser compreendido a partir dos fenômenos da vida característicos da interação real que existe entre o sujeito e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e considerando o seu desenvolvimento histórico-cultural.

Em um artigo escrito em 1925, intitulado “Consciência como problema da psicologia do comportamento”, Vygotsky resgata o conceito de consciência para tentar explicá-la como expressão da atividade desenvolvida pelo sujeito. Nesse artigo, o autor também afirma que a origem da consciência se constitui, inicialmente, das relações de produção estabelecidas entre os homens e a natureza. Essas relações são chamadas pelo autor de atividade prática. É por meio da atividade prática coletiva interativa que tem origem a consciência (assim como todas as funções psíquicas do ser humano), e sua estrutura é formada por signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números).

Pelo exposto acima, é importante compreendermos melhor o que significa a atividade prática nesse processo, e como ela se relaciona com os signos, mais especificamente com a linguagem. Nas palavras de Vygotsky (1996, p.27),

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A importância da atividade prática levou Vygotsky a estudar as atividades centrais para o desenvolvimento da criança. Para o autor, uma atividade se diferencia de uma ação. Enquanto uma atividade sempre coincide com o seu objetivo, na ação isto não acontece. A ação, contudo, faz parte da atividade. Para atingir um objetivo, o sujeito precisa realizar diferentes ações. A atividade sempre satisfaz uma necessidade especial, o que não ocorre com a ação.

[...] por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, p. 68).

Segundo Leontiev (1988), uma atividade surge sempre levada por um motivo que, para ser alcançado, necessita que diferentes ações sejam executadas. Nesse sentido, o homem é um ser ativo que age voluntariamente, ou seja, tem uma intenção na atividade que realiza para atingir determinados objetivos.

Por vezes Vygotsky associa a atividade prática às necessidades e interesses, mas ele propõe que são as atividades que determinam os interesses e necessidades, e não o contrário. Na realidade, as necessidades do início da vida dizem respeito às condições vitais de sobrevivência: na criança pequena, a tendência é desejar satisfazer as necessidades no momento em que elas surgem; nas crianças em idade pré-escolar, surgem necessidades que não podem ser satisfeitas de imediato. A criança, para tentar satisfazê-las, muda sua conduta, envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário e neste, os desejos irrealizáveis se tornam realizáveis. O mundo imaginário é o que Vygotsky caracteriza como brinquedo, que para o autor,

Fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações evolutivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora

que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Ao longo do desenvolvimento, novas necessidades surgem e esse surgimento diz respeito às condições sociais do indivíduo. Leontiev (1983) explica que a necessidade primeiramente se manifesta somente como uma condição, como uma premissa para a atividade, porém, tão logo o sujeito comece a atuar, imediatamente nela se opera uma transformação. Nas palavras do autor,

[...] ao longo do surgimento do processo sócio histórico do ser humano, novas necessidades têm sido formadas e desenvolvidas, enquanto as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem (VYGOTSKY, 1996, 192).

As atividades humanas geram sempre novas necessidades a partir do seu desenvolvimento, tanto do ponto de vista da compreensão psicológica do indivíduo quanto do desenvolvimento histórico da sociedade. As necessidades se revelam também na colisão com os objetos externos que a instigam e podem desenvolver os interesses do indivíduo. De acordo Vygotsky, “a atividade humana não é simplesmente uma soma mecânica de hábitos desorganizados, senão, que se regula e se estrutura por tendências integrais de dinâmicas, aspirações e interesses” (VYGOTSKI, 1996, p. 18). Quanto aos interesses, estes não se adquirem, se desenvolvem. Entende-se o desenvolver como fazer crescer, alargar-se, progredir, instruir-se, aumentar as faculdades intelectuais do indivíduo, tornando maior e mais forte, o que é diferente da ideia de adquirir, entendida por obter, conseguir, alcançar, vir a ter algo. Desenvolver é diferente de adquirir, uma vez que o desenvolvimento se alia ao processo dinâmico, de movimento de idas e vindas, enquanto o adquirir vincula à ideia de vir a ter como processo único e estático.

Em relação a criança pequena, o desenvolvimento pode ser impulsionado pela aprendizagem, quando esta se dá a partir da atividade prática, que gera uma ação sobre o objeto e sua interação com os outros, pois sendo organismo imaturo ainda incapaz de um raciocínio abstrato, é na ação que o conhecimento se constrói.

O conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge. O material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada deste material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 152).

Em sua teoria, Vygotsky deixa clara a importância da linguagem, sobretudo da fala, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ele aproveita os estudos realizados por Köhler, Yerkes e outros pesquisadores que compararam o comportamento de crianças com o comportamento de macacos antropóides em investigações experimentais, e propõe que a fala é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo (VYGOTSKY, 1996). Estes experimentos demonstraram que o que realmente distingue as ações de uma criança (o que considera a existência da linguagem) das ações de um macaco antropoide, na solução de problemas práticos, é, em primeiro lugar, a liberdade incomparavelmente maior das operações das crianças, a sua maior independência em relação à estrutura da situação visual concreta.

As crianças começam a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Com a ajuda da fala, criam mais possibilidades do que aquelas que os macacos podem realizar com a ação. Para o autor, a fala não só acompanha a atividade prática como tem um papel específico na sua realização - às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. Além disso, as operações práticas de uma criança que pode falar, tornam-se muito menos impulsivas e espontâneas do que as dos macacos. Mais do que facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, a fala controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. Enquanto a criança ainda não é capaz de se engajar numa fala social, ela se envolve na fala egocêntrica - a fala egocêntrica é uma transição para a fala social. Vygotsky explica que a linguagem egocêntrica é "um dos fenômenos de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, quer dizer da forma de atividade social coletiva da criança as suas funções individuais". (VYGOTSKY, 1993, p. 309).

Quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si mesmas, dirigem-se então a um adulto e, verbalmente, descrevem o

método que, sozinhas, não foram capazes de colocar em ação. No momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para se dirigir a um adulto) for internalizada, ocorre uma grande mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas, pois ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas. A linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal.

No desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapsicológico). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre os seres humanos. (VYGOTSKY, 1995, p. 150).

Assim, a criança aprende a utilizar a linguagem primeiramente para se comunicar com os outros e somente depois é capaz de utilizá-la como um instrumento de reflexão. Em outras palavras, a conduta é controlada, inicialmente, pelo ambiente externo, para mais tarde a criança ser capaz de controlar sua própria conduta. No momento em que a linguagem adquire uma função intrapessoal, as crianças desenvolvem uma capacidade para guiarem a si mesmas, e a partir disso conseguem impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.

Portanto, a interiorização é um processo de apropriação pelo homem da experiência construída pela humanidade ao longo da história. Todas as funções psicológicas superiores aparecem, inicialmente, no plano externo¹². De acordo com Vygotsky (1996), toda função psicológica superior tem sido externa porque tem sido social em algum momento anterior a sua transformação numa autêntica função psicológica interna. Assim, toda função psicológica superior atravessa necessariamente uma etapa externa em seu desenvolvimento, já que inicialmente é uma função social.

¹² Apesar de utilizar termos como “interno” e “externo”, em Vygotsky a concepção de sujeito é dialética e não dicotomiza as dimensões do social e do individual. Trata-se de dois diferentes planos de uma mesma realidade, que se interpenetram profundamente na constituição da pessoa. Não há uma “interioridade” do sujeito descolada da história e da materialidade humana.

Vygotsky postulou que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de signos mediadores (considerados também instrumentos), sobretudo da linguagem.

A realidade da consciência é a realidade do signo. E o signo é social. A linguagem não surge, na história da humanidade, nem é adquirida pela criança, nem se desenvolve fora da sociedade humana. A linguagem é um produto da atividade humana e é uma prática social. A consciência, portanto, só pode formar-se na sociedade. (SILVESTRI e BLANCK, 1993, p. 32)

Nas palavras de Vygotsky:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1996, p. 31).

A linguagem, que se reflete na realidade, é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, que é a função que escolhemos aqui para ter como exemplo. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo - "uma palavra é microcosmo da consciência humana" (VYGOTSKY, 2008, p. 132). No entanto, embora o vínculo entre a consciência e a linguagem seja necessário, não se pode reduzir a primeira a segunda, porque são os conhecimentos socialmente produzidos e efetivados na palavra e não a palavra em si que formam a consciência.

Os estudos de Vygotsky na área da psicologia possibilitaram também uma fundamentação científica para a área da educação, já que considera que a apropriação da cultura é um processo educativo (BRUNER, 2001). Na realidade, o processo educativo, para Vygotsky, tem um caráter central no desenvolvimento psicológico - o desenvolvimento e a educação estão mutuamente relacionados, um influenciando o outro: "a concepção de desenvolvimento elaborada por Vygotsky é coincidentemente, uma teoria da educação" (MOLL, 1996, p. 3). Justamente por considerar a educação como fundamental para o desenvolvimento, Vygotsky dedica-se ao seu estudo e elabora uma série de ideias que implicam diretamente com a prática educativa em geral. Sua proposta é de que estas ideias, e o próprio processo

de aprendizagem, sejam pensados na relação dialética entre a totalidade concreta das forças materiais e o seu movimento histórico.

A teoria educacional de Vygotsky é uma teoria da transmissão cultural e ao mesmo tempo uma teoria do desenvolvimento. Dentre suas formulações relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento, está a 'zona de desenvolvimento proximal'.

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, na sua formulação mais conhecida, é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1996, p. 137).

O nível de desenvolvimento real corresponde ao que a criança já conseguiu desenvolver, ao conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha - sem precisar de ajuda -, ou seja, é o resultado de funções psicológicas que a criança já construiu. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao conjunto de atividades que a criança não consegue realizar se não obtiver ajuda de outras pessoas. Vygotsky diz que, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, existem funções que ainda estão em processo de maturação, e que essa maturação pode ser mediada pela aprendizagem - a zona de desenvolvimento proximal é criada pela aprendizagem.

[...] quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança (VYGOTSKY, 1996, p. 138).

Vygotsky ressalta que nem todas as crianças têm um mesmo sistema funcional de aprendizagem, no sentido de que as características históricas e sociais de cada momento, assim como as condições do ambiente em que se desenvolve essa criança oferecem oportunidades e instrumentos distintos para a estruturação do pensamento da criança; e a consequência é de que algumas crianças acabam por apresentar uma zona de desenvolvimento potencialmente mais ampla que outras, bem como uma capacidade de desenvolvimento muito maior. Assim, as diferenças apresentadas pelas crianças são, em grande parte, consequências das diferenças no ambiente social em que vivem - ambientes sociais diferentes promovem

aprendizagens sociais diferentes e, estas, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento.

Um ambiente ideal para o desenvolvimento da criança é aquele que permite que ela se liberte do domínio de sua conduta pelos estímulos concretos e imediatos do ambiente para atingir capacidades autorreguladas. A autorregulação é a capacidade da criança para, interiormente, planejar, guiar e monitorar seu próprio comportamento, adaptando-o, conforme circunstâncias mutáveis (MOLL, 1996). As crianças desenvolvem suas capacidades individuais na Zona de Desenvolvimento Proximal, transitando da regulação social (ajuda externa) a autorregulação.

Vygotsky (1995) considerou o processo de autorregulação como a função psicológica superior mais importante, já que permite que o sujeito tenha controle sobre as outras funções psicológicas, ao dominar sua conduta. Para ele, o sujeito se constitui como autorregulado no momento em que consegue internalizar as regras, os costumes existentes no meio ao qual pertence. O processo de autorregulação se desenvolve em quatro estágios: no início, o comportamento da criança é regulado pelo adulto, por meio de estímulos concretos e imediatos; quando a criança adquire alguma capacidade de mediação, o segundo estágio ocorre, mas o comportamento ainda é afetado somente por estímulos concretos, que tenham ligação com o externo; o estágio seguinte se inicia quando a criança começa, a partir de sua experiência, a regular suas ações com a manipulação de sinais, mas ainda depende fortemente dos estímulos externos; o quarto estágio, é aquele em que a criança internaliza as relações sociais e passa a agir sem a ajuda direta dos estímulos externos para chegar a uma resposta (DIAZ; NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996).

A autorregulação é, portanto, resultado da mediação realizada nas e pelas interações sociais, em que o sujeito internaliza signos auxiliares utilizados pelo outro para controlar seu comportamento, permitindo-lhe construir sua conduta. Ela seria a capacidade adquirida pelo sujeito de se autorregular, ou seja, a partir do momento em que ele internalizou as regras mediadas pelo outro e significou-as para si, atribuindo um sentido próprio a elas, ele consegue formular suas próprias regras, para que estas possam autorregulá-lo (DIAZ, NEAL; AMAYA-WILLIAMS, 1996). Neste sentido, o termo autorregulação se aproxima do conceito de autonomia, como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, de agir com responsabilidade.

As interações sociais que facilitam a autorregulação são aquelas em que alunos e professores interagem como sujeitos sociais, como parceiros, ambos em busca do alcance dos objetivos, dos interesses e necessidades dos alunos. Nesta escola, predomina o diálogo, a troca, a cooperação, a confiança, a atividade conjunta, o que é o contrário de uma escola que utiliza métodos passivos “para formas de discurso nos quais os estudantes geralmente sentam-se, leem textos, preenchem folhas de trabalho e fazem testes” (MOLL, 1996, p. 12). Nas palavras de Vygotsky, os alunos não podem ser considerados como “um recipiente vazio que o mestre enche com o vinho e a água de suas lições” (1991, p. 159), mas como um ser que possui conhecimentos já constituídos e que possibilitam a troca de noções, confrontos, conflitos, e servem, portanto, de ponto de partida para a apropriação de novos conteúdos. Deste modo, uma aprendizagem significativa deve partir sempre do “conhecimento vivido”, como chamou Vygotsky. Para isso, “deve-se ir além das paredes da sala de aula, além dos verbalismos vazios” (MOLL, 1996, p. 12).

Vygotsky aponta-nos, assim, a necessidade de uma revolução na Educação, em que os espaços educativos sejam locais mais adequados para a apropriação dos instrumentos culturais indispensáveis para a formação de abstrações e generalizações mais amplas, acerca da realidade objetiva. Isto propõe outra organização dos espaços educativos, assim como outra mentalidade acerca do aprender, já que a articulação de novos conteúdos com os conhecimentos que o aluno possui, é possível graças à sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

O aluno, afirma Vygotsky, “se educa a si mesmo. O que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem; os alunos se modificam unicamente através de sua própria iniciativa” (VYGOTSKY, 1991, p. 116). Contudo, Vygotsky nos mostra que o aluno não educa a si mesmo sozinho, mas na relação com os outros. A educação é um empreendimento coletivo - aprender inclui sempre a presença do outro - e, portanto, é um processo solidário, que modificará não, apenas, os conhecimentos que o aluno possui, mas, também, modificará suas capacidades de ação e seu pensamento. Nesse sentido a educação é política, pois não se limita ao desenvolvimento das possibilidades do indivíduo, mas é a expressão histórica da evolução cultural da qual o homem se constitui como ser humano.

Vygotsky nos mostrou que não é possível pensar o desenvolvimento humano desvinculado dos modos de ordenar o real, já que este se efetiva dentro de um determinado grupo social, por meio da participação em situações sociais práticas. Em outras palavras, o homem que se educa não é um homem abstrato, mas um homem concreto e real, que vive em uma sociedade, também real. Assim, uma nova prática político-pedagógica estaria comprometida com a revisão das estruturas dominantes e conseqüentemente com a criação de novas práticas, adaptadas à mobilidade do contexto social, à busca da cidadania, garantindo a todas as pessoas uma educação crítica, criativa e revolucionária.

Capítulo 5 - Percurso metodológico.

O homem é um ser ativo que se envolve num processo de transformação do mundo do qual ele mesmo é um dos elementos (BARBIER).

As pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais têm se caracterizado, sobretudo, pela abordagem qualitativa, que considera a realidade nas suas dimensões de objetividade e subjetividade, o que na área da educação se define *a priori* com base na compreensão dos fenômenos educativos como influenciados por múltiplos fatores e constituídos por diversos saberes e sujeitos. Assim, “o modo como as pessoas pensam e sentem e o modo como interpretam e constroem significados são partes integrantes desta abordagem” (WOODS, 1999, p. 18). Seguindo esta linha, a pesquisa qualitativa se volta para a compreensão do significado de eventos (sociais, psicológicos e outros), do ponto de vista do sujeito, da cultura, do contexto global das questões sociais, do ponto de vista simbólico e conceitual.

Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, p. 21 - 22), como aquela que

[...] possibilita a valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan e Biklen, citado por Lüdke e André (1986) resgatam as características básicas de uma pesquisa qualitativa, as quais podem ser resumidas nos seguintes princípios: o ambiente natural é a fonte direta de dados; o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são descritivos e a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa.

A abordagem metodológica que guiará o percurso deste trabalho será a pesquisa participante que, como o próprio nome sugere, implica a participação do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar. Em relação às propostas e práticas da pesquisa participante, há diferentes alternativas de procedimentos e técnicas - assim como ao longo de sua teorização e organização metodológica há variações quanto aos nomes que lhe fora atribuído:

Não deve causar surpresa que a pesquisa participante tenda mais a uma diversificação de procedimentos e técnicas, do que a um só modelo doutrinário. Poderíamos mencionar algumas alternativas: a investigação-ação (Fals Borda, Moser, Huizer); a investigação militante (Acosta, Briseño, Lenz, Molano); o autodiagnóstico (Sotelo); a enquete-participante (Le Boterf); a enquete conscientizante (De Oliveira); o Seminário Operacional (De Clerck); o laboratório experimental (Santos de Moraes); o taller experimental (Yopo, Bosco Pinto). (SCHUTTER; YOPO, 1983, p. 67 - 68).

Uma das propostas base das pesquisas de natureza participante se refere ao fato de as mesmas possuírem necessariamente caráter aplicado, já que tratam sempre de “situações reais” (LE BOTERF, 1987) e demandam a devolução do conhecimento obtido junto aos grupos com os quais se trabalhou na perspectiva de transformação “positiva” da realidade (GAJARDO, 1986; BRANDÃO, 1988; SILVA, 1991; THIOLENT, 1997). Sobre este compromisso de modificação “positiva” da realidade, Silva salienta que “se admite que a investigação participante, investigação militante, investigação comprometida etc. surgem da necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (1991, p. 25).

Não há consenso em relação às origens da pesquisa participante, mas Thiollent *apud* Silva (1991) situa a aplicação da enquete operária, por Marx em 1880, como uma das primeiras experiências de pesquisa participante, no sentido de ter sido o primeiro exemplo histórico, conforme o autor, de uma pesquisa que permitia ao pesquisador não somente se associar ao grupo investigado, mas também se inserir na rede de comunicação informal do grupo em vista da “produção” de autoconhecimento por meio de uma problematização explícita que desvelava a dimensão política da investigação. Harguette (2001), por sua vez, aponta a “psicologia social de Kurt Lewin” como a desencadeadora da pesquisa participante, por seus estudos terem proposto uma compreensão mais dinâmica, integrada e operativa do campo social às suas aplicações no aprimoramento das relações e

experiências de ação, em favor de algum tipo de mudança ou desenvolvimento social.

Alguns autores, tais como Gajardo (1986), Brandão (1988) e Silva (1991), afirmam que, especialmente na América Latina, a pesquisa participante se desenvolve no âmbito educacional inicialmente a partir de uma experiência-piloto de pesquisa. Tal experiência foi criada por Paulo Freire - na década de 60 do século passado - e tem como tendência a ideia de que a ciência não é neutra e sua confiabilidade não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática, na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário.

Assim, se considerarmos palavras como atores sociais, conformidade, participação, mudança, desenvolvimento social, poderemos entender que é legítimo que toda a ciência social - de um modo ou de outro - sirva à política emancipatória e contribua com a criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social. Nessa perspectiva, pode-se pensar o compromisso político e ideológico do pesquisador participante com o seu “objeto” de investigação. Deste modo, deve-se reconhecer o caráter político e ideológico da atividade científica, da pesquisa participante como prática de um ato político claro e assumido.

Demo (2000) aponta que a ideologia é parte inevitável da ciência, sendo que a própria condição de sujeito cognoscente acarreta o reconhecimento de que a ideologia é intrínseca na interpretação da realidade, ou seja, não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social. Ademais, a ausência de “neutralidade” ou de distanciamento entre o sujeito e o “objeto”¹³ da pesquisa, se configura como alicerce a um dos pressupostos primogênicos e mais importantes da pesquisa participante. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não corresponde, em princípio, a pré-ideologizar os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados.

Martins (2008) salienta que o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações – o que sugere uma compreensão imparcial daquilo que se

¹³ “Objeto” este que, para Brandão (1988), significa o outro sujeito “dissolvido” em dado.

observou. No entanto, compreender não é algo meramente intelectual. Para o investigador envolvido na comunicação, a compreensão de significados ultrapassa o domínio de uma intelectualidade fragmentada. Quando um investigador presume compreender, isso significará ouvir e compreender a palavra, mas nada tem a ver com a compreensão propriamente dita. Compreender implica apreensão do conteúdo semântico, mas também a consciência do seu significado aplicada ao próprio investigador. Numa perspectiva radical, um investigador do grupo no grupo opera, não uma interpretação fixista, mas uma transformação (admitida) daquilo que "está" - daí que é impossível compreender apenas intelectualmente, ou por via instrumental.

Faz-se necessário reafirmar aqui que o processo de construção do objeto de investigação da presente pesquisa se deu na imbricação com a construção de minha trajetória de vida. É importante reafirmar isto porque este capítulo, que trata do percurso metodológico, faz questão de evidenciar e esclarecer que cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõe. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes (GOULDNER, 1971).

Assim, meu percurso como pessoa, estudante e profissional está intimamente ligado ao meu objeto de estudo, e isto torna um desafio estranhar um cotidiano (o da escola em questão) com o qual me identifico. De acordo com Dauster “esta atitude de estranhamento visa, através da análise de relações sociais concretas, o questionamento de categorias abstratas e do senso comum para atingir um conhecimento mais complexo da realidade” (2003, p. 3). É preciso considerar que a distância física - muito comum nos estudos antropológicos de outras culturas diferentes da do pesquisador - não existe nesse estudo dos significados das relações sociais e educativas dos sujeitos aqui investigados, já que é a partir das relações com eles, do diálogo, e da compreensão do cotidiano do qual eu também participo, que as ações e falas desses sujeitos se encontram.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, estes não se limitam a um grupo específico de educandos ou educadores da Escola investigada, justamente porque a proposta pedagógica desta Escola coloca todos os educadores como responsáveis por todos os educandos, e não divide os educandos em séries ou salas de aula.

Portanto, a observação em campo será, sobretudo, direcionada ao modo como as relações são estabelecidas no contexto da participação democrática - tanto as relações de aprendizagem, como as sociomorais que são tratadas, pela Escola em questão, como um conjunto unitário. Quanto à coleta de dados e instrumentos utilizados por pesquisadores participantes, nesta pesquisa estarão presentes, principalmente, a análise documental e a observação participante.

A documentação é um “registro da história que se constrói diariamente” (ELIAS, 1997, p. 40). A análise documental como técnica de pesquisa se justifica por serem os documentos registros escritos que proporcionam informações de aspectos da vida social de determinado grupo, registradas dentro de períodos específicos, que permitem a compreensão de fatos contextualizados em determinado momento - a análise documental acrescenta a dimensão do tempo à compreensão do objeto investigado (OLIVEIRA, 2007). Nesta pesquisa, o *corpus* da análise documental é constituído por textos não intencionalmente produzidos para servir à investigação. A título de exemplo, os principais documentos a serem analisados são: Estatuto do Projeto Âncora; Carta de Princípios; Minuta de Projeto de Lei - base de “Termo de Autonomia”; Projeto Político-pedagógico; e Diagnóstico da Escola Projeto Âncora. Além dos citados acima, também serão utilizados como fonte documental as cartas mensais publicadas pelo Projeto Âncora desde 1997, as atas de reuniões semanais e outros.

Associada à análise documental, como já mencionado, será utilizada nesta pesquisa a técnica de observação participante. Trata-se de uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados (YIN, 2005). A observação participante é uma técnica que possibilita o conhecimento por meio da interação entre o pesquisador e o meio. O observador se coloca na posição dos observados, inserindo-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, tornando-se parte do universo investigado, partindo do princípio de que assim terá mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (BARDIN, 1997).

Em relação a esta técnica, destaca-se que a dialogicidade (como conjugação do diálogo) será considerada espaço essencial para a coleta de dados. O diálogo é uma estratégia que aponta em grande parte o lugar de onde fala a

pesquisadora. Segundo Kramer (2006, p. 2), “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica”. Sendo assim, é preciso apontar de que lugar observo/ouço/falo com e dos participantes da Escola investigada. Como pesquisadora e observadora participante, assumi uma condição de participação real no campo de pesquisa, atuando inclusivamente como educadora e tutora. Na Escola Projeto Âncora a dialogicidade envolve, em seu cotidiano, uma substancialidade originariamente e necessariamente ética, política e estética. Qualquer decisão a ser tomada, é uma decisão dialogada, pensada, decidida coletivamente. Como aponta Paulo Freire (1977), o diálogo contém, substancialmente, o respeito às múltiplas possibilidades de afetação da enunciação da palavra emitida por “todos”. O diálogo consiste em uma gama de elementos que envolvem uma abertura vital, não lateral, mas central no tocante ao crescimento essencial de homens e mulheres. Na educação libertadora de Paulo Freire, o diálogo enuncia a libertação mediante a participação democrática, e impulsiona o homem a uma marcha permanente em busca de desenvolvimento e de conhecimento, que será sempre passível de aprimoramento, tal como a inconclusão de homens e mulheres.

Portanto, a observação participante como técnica de pesquisa aqui é entendida como um procedimento sensorial, baseado na experiência, sendo que a análise do que foi observado se dará sob uma perspectiva crítico-dialética. Trata-se de um procedimento que deve ser precedido de uma fundamentação teórica, que para este trabalho conta com duas referências principais: Vygotsky e Paulo Freire. Vale ressaltar a importância do embasamento, pois “a teoria acompanha todo o processo de pesquisa, sendo sua real teia de fundo” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 12).

Teórica e metodologicamente, procurou-se seguir as orientações perspectiva crítico-dialética.

Vygotsky viu nos métodos e princípios da dialética a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança (COLE e SCRIBNER, 1991, p.7).

Trata-se de um método que considera a dinâmica social enquanto produto de um conjunto múltiplo de antagônicas relações. A realidade só pode ser representada de maneira dialética, pois os fenômenos, os fatos sociais e as relações

entre as pessoas têm dependência recíproca e não linear, muito menos homogênea, pronta e acabada. A dialética procura dar ênfase aos fenômenos enquanto processo de construção, pois reconhece que nada “é”, pois tudo é relação - qualquer conceito só se configura enquanto tal, na sua unicidade, na multiplicidade. A realidade social não é estática tampouco mecânica, mas, dinâmica.

Assim, esta pesquisa pressupõe que somente o amplo contato do pesquisador com o campo da pesquisa possibilita verificar “os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Esta maneira de olhar os dados não carrega o incômodo da visão positivista, para a qual “a implicação sempre foi um desconforto presente no exercício da racionalidade científica de inspiração objetivista” (MACEDO, 2000, p. 159). Com efeito, a opção por uma abordagem que permite a interação entre pesquisadora e pesquisados e, portanto, o compartilhamento e as trocas de impressões acerca dos fenômenos que nos cercam e que consubstanciam as ideias, é um modo de fazer nascer uma tese. A tese ou o objeto construído a partir da investigação científica, segundo Max Weber, “é o conhecimento compreensivo de fenômenos socio-históricos, empiricamente validados” (CASAL, 1996, p. 28). No caso desta pesquisa, analisar, sobretudo as falas dos atores/autores, emitidas, configura-se como o caminho que se entende ser o mais adequado para interpretarmos as suas práticas, transcendendo a descrição de fenômenos.

Em consonância com a proposta pedagógica da Escola investigada, o método de pesquisa escolhido parece oportuno para o fortalecimento da própria autonomia da pesquisadora - autonomia representada pelo exercício reflexivo para a escolha das técnicas de investigação, entendidas como sendo as mais adequadas ao objetivo do estudo e também pelo amadurecimento pessoal de um percurso metodológico, erigido nos princípios da pesquisa qualitativa. Assim, o presente estudo tem como opção a investigação social “participante” porque ela se inscreve em fluxo de ações sociais populares, e envolve a construção de conhecimentos a partir da escuta sensível dos discursos orais - unidade principal da pesquisa -, combinados com dados de observações e documentos, que têm como escopo revelar as bases que sustentam o projeto educativo de uma escola que tem a intenção de se fazer a partir da participação democrática.

O trabalho de organizar etapas para desenvolver a pesquisa - e dentro delas definir os meios para a produção e a análise dos dados -, caracterizou-se por uma contínua reflexão e tomada de decisão. O percurso metodológico abrange as seguintes etapas:

1ª Etapa: antes da entrada em campo, pensou-se no período de pesquisa e nos procedimentos de observação. A entrada em campo se constituiu da observação do cotidiano da Escola Projeto Âncora, durante o período de outubro de 2012 até dezembro de 2013, com uma carga horária de 15 horas semanais. A observação é um instrumento válido e fidedigno de investigação (ANDRÉ, 1995), e foi realizada de modo controlado e sistemático, por meio de registros e planejamento cuidadoso. O objetivo da observação, como já especificado, foi verificar o modo como o processo de aprendizagem proposto pela escola possibilita a participação democrática de todos os atores da Escola, sendo que a observação não limitou um grupo específico de educandos ou educadores, mas o modo como as relações entre as pessoas e as práticas educativas são estabelecidas no cotidiano escolar.

2ª Etapa: já em campo, iniciou-se a coleta e organização de amplo material, realizados na Secretaria da Escola. Foram selecionados todos os documentos já citados aqui, que constituem grande parte do material que a Escola considera como sendo memória do percurso institucional. As atas das reuniões e assembleias foram coletadas por meio dos e-mails trocados por todos do grupo (a pesquisadora passou a fazer parte do grupo de e-mails dos educadores). O material coletado foi analisado ao longo de todo trabalho de campo, considerando a delimitação progressiva do foco e a formulação de questões analíticas.

3ª Etapa: posterior à coleta de documentos, buscou-se uma aproximação que se deu durante todo o percurso de campo, pautada no diálogo e na convivência. Essa aproximação iniciou-se nos momentos animados por conversas durante os horários de lanche e de almoço, mas se consolidou principalmente na visita aos ambientes de estudo, em cada espaço da Escola, onde aconteciam as atividades entre educadores e educandos. Esta etapa foi importante para se estabelecer os primeiros vínculos, necessários à etapa seguinte, e também para a percepção da organização e do funcionamento da escola, podendo ser considerada uma etapa essencialmente exploratória.

4ª Etapa: como observadora participante, a pesquisadora acompanhou as reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente na Escola, assim como as assembleias gerais e de alunos, e reuniões com pais. Por vezes assumiu a função de escriba em algumas reuniões e acompanhou (colaborando ativamente) as atividades desenvolvidas nas oficinas e nos ambientes de estudo. Além disso, a pesquisadora assumiu a tutoria de um educando e acompanhou diretamente o desenvolvimento de alguns outros. As situações de aprendizagem foram descritas com vistas a compreender os processos e acontecimentos a partir da perspectiva dos participantes. A cada observação encerrada, os dados obtidos foram transformados em relatos ampliados, os quais incluíram aspectos descritivos, reflexivos, teóricos e comentários pessoais. No entanto, depois de terminada a fase de campo foi que o trabalho analítico ocorreu mais intensamente e novas relações foram estabelecidas.

5ª Etapa: por fim, os materiais coletados foram revistos e submetidos à análise final, que não se caracterizou por um procedimento em busca de leis, mas em busca de significados. Ao analisar as falas dos sujeitos e suas atitudes - enriquecidas pelas observações do cotidiano e pelos documentos produzidos pela Escola -, importou compreender como os sujeitos significam os seus fazeres e quais são as bases que predominam na cultura escolar. Assim, ao mesmo tempo em que os dados explicam o contexto de onde tiveram origem, servem de ponte para a compreensão de conceitos ampliados, que pressupõe trabalharmos com uma diversidade conceitual e implica em considerarmos as diferenças.

No âmbito desta pesquisa, hipóteses foram sendo elaboradas, unidades de reflexão foram se construindo, para que o conhecimento pudesse ser sistematizado no texto. É sobre as bases do cotidiano e das propostas educativas da Escola investigada, que este trabalho irá se debruçar, não com a pretensão de defender verdades, mas com a clara intenção de construir um conhecimento que permite pensar as possibilidades de uma escola se fazer democrática, a partir da investigação da tentativa da Escola Projeto Âncora.

Capítulo 6 - A Escola Projeto Âncora.

Este capítulo traçará o percurso da gestação, nascimento e desenvolvimento da Escola Projeto Âncora. Primeiramente será apresentado o processo pelo qual o Projeto Âncora – enquanto entidade de Assistência Social - se consolidou. Em seguida, será apresentado o nascimento da Escola Projeto Âncora, seus espaços, atores, organização, filosofia, proposta pedagógica e outras estruturas educativas. Por fim, o capítulo abordará o desenvolvimento da Escola - que inclui a concretização de sua proposta, suas limitações, os dispositivos mediadores da aprendizagem, as finalidades educativas, as relações estabelecidas no cotidiano escolar, entre outras coisas.

A construção do capítulo se apoiará em alguns documentos institucionais, como: o Estatuto Social do Projeto, o Planejamento Estratégico escrito em 1998, o Projeto Político-pedagógico, as cartas escritas mensalmente (desde 1997) pelos fundadores e endereçadas a todos os colaboradores da entidade. Importante esclarecer que, dentre outras coisas, as cartas mensais têm o propósito de dar notícias sobre os acontecimentos daquele mês - principalmente como forma de justificativa quanto ao trabalho que está sendo feito. Segue o declarado em uma das cartas:

O objetivo dessas nossas cartas, que se pretendem coloquiais, é mesmo o de manter uma conversa, às vezes em tom de relatório do que estamos fazendo, outras vezes são reflexões sobre algum assunto, damos nossa opinião, sempre com informalidade, sempre querendo partilhar com nossos parceiros o que andamos fazendo com sua colaboração e sua confiança (PROJETO ÂNCORA, nov., 2007).

Além da análise desses documentos, a construção deste capítulo contará com as informações coletadas por meio de duas entrevistas: com a Regina Steurer (uma das fundadoras do Projeto, esposa do Walter Steurer) e com o Professor José Pacheco (ex-diretor da Escola da Ponte e conselheiro da Escola Projeto Âncora).

6.1 Gestação

O Projeto Âncora é uma Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural - de fins não econômicos e não lucrativos -, fundada em 23 de setembro de 1995, e localizada em Cotia- SP. Surgiu a partir das intenções e desejos do empresário Walter Steurer de contribuir socialmente. Sua esposa, Regina Steurer, durante conversas informais no período de pesquisa de campo, relatou algumas vezes - à pesquisadora e a outros - o modo como se deu o início do Projeto Âncora. Além de relatos informais, ela declara em uma entrevista concedida à revista Fórum (2013):

Walter foi um empresário de muito sucesso e, quando se aposentou, vendeu a empresa, e tinha a ideia de continuar fazendo coisas. Quando comprou o terreno pretendia fazer um condomínio de casas. Mas o destino da área acabou sendo outro. Ele decidiu empregar o dinheiro que já tinha ganhado em algo que fizesse sentido. Walter tinha claro que o Brasil tinha dado para a família dele tudo o que eles tinham, era uma família austríaca, que chegou aqui fugida da Primeira Guerra. Ele pensou: 'Tenho que devolver ao Brasil o que o país me deu', lembra Regina, que fundou o Projeto Âncora ao lado do marido (DELORENZO, A.; ROVAI, R., 2013)

O mesmo foi mencionado em uma das cartas que o Projeto Âncora escreve mensalmente: “há exatos 17 anos foi criado o Projeto Âncora, nascido do sonho do Walter Steurer que queria devolver ao seu país tudo aquilo que havia conquistado nele” (PROJETO ÂNCORA, set. 2012). Na entrevista concedida para esta pesquisa, Regina Steurer aprofundou esta declaração, a princípio comentando a história de vida do Walter Steurer, que foi uma criança muito carente porque os pais vieram da Áustria, fugindo da pobreza: “fazem parte de suas lembranças da infância, as constantes reclamações da mãe porque o pai não conseguia dinheiro” (informação pessoal¹⁴). Depois de alguns anos no Brasil, conseguiram se estabilizar, pois foram bem acolhidos.

De acordo com a esposa, “Walter dizia que, desde muito jovem, sempre quis muito trabalhar na área social, mas ele tinha que ‘ganhar a vida’” (informação pessoal) - ele sentia a necessidade de se consolidar financeiramente, até mesmo para amparar sua própria família, para que não passassem pelo que ele passou. Com seu trabalho, Walter construiu uma fortuna, sempre pensando em um modo de

¹⁴ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

devolver - de alguma forma - à sociedade: “ele se preocupava especialmente com outras crianças que estavam na mesma condição que ele teve na infância” (informação pessoal), disse a esposa na entrevista para esta pesquisa.

Regina Steurer conta que, muito antes da fundação do Projeto Âncora, Walter Steurer já dava suas contribuições, ajudando entidades sociais como, por exemplo, um orfanato que acompanhou durante muitos anos. Além disso, também ajudou muitos amigos a abrirem e encaminharem suas empresas - amigos que hoje contribuem com o Projeto Âncora como colaboradores financeiros. Por mais tempo Regina falou sobre a experiência do marido enquanto ajudava o orfanato:

Uma das coisas que ele fez neste orfanato foi construir um ginásio de esportes. Por eu ser arquiteta, chamou-me para ajudar. Neste processo fomos percebendo juntos muitas coisas, com um olhar crítico que ia, desde a disposição física do prédio, até o modo das freiras (era um orfanato de freiras) tratarem as crianças: era um modo que só fazia perpetuar a pobreza, porque acalmava a revolta - característica da igreja, que caminha ao lado da elite, dando um pouquinho de pão para os pobres, uma “alegriazinha” para eles ficarem quietos. Além disso, era uma educação muito rígida, com ameaça. Quando o ginásio ficou pronto, as “irmãs” não usavam para esportes - o Walter chegou a pagar professores de esporte e não tinha esporte, porque as freiras não queriam. Elas ocupavam o ginásio fazendo “coisinhas”, como festinhas para os dias das mães e dias de não sei o que, coisas bem piegas (informação pessoal¹⁵).

Não era com esta proposta que eles gostariam de contribuir, não concordavam com um modo assistencialista de ajuda, ao contrário, suas intenções buscavam um caminho para a construção de outra economia e outra forma de relações, como pode ser visto neste trecho retirado da carta mensal de janeiro de 2005.

O Projeto Âncora é fruto de um povo que se cansou de depositar sua confiança na classe política para resolver seus problemas e resolveu se organizar para conseguir o que precisa e tem direito. É fruto de um povo que tem autoestima, acredita no seu potencial transformador, tem esperança, é solidário, não se acomoda na pobreza e na miséria e quer sua parte no bolo da riqueza produzida neste país. Estamos no caminho certo, um caminho revolucionário que construirá o Brasil com que tanto sonhamos (PROJETO ÂNCORA, jan. 2005).

Esta proposta se assemelha aos ideais do movimento da Escola Nova, descrito neste trabalho. Os educadores da Escola Nova tinham uma preocupação

¹⁵ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

voltada, sobretudo, aos interesses e necessidades das camadas populares (LOURENÇO FILHO, 1950). Havia no movimento um conteúdo político declarado, que aspirava a promoção de mudanças significativas na organização social, por meio da ação coletiva. Baseado nas concepções de John Dewey, o movimento da Escola Nova considerava que a educação era um meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática, na medida em que o nível de consciência do educando a respeito da realidade fosse elevado, tornando-o capaz de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural.

Com ideais desafiadores, o Projeto Âncora foi fundado em 1998, mas começou a ser construído em 1996. O relato da fundadora esclarece pontos importantes deste processo:

Um dia, por volta de 1996 - lembro-me direitinho - o Walter falou assim: “tomei uma decisão, vejo que a minha vida inteira eu ganhei dinheiro e desperdicei muito, prejudiquei minha família, fui um pai ausente, achando que estava sendo um bom pai para minhas filhas, por estar dando a elas o dinheiro que eu não tive. Mas vejo que estive errado, então decidi que agora eu vou usar o dinheiro de forma correta, não vou mais fazer condomínio, chega de ganhar dinheiro! Lá onde eu comprei um terreno para fazer um condomínio, eu quero fazer uma entidade social, mas do nosso jeito, você me ajuda?”. Foi assim que tudo começou, ele vendeu sua empresa e a gente iniciou visitando várias entidades pelo país afora. Era uma época de criação de muitas ONGs, isto fervilhava no país. Era um momento de abertura para ele, de assim falar: “pronto, chegou sua hora, você tem o dinheiro, seus filhos estão criados, você pode se dedicar a alguma coisa que sonhou a vida inteira” (informação pessoal¹⁶).

Durante a entrevista, Regina Steurer comentou sobre os inúmeros estudos que fizeram para iniciar a construção do sonhado Projeto. O desenho dos prédios, da estrutura, do espaço físico da entidade visava à construção de uma cidade, a “Cidade Âncora”, porque eles queriam uma formação não para a cidadania, mas na cidadania. Um dos documentos redigidos na época, específico para a estruturação arquitetônica da entidade, diz o seguinte: “a cidade Âncora propõe o retorno à cidade autêntica, à reconciliação das pessoas com o espaço. Cidade na qual seja possível viver a fraternidade e a justiça” (PROJETO ÂNCORA,

¹⁶ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

1996). Trata-se de uma proposta que se compromete com a humanização do homem e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da humanidade¹⁷.

Tal proposta se articula com as proposições de Vygotsky (1996), a respeito do papel da educação - um processo progressivo e culturalmente mediado, que dá origem a processos psicológicos mais desenvolvidos. Para o autor, é a partir da interação com os outros, e da realização de práticas sociais historicamente construídas, que a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana, e se desenvolve. Considerando que o Projeto Âncora visava a formação de cidadãos, a proposição de Vygotsky (1996) legitima que o cuidado da criança se pautem em relações que permitam o exercício da cidadania, da democracia e de valores sociais inclusivos como: solidariedade, responsabilidade, cooperação, e outros.

Com esta perspectiva, enquanto desenhavam a arquitetura do Projeto Âncora, o propósito era de fazer do espaço um lugar de experiência de cidadania - a princípio, onde todos pudessem viver e depois multiplicar a experiência de cidadão na sua cidade, na sua comunidade. Na visão dos fundadores, as experiências que poderiam ser vivenciadas em um espaço como esse, além de promover o embrião de uma nova cultura, também propiciariam para as crianças e jovens - individualmente - o avanço de seu desenvolvimento.

Na visão de Vygotsky (1996) apenas o desenvolvimento natural não é suficiente para dar conta do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que é promovido, sobretudo, pelo social. A experiência social tem um papel dominante no desenvolvimento, e para a criança pequena esse desenvolvimento se dá através do processo de imitação, que permite que a criança incorpore modelos para suas ações - "esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro" (VYGOTSKY, 1996, p. 18).

Para que a experiência da cidadania pudesse, de fato, ser vivenciada no cotidiano do Projeto Âncora, os fundadores optaram por desenhar uma arquitetura similar a uma cidade.

¹⁷ No documento que propõe a criação do Projeto Âncora, pode-se encontrar afirmações que indicam sua responsabilidade para com a humanidade.

Eu era urbanista, era a minha área, e então eu me aprofundei, sempre me perguntando: “como é uma cidade democrática?”. A gente começou a construir o Âncora assim: o centro é a praça, o circo representa esta praça. Em uma cidade tem a prefeitura, então a secretaria representaria isto, toda essa parte de organização institucional aconteceria aqui com a ideia de a criança vivenciar tudo isso como em uma cidade. Por exemplo: uma das metas era de que a criança ia aprender muita coisa sobre matemática com o pessoal do financeiro e aprender coisas aqui com as secretárias, então a secretaria seria um lugar de aprendizagem também na prática. Em uma cidade também tem locais para o esporte e fizemos a quadra. A cidade também tem obrigação de cuidar da saúde, e a gente montou um ambulatório que no início tinha psicólogo, dentista, pediatra e nutricionista. Hoje a gente entende que a saúde, antes de ser tratada, precisa ser orientada e a gente trabalha mais com prevenção, e isto se faz no dia-a-dia, na educação, na alimentação, etc. Pensamos também na área de educação e construímos os prédios para isto. Tinha uma imensa horta que representava a área rural, a gente chegou a ter uma estufa de mudas. Ao redor da praça temos as vias de acesso. Enfim, a gente tem toda a parte de infraestrutura, a água, esgoto e eletricidade por baixo, esse foi o projeto arquitetônico: foi planejado como em uma cidade e a criança faria as experiências que se faz numa cidade. A referência que buscamos de cidade é a encíclica papal do que é a cidade justa - eu estudei teologia, mas a teologia da libertação, não era a teologia tradicional (informação pessoal¹⁸).

O propósito da construção pensada a partir de uma cidade também é citado no Planejamento Estratégico de 1998, que relata que, mais do que uma “entidade social”, e até mesmo mais do que um “projeto social”, o Projeto Âncora foi pensado originalmente como “Cidade Âncora”:

A identidade do Projeto Âncora articula uma dimensão de entidade (que busca uma forma de organização), uma dimensão de projeto (que quer promover um movimento e gerar um resultado), e uma dimensão de cidade (que possibilita uma experiência educativa de desenvolvimento da cidadania e infunde na entidade e no projeto um sentido comunitário mais profundo). (PROJETO ÂNCORA, 1998).

O conceito de Cidade Âncora ajuda a esclarecer um sentido mais profundo da filosofia e da identidade do Projeto Âncora, no que se articula ao conceito de cidadania e à possibilidade de cada um exercer seus direitos e deveres, sempre conservando “o sentido da busca de relações mais justas entre as pessoas, assim como a eliminação da exploração, da conquista da liberdade e da edificação

¹⁸ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

da paz” (PROJETO ÂNCORA, 1998). Em sua formação, o Projeto Âncora enquanto “cidade” vislumbrava ajudar e estimular a comunidade a participar ativamente dos problemas que os assolam, buscando solução, fazendo prevenção, unindo as pessoas.

A aspiração da “Cidade Âncora” não deixa dúvidas quanto às intenções da entidade, de ser um caminho de transformação social e empoderamento das pessoas. Estas intenções foram assumidas frequentemente no decorrer dos anos, conforme podemos ver em alguns trechos de cartas mensais:

[...] Preocupação constante em estarmos formando cidadãos conscientes dos direitos e deveres, gente que poderá melhorar o mundo (PROJETO ÂNCORA, ago. 1999).

[...] Temos todos o poder de mudar as coisas e criar um mundo social e ambientalmente justo (PROJETO ÂNCORA, fev. 2002).

[...] No Projeto Âncora o que temos procurado fazer através da educação de crianças e jovens é formar para a ética, para o trabalho, para a cidadania, para uma consciência crítica e engajada na construção de uma sociedade justa e pacífica (PROJETO ÂNCORA, jun. 2004).

Regina Steurer comentou na entrevista concedida que, no momento em que desenhavam a construção da “Cidade Âncora”, muita gente falou: “eu posso ir atrás de doação como, por exemplo, de tijolo para que essa construção saia mais barata”. E o Walter falava:

Não, não, eu não quero doação de nada porque na doação eles mandam material de baixa qualidade, demora para chegar, eu vou construir com o meu dinheiro, do jeito que eu quero, e com o melhor material. Quero algo bonito porque essa população não tem nada de beleza na vida, a educação é horrorosa, o transporte é horroroso, o posto de saúde é horroroso, a casa é horrorosa, tem esgoto a céu aberto, eles vão fazer na vida uma experiência de beleza, não é experiência de luxo, mas experiência de beleza, de dignidade- onde todo mundo deveria viver sempre (informação pessoal¹⁹).

A construção como um todo ficou pronta em um ano. Eles tinham pressa, passavam pelas ruas e viam muitas crianças soltas, correndo risco de serem atropeladas, de se envolverem na criminalidade. Mas para além da pressa, havia também a preocupação em construir um espaço esteticamente estimulante, um lugar que demonstrasse acolhimento e respeito para com as crianças. Preocupação esta,

¹⁹ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

relatada muitas vezes por Paulo Freire, sobretudo quando esteve à frente da Secretaria da Educação de São Paulo:

[...] precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade [...] só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua 'alma' [...] Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia (FREIRE, 2000a, p. 34-35).

Enquanto entidade de Assistência Social, o Projeto Âncora se preparou para atender necessidades educacionais, mas não apenas. Também fez parte do o atendimento às necessidades culturais, artísticas, esportivas, entre outras. Com uma proposta ampla, o Projeto Âncora inicia tendo o circo como sua primeira obra - os fundadores do Projeto, durante suas viagens estudando entidades, perceberam que existia vários circos, que era fácil iniciar, e que possibilitava uma vivência estética e artística.

O circo foi nossa primeira obra. Num fim de semana, Walter juntou um palhaço e uma banda em cima de um caminhãozinho e, com um megafone, saiu pelas ruas da comunidade anunciando o circo e convidando crianças e adolescentes para participarem das atividades lúdicas. No dia seguinte, uma fila de pais e filhos interessados em se inscrever se formou em frente ao portão da entidade. Sonhávamos e idealizávamos que todas as crianças pudessem ter o melhor lugar para brincar, aprender e conviver (PROJETO ÂNCORA, out. 2012).

No início, no circo eram feitos rituais da cultura brasileira, como a folia de reis, festas de páscoa, teatro dançado e cantado com umas fantasias lindas - de lindas fitas coloridas. A gente teve carnaval de blocos que saia pela comunidade, como os blocos de cidade do interior: saia pelas ruas, ia juntando gente na comunidade. No Natal sempre eram feitas coisas de natal, mas nos dias de hoje não temos mais os rituais, porque os rituais pertenceram ao Âncora naquele momento. Quando iniciamos a escola, a gente começou outra família, então novos rituais certamente serão criados (informação pessoal²⁰).

²⁰ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

Paralelamente à construção e desenvolvimento do circo, o Projeto Âncora ofereceu à comunidade uma creche, denominada “Creche Farol”. Ao comemorar um de seus aniversários, em uma das cartas mensais, a entidade coloca uma metáfora que diz respeito à sua maturidade, e que menciona a Creche:

Vale como uma boa metáfora dessa nossa maturidade o fato do Projeto Âncora ter começado pela creche, atendendo os mais pequeninos, depois veio a quadra de esportes e as outras oficinas para os adolescentes. Há algum tempo ensaiamos cursos profissionalizantes, mas só agora conseguimos construir 12 salas de aula, para tornar consolidado o atendimento aos jovens (PROJETO ÂNCORA, ago. 2003)

Pouco acima, neste mesmo capítulo, o relato da fundadora diz que “tudo” foi construído em um ano. “Tudo” inclui o que era, no momento, suficiente para iniciar as atividades do Projeto Âncora - obviamente que no decorrer dos anos aconteceram melhoramentos constantes. O planejamento inicial, assim como os melhoramentos, sempre visaram um local que propiciasse oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas – “isto inclui o respeito com as pessoas, com as coisas, com a natureza, com a prática da solidariedade, a participação consciente, a tomada de decisão responsável, etc” (PROJETO ÂNCORA, mai. 1999). O primeiro Plano Estratégico do Projeto Âncora coloca que

A aprendizagem da cidadania como prática da responsabilidade social envolve não apenas aprender a respeitar regras ou normas legais, mas também aprender a exercer ativamente a responsabilidade em relação à comunidade. O Projeto Âncora se utiliza de meios educacionais para o ensino de várias habilidades. Entretanto, ao lado das aprendizagens específicas, cada programa ou curso também tem a responsabilidade de promover o aprendizado da solidariedade e da participação democrática. Mais do que um conjunto de cursos ou atividades de ensino, o Projeto pretende ser ele mesmo um espaço de experiência de vida comunitária. O Projeto Âncora busca o fortalecimento da comunidade tornando-se ele próprio um espaço de experiência comunitária, capaz de educar para a solidariedade os que dele participam e capaz de infundir relações de cooperação numa sociedade competitiva (PROJETO ÂNCORA, 1998).

Para alcançar seus propósitos, o Projeto Âncora contou com um conjunto de pessoas e organizações que poderiam ser parceiros na promoção de alguns objetivos. Este conjunto de pessoas e organizações contribui até hoje com a entidade, sobretudo, em relação às estratégias de sustentação, já que a captação de recursos advém de doações, de contribuições e apadrinhamentos feitos por pessoas

físicas e jurídicas. Além disso, o Projeto Âncora desenvolveu - ao longo dos anos - programas próprios de geração de renda como, por exemplo, a produção e venda de mosaicos, bazares realizados com peças doadas, assim como venda de artesanato, com produtos produzidos pela própria entidade, etc. Outra das várias formas de captação de recursos é a que segue:

O Projeto Âncora já possui autorização do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para captar recursos dedutíveis do Imposto de Renda devido. Isto significa que parte do seu Imposto de Renda já pode ser aplicado diretamente em benefício de uma causa específica e conhecida. Pessoa física pode deduzir até 6% e pessoa jurídica até 1%. Caso você não se encaixe neste caso, poderá falar sobre isso com amigos e parentes (PROJETO ÂNCORA, out. 2006).

Mais do que levantar fundos, o Projeto Âncora busca parceiros que estabeleçam um vínculo de longa duração, e que participem das atividades em um sentido mais amplo - alcançando o fortalecimento de uma rede de ações solidárias, que contribua para a construção de uma cultura solidária no país. A busca de parceria, como já dito, não inclui apenas organizações, mas também a comunidade local - o intuito principal é de abrir canais de comunicação e chamar a todos para a participação da construção deste ideal.

Desenvolver parcerias significa criar um público que apoiará o Projeto Âncora, estabelecerá um vínculo de longa duração com ele e participará de suas atividades pela qualidade das ações, e porque com isto o parceiro também estará valorizado como cidadão. Na área social as parcerias podem assumir um objetivo mais amplo: o crescimento e o fortalecimento de uma rede de ações solidárias, que contribua para a construção de uma cultura comunitária no país. (PROJETO ÂNCORA, 1998)

Assim, a participação das crianças e jovens no Projeto Âncora, enquanto Associação Civil de Assistência Social, dizia respeito a uma série de atividades em que eram envolvidas: culturais, artísticas, de lazer e esportivas, além de atividades educativas, como reforço escolar, cursos profissionalizantes, de línguas, e outros. A entidade também oferecia atendimentos de saúde, como odontológicos, psicológicos, nutricionistas, etc. De modo geral, eram atendidos três tipos de usuários:

A criança que frequenta o CEI – Centro de Educação Infantil – que compreende a creche e a pré-escola, com atendimento integral das 8h às 17h; crianças e adolescentes que frequentam o CEC – Centro de Educação Complementar – no contra turno da escola formal. Um

terceiro usuário formado por jovens e adultos frequenta a entidade à noite, nos fins de semana ou em atividades esporádicas de esporte, cursos profissionalizantes, palestras etc (PROJETO ÂNCORA, jun. 2011).

O trabalho realizado no Projeto Âncora visava ajudar a criança do CEI a aprender a se relacionar, a respeitar o outro, a conhecer seus limites e as regras sociais, por meio de uma abordagem que valorizava a educação para a autonomia, criando um ser ciente dos seus deveres e direitos, um cidadão ativo e transformador de sua realidade. No CEC os propósitos não eram diferentes, também visavam o desenvolvimento de valores humanos necessários para a construção de uma nova sociedade, como a solidariedade, a cooperação, o respeito e amor ao próximo, a valorização da cultura e o respeito ao meio ambiente. O trabalho intenso sempre foi para a formação de indivíduos que assumam o destino de suas vidas com responsabilidade, e acreditem na sua capacidade de mudar a realidade em que vivem.

Em seu propósito de colaborar cada vez mais, o Projeto Âncora foi intensificando seus investimentos e passou a pensar em trazer a educação para dentro da entidade. A partir de 1995, começou a atender 80 crianças em período integral, na Educação Infantil. Contudo, almejava também ser uma Escola de Ensino Fundamental: “havia um sonho, uma vontade de dar passos maiores, fazer no Projeto Âncora mais que ensino complementar, fazer ensino total, oficial e integral” (PROJETO ÂNCORA, jun. 2011).

Por que uma escola no Projeto Âncora? Para educar integralmente a criança e o jovem numa escola de qualidade a que todos têm direito. Para dar o exemplo e ser referencial. Frequentando o Projeto Âncora das 8h às 17h, essa criança não precisará mais se deslocar entre casa, escola, casa e entidade; aqui ela receberá 3 refeições diárias e saudáveis tendo reflexos imediatos na saúde; além do currículo obrigatório, a criança receberá formação na área de esporte e arte, que sabemos ser fundamental para sua formação humanística; estará num espaço de muito verde, seguro e de qualidade física; será educada num método aprovado internacionalmente para que seja um ser humano feliz, solidário, cidadão e dominando os conteúdos para que possa ser um profissional competente no futuro. Mais que isso, a participação de pais será muito maior e assim a influência da entidade na comunidade tenderá a crescer e promover mudanças. [...] Partilhamos isso e nos colocamos à disposição para acolher manifestações sobre esse importante passo. Sabemos que quanto mais participativo e democrático formos, mais chances temos de continuar sendo referência no Terceiro Setor e de sermos uma

escola que faça o diferencial nesse país (PROJETO ÂNCORA, jun. 2011).

A Escola de Ensino Fundamental estaria agregada ao trabalho de Assistência Social existente desde a fundação, e seria construída de acordo com a filosofia do Projeto Âncora, sobretudo no que diz respeito ao princípio da democracia e aos valores defendidos pela entidade, como o da solidariedade, da responsabilidade, do respeito, entre outros. Desde o princípio, o sonho de escola para o Projeto Âncora se diferenciou do modelo tradicional que temos hoje. O Projeto Âncora pensa um novo modelo de escola - as críticas dos fundadores em relação ao modelo tradicional foram sempre categóricas, e os péssimos resultados da educação brasileira foram denunciados por eles muitas vezes, nas diversas cartas mensais que escreveram no decorrer dos anos, como se pode ver nos dois exemplos que segue.

Uma criança que passa toda a vida escolar sentada em carteiras dispostas umas atrás das outras sem poder encarar seus colegas e com o professor ocupando a frente, tenderá muito mais a ser um adulto submisso a qualquer autoridade sem questionar, sem lutar por seus direitos e sem exercer responsabilidade pelos seus deveres. Será um adulto domesticado (PROJETO ÂNCORA, abr. 2001).

Muitos pensamentos nos povoam nesses dois anos em que, decididos a atender a criança por inteiro, nos tornamos também uma escola. Um deles é a constatação de que a escola tradicional é um espaço que privilegia o não aprendizado do mundo e da vida. Pois este tipo de escola tira as crianças do mundo, da realidade onde vivem e as confina num prédio, numa sala fechada, por vezes com grades, e lá dentro um professor dá aulas de 50 minutos sobre assuntos que, na maioria das vezes, não servem para a vida e para o mundo. Aqui ao lado do Projeto Âncora existe uma comunidade que é atravessada por um córrego. A área é constantemente inundada e quase sempre as famílias perdem tudo de material que possuem. As crianças que moram nessa comunidade frequentam a escola tradicional que as faz decorar os afluentes do Rio Amazonas, tanto os do lado esquerdo, quanto os do direito, mas não as fazem aprender, refletir, descobrir sobre o córrego vizinho e as razões do que acontece com suas casas e suas vidas. A escola tem mantido a sociedade afastada dos problemas do dia a dia, de suas razões e longe das soluções que poderiam ser construídas em conjunto. As crianças aprendem a tabela periódica, mas não aprendem a fazer arroz; aprendem sobre a corrente sanguínea, mas não sobre como curar uma ferida; aprendem sobre os ventos e as marés, mas não fazem a menor ideia do que fazer numa situação de catástrofe. Temos que sair do confinamento da sala de aula e da tutela de um professor. O papel do professor, tão desvalorizado e mal remunerado, precisa tomar a sua verdadeira dimensão. Não aquele que dá as respostas, mas o que faz as perguntas certas e que aguça

a curiosidade natural da criança. A criança precisa aprender com o mundo, na prática, na sua comunidade, com todos os recursos disponíveis, com a experiência dos mais velhos, com seus colegas. (PROJETO ÂNCORA, abr. 2013)

O primeiro exemplo foi retirado de uma carta mensal escrita em abril do ano de 2001, momento em que a entidade ainda dava seus primeiros passos. O exemplo seguinte compreende doze anos à frente, data em que o Projeto Âncora já havia estendido suas atividades, se transformando também em uma Escola de Ensino Fundamental. Para conseguir pensar e construir uma nova proposta de educação, uma equipe planejou e implementou na entidade os chamados “Encontros de Educação”. Regina Steurer esclarece que, nessa época, o pedagógico da entidade tinha a educadora Maria Amélia Pinho Pereira - conhecida com *Péo* – como assessora e inspiradora de uma prática com o foco no desenvolvimento da sensibilidade da criança, e sua forma de se expressar através da linguagem do brincar.

No período entre 2005 e 2008, várias pessoas ligadas à área da educação passaram pela entidade - entre estas pessoas, o educador José Pacheco. Os fundadores do Projeto Âncora conheceram o educador português através do livro de Rubem Alves “A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (2008).

Durante 30 anos José Pacheco dirigiu essa escola, hoje a escola é modelo e seus alunos os mais bem colocados nas provas nacionais. A Escola da Ponte é uma escola pública para onde era mandado e aceito de braços abertos aqueles alunos que ninguém queria. O José Pacheco se aposentou, passou o bastão da direção para um ex-aluno e hoje se dedica à educação no Brasil. Anda franciscanamente pelo Brasil, assessora mais de 30 escolas por aqui e nos contou que há coisas maravilhosas sendo feitas que não podemos imaginar [...] Diz-nos José Pacheco da sua certeza de que no Brasil está sendo gestado um país novo [...] e que a mudança nunca virá de cima, dos governos, mas da base, da parte invisível do país [...] Falou de nossa capacidade de sermos generosos, solidários, cooperativos. Estamos precisando muito dessas injeções de ânimo [...] é tudo que precisamos para continuar investindo na esperança (PROJETO ÂNCORA, out. 2007).

Temos lido muito os textos do educador e psicanalista Rubem Alves e sobre a famosa Escola da Ponte em Portugal. E estamos perto de concluir, como já o fez Rubem Alves, que o modelo de nossas escolas está falido, ultrapassado, com data de validade vencida há muito tempo. Passada essa fase, temos que encontrar o meio de ajudar a fazer nascer uma outra escola, uma escola que eduque para

a sociedade que sonhamos. De que adianta ficarmos no Âncora fazendo o ensino complementar, quando o ensino principal estraga tudo. Queremos uma escola que eduque na cidadania, que eduque para o pensar autônomo e responsável, uma escola feita com e para a criança. Isso existe na Escola da Ponte, então é possível também entre nós, em Cotia, por exemplo. Queremos terminar o ano com esta reflexão que certamente dará frutos para os próximos anos. E queremos mostrar a você o quanto somos dinâmicos e o quanto queremos de fato fazer acontecer mudanças que tornem mais justa e fraterna a vida neste país, neste planeta (PROJETO ÂNCORA, jun. 2003).

Na entrevista concedida para esta pesquisa, Regina Steurer disse que queriam uma escola, mas não qualquer escola - o desejo deles era seguir o exemplo da Escola da Ponte, não o tendo como modelo, mas tendo a ideia como uma possibilidade de se fazer uma educação diferente.

Um relatório que pode ser acessado no site da FIESP, diz que o nível de escolaridade no Brasil é bastante inferior aos alcançados por países com praticamente o mesmo gasto em educação como, por exemplo: Colômbia, Chile e Argentina. [...] A repetência dos alunos do primário, no Brasil, atingiu 21,4% dos alunos, porcentagem muito superior a dos latinos, 5,8%.” Este e outros documentos estão sendo estudados e servindo de base para a criação da Escola do Projeto Âncora. Outro documento que nos respalda para a criação dessa escola é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que diz que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O projeto da escola do Projeto Âncora, que terá como inspiração a Escola da Ponte e outras tantas escolas chamadas de escolas democráticas, encontra embasamento teórico nos documentos do Ministério da Educação e na literatura específica para reinventar a escola. Trata-se de propostas contemporâneas de transformação na escola que buscam torná-la um espaço para formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana. Democracia é um modo de vida e um processo. Para que haja essa verdadeira participação todos os indivíduos necessitam conhecer, aprender e viver desde a infância os princípios da democracia. Essa é a missão do Projeto Âncora. Com abraço cheio de entusiasmo, partilho com vocês um pouco desse caminho rumo à escola sonhada (PROJETO ÂNCORA, jul. 2011).

Além da visita e palestra que José Pacheco fez no Projeto Âncora, houve também um encontro entre ele e Regina Steurer, no SESC Vila Mariana, por ocasião de um prêmio oferecido para o Pacheco, por uma organização da qual Regina fazia

parte. Foi neste período que o educador foi convidado para assessorar a criação da Escola de Ensino Fundamental, pois a Escola de Educação Infantil já funcionava no Projeto Âncora. Eis um dos e-mails referente aos contatos feitos com o Educador José Pacheco sobre a intenção de tê-lo ajudando na construção da escola:

Caro amigo Professor José Pacheco, como vai? Quando nos encontramos em 2007, naquele Encontro de Educação no Projeto Âncora, conversamos sobre nosso sonho de fazer da entidade uma escola, uma escola como sonhamos e sabemos que é possível existir. Na ocasião você nos disse que poderíamos contar com sua assessoria para esse empreendimento. Essa ideia voltamos a aventar quando nos vimos no Lançamento da Agenda Latino Americana em outubro passado. Achamos que a hora está chegando. Ano que vem poderia ser o ano de organização dessa escola, para em 2010 começarmos a funcionar. Uma escola modelo para Cotia, escola a ser seguida pelas escolas públicas da região, e por que não, também as particulares. Será que poderíamos conversar sobre isso? Começar a sonhar a realidade? Começar a construir o sonho? Como concretizar essa assessoria? Marcamos um encontro? Aqui ou em sua cidade? Quando? Podes escolher.guardo ansioso e esperançoso (informação pessoal²¹).

A carta mensal de junho de 2011 comenta sobre esta época em que pediram assessoria ao Professor José Pacheco, que dentro de suas possibilidades escassas, se disponibilizou a orientá-los. No entanto, durante um período o “sonho” ficou “quieto”.

Mas ano passado por força de uma nova legislação a creche se tornou Escola de Ensino Infantil. Estava dado o primeiro passo. No dia 21 de fevereiro passado o Professor José Pacheco escreveu a Walter um e-mail contando de sua vontade de se fixar, depois de muito andar pelo Brasil (atualmente ele assessora escolas em 54 municípios brasileiros), que escolhia Cotia para morar e que, se o Projeto Âncora ainda tivesse interesse, ele poderia nos ajudar a fazer a escola sonhada (PROJETO ÂNCORA, jun. 2011).

Foi apenas em 2011, que o educador português José Pacheco entrou em contato dizendo que aceitara o convite para orientar o Projeto Âncora, quinze dias antes de Walter Steurer falecer.

No dia 01 de março morreu Walter Steurer que não tinha medo dos sonhos, acreditava e investia neles. Dava sua vida por eles. O Projeto Âncora foi seu sonho dos últimos 15 anos, e dentro do Projeto Âncora inúmeros sonhos brotavam constantemente. Muitos foram realizados, outros ficaram para o futuro. E como o futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos, o futuro

²¹ Mensagem enviada por e-mail, no dia 19 de dezembro de 2008 às 09h32m., para José Pacheco.

pertence ao Projeto Âncora. É o que temos sentido entre os funcionários da entidade, entre os diretores e conselheiros, entre os colaboradores e amigos. As centenas de mensagens de solidariedade nos atestam que há uma corrente de amigos e colaboradores torcendo e trabalhando para que este sonho do Walter continue sendo o sonho de todos. (PROJETO ÂNCORA, jun. 2011).

Como o aceite do Professor José Pacheco ocorreu coincidentemente poucos dias antes do falecimento de Walter Steurer, os esforços em dar continuidade ao trabalho da entidade se uniram à solidariedade em memória do fundador. Toda a “boa gente²²” do Projeto Âncora, juntos, assumiram com garra o compromisso de dar continuidade e fazer crescer ainda mais a entidade, conforme mostram as cartas mensais:

Há 15 anos Walter Steurer teve um sonho e ousou realizá-lo. Ninguém disse para ele que não podia ou que não saberia como fazer, ele foi e fez, aprendeu fazendo e se cercou de gente que sabia como fazer. Nos últimos dois meses um grupo de pessoas, funcionários, diretores e conselheiros do Projeto Âncora, tiveram que tomar as rédeas desse sonho, que também é o deles, que é o sonho de todos nós, sonho de partilhar o que temos para o bem de todos. É assim que iremos construir um futuro ainda mais brilhante para o Projeto Âncora, partilhando saberes, dons, tempo, bens. Aqui também não nos foi dado tempo para pensar e construir barreiras, o calor da necessidade e a vontade de dar continuidade ao sonho do Walter, nos fizeram assumir com garra o compromisso de dar continuidade e fazer crescer ainda mais a entidade e assim honrar a memória de seu fundador (PROJETO ÂNCORA, jul. 2011).

Vamos precisar de muito mais âncoras a partir do ano que vem quando iremos inaugurar a ousada Escola Projeto Âncora, que já está atraindo muitos novos âncoras que, juntos, idealizam a escola dos sonhos tão bem descrita por Rubem Alves em seu livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. “Zarpamos, levantamos âncora!”, foi o que Walter escreveu na carta de lançamento do Projeto Âncora, para marcar o início da entidade que ele fundou e foi o grande âncora durante 16 anos. Hoje todos nós, diretores, conselheiros, colaboradores, voluntários e funcionários somos âncoras, que trabalhamos para que as crianças possam zarpar para uma vida mais sábia e feliz. No início do ano, celebraremos o lançamento do ensino fundamental da Escola Projeto Âncora! (PROJETO ÂNCORA, dez. 2011).

Até o ano de 2011, o Projeto Âncora atendeu mais de 6000 crianças e adolescentes por meio de ações dirigidas ao desenvolvimento social. Agregar a escola às ações já existentes na entidade foi um sonho alimentado durante vários

²² “Boa gente” é um termo usado costumeiramente pelo educador José Pacheco para se referir a todos que participam da Escola Projeto Âncora.

anos, e construído através de reflexões e trabalhos. A gestação da Escola Projeto Âncora foi cercada de pessoas que acreditam que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que ela se faz necessária. Justamente por esta crença, a prática educativa da Escola dá continuidade ao sentido do Projeto de Assistência Social, da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de uma sociedade que potencie a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

A próxima parte trará informações específicas acerca do nascimento da Escola Projeto Âncora, de modo a compreender seus pressupostos pedagógicos, suas propostas, espaços, organização e estrutura educativa.

6.2 Nascimento

A experiência do Projeto Âncora, decorrente de dezesseis anos de trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento da cidadania, culminou na autorização²³ do funcionamento da Escola do Projeto Âncora²⁴ - uma “escola particular gratuita”, que deseja ser uma “escola pública autônoma”. A Escola começou efetivamente suas atividades no início do ano letivo de 2012, atendendo 204 crianças e adolescentes, durante nove horas diárias, oferecendo ensino correspondente a Educação Infantil e Ensino fundamental I. Em 2013, a Escola ampliou suas atividades com a oferta correspondente ao Ensino Fundamental II, passando a atender 250 crianças.

O horário de funcionamento atual é das 7h30 às 16h30, sendo que a maioria das crianças fica na Escola em período integral. No entanto, existe flexibilidade de horário - este pode ser decidido com a criança, junto com os pais. A

²³ A Escola Projeto Âncora foi registrada na Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba em 14 de dezembro de 2011 - portaria nº 1067/00016/2011.

²⁴ A Escola Projeto Âncora se localiza na Estrada Municipal Walter Steurer, antiga Estrada Municipal do Espigão, 1239 – Jd. Rebelato – Cotia, SP – Brasil – 06710-500.

criança pode tanto ficar o período integral, quanto pode frequentar a Escola durante meio período - ou fazer um horário flexível e adaptado às suas necessidades.

As crianças inicialmente atendidas na Escola Projeto Âncora provêm de famílias humildes, que convivem em meio à violência e a pobreza que marcam a região²⁵. À maioria dos pais destas crianças faltam empregos - muitos trabalham no mercado informal como manicuras, babás, pedreiros, diaristas, faxineiras e chegam a passar mais de 12 horas fora de casa, longe dos filhos. Os educandos moram principalmente nos bairros: Cohab Raposo, Recanto Suave, Jardim Rebelato, Jardim do Engenho, Jardim Barbacena, Jardim da Glória, Jardim Santa Maria, Jardim Sabará, Jardim Santa Isabel, e áreas adjacentes. Em menor quantidade, há também educandos que moram nos municípios de Osasco, São Paulo e Carapicuíba (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b).

Há na região outras escolas (estaduais e municipais, e de rede privada - que atende à demanda de Ensino Básico e mesmo Ensino Superior ou Técnico). A comunidade conta com postos de saúde municipal de pequeno porte, centros comerciais²⁶ e Shopping Centers voltados à classe nobre da região. A maioria das ruas da região é asfaltada, há serviços de eletricidade, correio e telefonia. A região é bem servida quanto ao aspecto religioso, havendo na maioria dos bairros igrejas protestantes, católicas e terreiros de umbanda e candomblé, entre outros.

Na sua estrutura física, apresenta espaços diversificados. Um documento importante e norteador da Escola é a “Carta de Princípios”²⁷, a qual versa - no anexo II - sobre recursos físicos e técnico-pedagógicos da Escola Projeto Âncora, que dispõe de uma área total de 11.742 m², sendo:

²⁵ Nas últimas duas décadas bolsões residenciais de padrão superior à média passaram a ser construídos por moradores oriundos da cidade de São Paulo em busca de refúgio em área verde. O fato desencadeou o desmatamento e a desocupação de antigas chácaras, dando lugar aos condomínios de médio e alto padrão em meio a vilas populares.

²⁶ O atendimento comercial voltado às famílias de baixa renda é bastante presente, havendo grande quantidade de estabelecimentos do tipo padarias, farmácias, pequeno comércio em geral, além de muitos bares e botequins; porém não há uma só livraria ou centro cultural.

²⁷ A “Carta de Princípios” é um documento interno da Escola Projeto Âncora, que trata de temas como: o “Perfil do Educador”, o “Diagnóstico da Escola”, entre outros. Foi um documento escrito em dezembro de 2011 e que é atualizado anualmente. As informações para este trabalho foram retiradas da atualização de dezembro de 2012.

O Espaço destinado às atividades da Educação Infantil é de 3.342m², contendo: Playground com 1 balaço; 2 tanques de areia; 1 casinha de bonecas ; 2 gangorras; casinha de madeira com, 1 escorregador 2 balanços e 1 rampa com cordas; 1 estrutura de pneus para escalada e 5 pneus para brincadeiras diversas; 2 banheiros adaptados à crianças de 2 a 5 anos com vasos e pias; 2 banheiros sociais para os frequentadores da escola de Educação Infantil; 1 cozinha industrial equipada; 1 lavanderia equipada com 2 máquinas de lavar e 1 tanque; 1 horta de 25m²;

O Espaço destinado às atividades do Ensino Fundamental é de 8.400m², contendo: Prédio Amarelo – piso superior: 3 salões de estudos contendo cada um 1 lousa, 1 armário, 30 carteiras e 30 cadeiras e 5 computadores; 1 sala para coordenação, contendo 2 estações de trabalho, 2 computadores, 2 cadeiras, 1 mesa de reunião e 6 cadeiras. Prédio Amarelo – piso inferior: 1 biblioteca com acervo de 10.557 livros, 3 computadores, com mesas de estudos com 12 cadeiras; 1 sala de dança com barra e espelho; 1 aparelho de som portátil; 1 sala de música, contendo 6 violões, 20 flautas, 2 bumbos; 3 tamborins e demais instrumentos de percussão; 1 salão de estudos, contendo 30 mesas e 30 cadeiras e 5 computadores ; 1 almoxarifado com armários contendo material de limpeza e higiene; Subsolo 1 almoxarifado com prateleiras para armazenamento de mantimentos; 1 almoxarifado com prateleiras com materiais esportivos; 1 almoxarifado de arquivo morto. Espaço de Artes: 1 salão contendo com 4 mesas com 12 cadeiras cada, 2 banheiros, sendo 1 feminino e 1 masculino com pia e espelho; 1 salão, contendo 1 armário, 4 mesas com 12 cadeiras cada; Cozinha e Refeitório 1 cozinha equipada com 2 pias, 2 fogões industriais de 4 bocas, 1 geladeira industrial, 1 freezer horizontal; 5 armários de utensílios e prateleiras; 1 armário de serviço com passa prato (buffe), 32 mesas com 6 lugares; 2 salas de oficina de mosaico com 4 bancadas de trabalho com 15 bancos altos, 3 estantes de pastilhas e ferramentas; Entrada 1 sala de secretaria com 2 computadores, 2 impressoras com scanner, 2 estações de trabalho, 2 cadeiras; 1 sala do departamento financeiro e assessoria de comunicação com 2 estações de trabalho, 2 computadores, 1 impressoras a laser e fax, 2 cadeiras; 1 sala de diretoria com 2 estações de trabalho, 2 computadores, 2 cadeiras, 4 armários, 1 mesa com cadeiras para reuniões com 8 lugares; 1 sala de almoxarifado contendo material escolar e arquivos; 2 banheiros, sendo 1 feminino e 1 masculino com pia e espelho; 1 copa – com 1 geladeira simples, 1 pia com gabinete, 1 mesa redonda com 4 cadeiras; Horta na área externa;

Espaço Integrado às atividades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: 1 quadra poliesportiva coberta equipada com arquibancada para 300 pessoas, traves, 15 bolas de futebol, 15 bolas de voleibol, 6 bolas de basquetebol, 24 coletes, 11 uniformes completos de futebol e 8 uniformes completos de voleibol; 1 pista de skate com, rampas e obstáculos para a prática da modalidade street, 10 skates, 10 capacetes, 1 depósito para os equipamentos; 1 picadeiro de circo com lona e arquibancada para 200 pessoas, 2 bolas de equilíbrio, 1 trapézio equipado, 6 monociclos, 6 pinos e 8 bolas de malabares, 8 bambolês, 1 cama elástica, 1 mesa de contorção, 1 mesa de parada de mão, 4 colchões de segurança, 1

depósito para fantasias e equipamentos; 2 vestiários com banheiro, sendo 1 feminino e 1 masculino (adaptados para deficientes físicos); 1 sala para atendimento psicológico e assistente social, contendo 1 mesa, 2 cadeiras, 1 armário, 1 notebook. 1 salão para marcenaria e manutenção; 1 guarita com 1 mesa com gaveta, 1 cadeira e 1 armário (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b).

Como se pode ver, o documento mencionado data de 2012 e o trabalho de campo desta pesquisa ocorreu até o dezembro de 2013, período em que a Escola agregou mais recursos além dos que foram citados no documento. Nos vários espaços da escola, existe bom equipamento informático, com ligação à internet, e material bibliográfico - a informação existe por todo o lado, não apenas na biblioteca ou em algum espaço específico, e num fácil acesso a qualquer criança ou adulto.

Há áreas verdes e grandes salões, que são espaços que privilegiam a comunicação e a liberdade, encorajando, fundamentalmente, as relações dos educandos - entre eles e com os educadores - e mobilizando, igualmente, os educadores para o trabalho em equipe. Assim, a arquitetura projetada enquanto uma Cidade Educadora, dentre outras coisas, tem como proposta facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, permitindo reagrupamentos funcionais de alunos e estimulando nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais.

A organização da Escola Projeto Âncora é descrita no Projeto Pedagógico, nos termos do seu Regimento Interno, de acordo com os seguintes pressupostos:

- a) As famílias que escolhem a Escola Projeto Âncora e adotam o seu Projeto Pedagógico, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre. O Regimento Interno reconhece aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projeto e da Escola.
- b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projeto Pedagógico e não de representação corporativa de quaisquer setores ou interesses profissionais.
- c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projeto Pedagógico e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem.

d) A vinculação à Escola dos pais/responsável e dos educadores far-se-á na base de um claro Compromisso de Adesão, anexo este documento e será balizado por ele.

e) Os educandos, através de dispositivos de intervenção direta, serão responsabilmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regimento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades escolares (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012a).

A Escola Projeto Âncora, na definição de seu Projeto Político-pedagógico, pautou-se na promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante como um dos princípios educacionais a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Em outro capítulo deste trabalho são elucidadas questões referentes à gestão democrática. Foi visto que uma gestão democrática do ensino possibilita o desenvolvimento de ações, programas e projetos que envolvam os seguimentos interessados da comunidade escolar, assim como a criação de novas práticas pedagógicas, como se pode rever abaixo.

O Art. 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, e os artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que essa proposta ou projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Além dessas referências explícitas sobre a necessidade que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova Lei retomou no Art. 3º (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (AZANHA, 2000, p. 18).

Dentre outras coisas, a gestão democrática representa o trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance de objetivos educacionais (PARO, 1993). Além disso, a referida lei versa sobre a criação de territórios²⁸ educativos. A territorialização é a adequação política das organizações construídas localmente, a partir de e com escolas, para sua legitimação, não apenas como serviço do Estado, mas como “espaços públicos locais” (SIMÕES, 2000, p. 13). A territorialização das políticas educativas se relaciona com o conceito de “autonomia escolar”, o que contrapõe a homogeneidade das normas e dos processos, conciliando interesses e

²⁸ Despacho conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, 3 de Setembro – Estabelece a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo 1996/97.

fazendo com que a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para se subordinar à lógica de implicação e da corresponsabilidade entre os atores envolvidos no processo educativo. A lógica da autonomia é defendida pela Escola Projeto Âncora de modo amplo, a ser compreendido mais a frente, neste mesmo capítulo.

O capítulo III do Regimento Escolar, artigo 8º, trata dos órgãos da escola. São três os órgãos: associação de Pais/responsável, Conselho de Direção e Conselho de Projeto. A Associação de Pais/responsável é constituída pelos pais dos alunos matriculados na Escola e é o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola. O Conselho de Direção é responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da atividade da Escola, além da administração e gestão financeira - esse Conselho é constituído por quatro representantes das famílias; o Presidente da Associação de Pais; um líder comunitário; um representante das atividades culturais ou socioeconômicas locais; o Diretor da Escola; os quatro Coordenadores de Núcleo; dois Diretores do Projeto Âncora. A Secretária Escolar participa do Conselho de Direção, com direito a voto somente em questões relativas à: aprovar o projeto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas, autorizar a realização de despesas e respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas, verificar a legalidade da gestão financeira da escola e discussões referentes à atualização do cadastro patrimonial da escola. O Presidente do Conselho de Direção é necessariamente um dos pais/responsável, devendo a sua eleição ocorrer na primeira reunião anual do órgão. O mandato dos representantes tem a duração de um ano letivo (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012c).

Da gestão, coordenação e orientação pedagógica de toda atividade da Escola é responsável o Conselho de Projeto, constituído pelo Diretor da Escola, pelos Coordenadores dos Núcleos de Projeto e por todos os educadores (todo funcionário é considerado educador) da Escola, qualquer que seja a sua formação ou a especificidade técnica das funções que desempenhem. Todas as atribuições do Conselho de Projeto estão descritas no Regimento Escolar. Como formas de exemplificação aqui são expostas algumas:

- 1- Compete ao Conselho de Projeto elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Direção: a) As propostas de alteração ao Projeto Pedagógico; b) As propostas de alteração ao Regimento Interno da Escola [...].

2- No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao Conselho de Projeto: [...] b) Representar a Escola; c) Assegurar o correto funcionamento dos Núcleos de Projeto, garantindo a articulação das suas atividades nos planos funcional e curricular; [...] f) Supervisionar a organização e realização das atividades de enriquecimento curricular ou de tempos livres; g) Supervisionar na gestão de instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos; h) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, nos termos do contrato de autonomia e com observância das normas aplicáveis do presente Regimento; [...] k) Proceder à atribuição das tutorias; [...] p) Aprovar orientações no âmbito da organização e gestão curriculares; [...] r) Escolher e elaborar os suportes de trabalho dos seus alunos; (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012c).

As decisões em relação à abordagem pedagógica são discutidas sempre de forma participativa, na Assembleia dos Educadores. O mesmo se dá em relação ao recrutamento do Diretor e Coordenadores da escola, respeitando alguns requisitos básicos, como: os candidatos a diretor são obrigatoriamente educadores ou professores dos quadros com experiência no exercício de funções de administração e gestão escolar ou que sejam detentores de habilitação específica para o efeito. Os coordenadores precisam ser educadores com, pelo menos, um ano de experiência na Escola Projeto Âncora. Os mandatos têm a duração de três anos.

Há também a Assembleia de Alunos, ou Assembleia escolar. Vale reforçar que as Assembleias, assim como os Conselhos, Associações e outros mecanismos similares são estimuladores da experiência da gestão democrática que a Escola Projeto Âncora visa possibilitar. O Artigo 28º do Regimento Escolar versa sobre a Assembleia Escolar, um dispositivo de intervenção direta que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola. Integram a Assembleia todos os alunos da Escola. Os educadores da Escola, bem como as famílias dos educandos, podem participar das sessões da Assembleia de Alunos, sem direito de voto. A Assembleia se reúne quinzenalmente e é dirigida por uma Mesa, eleita anualmente pelos alunos.

5- Incumbe, prioritariamente, à Assembleia:

- a) Elaborar e aprovar o seu Regimento;
- b) Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração;
- c) Refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas;
- d) Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da Escola;
- e) Aprovar o código de direitos e deveres dos alunos;
- f) Eleger a Comissão de Ajuda;

g) Aprovar o mapa de responsabilidades e supervisionar o exercício das mesmas.
(ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012c)

Os direitos e deveres dos alunos decorrem do que é refletido e aprovado pela Assembleia. Esta aprovação busca sempre a consonância com Regimento Interno da Escola, e com a legislação que estabelece o Direito da Criança e do Adolescente. Os educadores são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas, e se comprometem a cumprir e a fazer cumprir aquilo que é decidido na Assembleia, e estimulam os educandos a fazerem o mesmo.

O diálogo e o poder de decisão participativa, presentes nas assembleias, se fundam na concepção de democracia de Paulo Freire. O autor aposta na democratização da escola através da participação e do diálogo, o que rompe com esquemas verticais de relações, possibilitando uma troca em que os indivíduos “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1988, pp. 78-79). Paulo Freire propõe que a democracia na escola acontece quando se permite a sua autodeterminação, por meio das decisões que ocorrem no seu espaço, transformando os educadores e educandos em autores de soluções e, desta feita, permitindo a singularidade e o despontar dos “criadores de novos direitos” (FREIRE, 1983, p. 77).

O Projeto Pedagógico faz referência aos educadores: toda pessoa que trabalha na Escola Projeto Âncora é considerada “Educador”, independente da função específica que exerça – administrativa, operacional, pedagógica. Educador não é sinônimo de professor ou mestre, não diz respeito àquele que dá aulas, que transmite ensinamentos prontos em uma sala fechada (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012a). Para ser coerente com o seu discurso formador, uma escola que se constrói através de princípios democráticos, não pode ser jamais licenciosa, nem autoritária. Ao contrário, deve ser coesa com a liberdade, com vistas a autonomia, principalmente no que diz respeito a criação de espaços e de mecanismos de escuta e participação dos alunos, já que os concebe como “fontes e não simplesmente como receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem” (COSTA, 2000. p. 175).

Consonante com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a Escola Projeto Âncora acredita que as relações entre educadores e educandos devem ser horizontais e fundadas no diálogo e na afetividade - “ao fundar-se no amor, na

humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1983, p.96). Assim, o educador da Escola Projeto Âncora quebra a rigidez de uma hierarquia em relação aos educandos, e se coloca na posição de mediador da aprendizagem. Como mediador, coorienta o percurso de cada educando, o apoia em seu processo, estimulando permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo que o educando trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

Vygotsky (1996), em sua teoria da formação social da mente, explica que todas as funções psicológicas superiores surgem e se desenvolvem na relação do sujeito com a realidade. No processo de interação com o mundo físico e social do qual passa a fazer parte, a criança, pela atividade – observando, experimentando, imitando – constrói uma série de aprendizados que lhe possibilitam fazer a leitura desse mundo e ordená-lo em categorias (conceitos). Explica-nos ainda, que não é suficiente a apropriação de informações – ou conteúdos - para o surgimento do pensamento conceitual. É necessária a experiência significativa, através das interações sociais, para que o raciocínio se desenvolva em direção a estágios mais elevados (VYGOTSKY, 1996). É neste sentido que a aprendizagem possibilita que o indivíduo avance do momento do desenvolvimento em que se encontra, para atingir progressivamente novos níveis de desenvolvimento e competência.

O educador da Escola Projeto Âncora tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é e, deste modo, não é entendido como um prático da docência, como um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos educandos a um conhecimento codificado e predeterminado. A educação é pensada de modo a valorizar as aprendizagens significativas, numa perspectiva holística do conhecimento. Assim, ao invés de preparar aulas, o educador desta Escola prepara a si mesmo, tendo como parâmetro o “Perfil do Educador”, definido por todos em uma Carta de Princípios, que buscaram por meio da construção de uma formação que se dá no exercício da prática amparado pela teoria. Segue a descrição do perfil do educador:

- 1) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo os outros esperar;
- 2) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a equipe para a sua ausência;

- 3) Contribui, ativa e construtivamente, para a resolução de conflitos e tomada de decisões;
- 4) Toma iniciativas adequadas às situações;
- 5) Apresenta propostas, busca consensos e critica construtivamente;
- 6) Harmoniza os interesses do Projeto Âncora com os seus interesses individuais;
- 7) Age de forma autônoma tendo sempre em vista os valores do Projeto Âncora: responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e respeito;
- 8) Domina os princípios e utiliza corretamente a metodologia de Trabalho de Projeto;
- 9) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao coletivo as suas próprias dificuldades;
- 10) Preocupa-se com a sua formação específica e busca continuamente novos conhecimentos;
- 11) Da o exemplo de uma correta e ponderada utilização dos recursos disponíveis, primando pela limpeza e pela organização;
- 12) Concebe o indivíduo em uma perspectiva holística, em seus mais diferentes âmbitos, emocional, intelectual, biológico, natural e etc.;
- 13) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda sempre que preciso;
- 14) Pedir ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir;
- 15) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa;
- 16) Manter com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna;
- 17) Fundamenta seus pontos de vista sem deixar de admitir perspectivas diferentes da sua;
- 18) Articular a sua ação com os demais colegas;
- 19) Apoia ativamente os colegas na resolução de conflitos;
- 20) Ajudar os educandos a conhecer e a cumprir as regras do Projeto Âncora;
- 21) Ser firme com os educandos, sem cair no autoritarismo, estabelecendo uma relação afetuosa;
- 22) Tomar atitudes em sintonia com o coletivo;
- 23) Acompanhar de perto e orientar o percurso educativo dos educandos/ tutorados;
- 24) Mantém uma relação horizontal com os educandos, sem privilégios;
- 25) Desperta e instiga em cada educando o gosto e a busca pelo conhecimento;
- 26) Acolhe positivamente a criança e o jovem, independentemente do que eles sejam, pensem ou façam, sem privilégios e com humildade. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b)

De modo a alcançar e exercer esse perfil, cada educador procura se avaliar constantemente, em relação ao seu trabalho e atitudes. Além disso, preocupa-se em se fundamentar cientificamente e abandonar criticamente conceitos e práticas escolares que se tornaram obsoletos, pois entende que aquilo que sempre foi feito, ou que a maioria faz, não é automaticamente correto e nem suficiente.

Os educadores da Escola Projeto Âncora são licenciados nas mais diversas áreas: Psicologia, Filosofia, História, Letras, Pedagogia, Educação Física,

Assistência Social, e outras. Nesta Escola não existe o regime de monodocência: os educadores transitam pelos espaços, por uma planificação colaborativa. Ao mesmo tempo em que é assegurada a especialização nas diferentes áreas do saber, é proporcionado um contato dos alunos com os diferentes professores em função dos projetos e planos de aprendizagem. Trabalha-se no sentido da articulação das diferentes áreas do conhecimento, na procura da realização de uma interdisciplinaridade. Assim, não há nesta Escola um professor para cada turma, já que não há classes e nem distribuição de alunos por ano de escolaridade.

Além dos educadores que são funcionários do Escola Projeto Âncora, existem outros que são voluntários²⁹. O Projeto Âncora sempre precisou da ajuda dos diversos voluntários que já passaram - e dos muitos que permanecem - na entidade. De modo geral, ser Voluntário no Projeto Âncora é estar disposto a oferecer, gratuitamente, seu tempo disponível, as suas habilidades e competências, o seu contato humano e a sua boa vontade, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento dos educandos, educadores e de toda comunidade, sempre alinhado com os valores do Projeto Âncora e em constante aprendizado e transformação. O perfil do voluntário é o mesmo do educador e dentre as suas atividades, poderá estar as de:

Auxiliar os educandos nos espaços de aprendizagem, em seus estudos e atividades relacionadas aos Projetos de Aprendizagem; auxiliar os educandos nos grupos de ajuda dos banheiros, refeitório, materiais etc.; auxiliar nas atividades de jardinagem, manutenção, cozinha e limpeza; auxiliar nas atividades de secretaria, administração, coordenação e captação de recursos; auxiliar nos trabalhos com as Comunidades de Aprendizagem; auxiliar educadores; mediar rodas de conversa com visitantes; oferecer oficinas que complementem a ação educativa da escola, entre outras coisas (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013b³⁰).

A ação dos voluntários é avaliada por uma equipe chamada CRAVO – Comissão de Recepção e Acolhimento de Voluntários e Oficinas -, por meio da observação e acompanhamento das atividades dos voluntários, considerando o perfil do educador como base para critérios de avaliação. Todos os educadores –

²⁹ A pesquisadora, durante a fase de pesquisa de campo, e considerando o caráter metodológico da pesquisa-participante, também assumiu a função de educadora e a tutoria de um educando, sendo voluntária na Escola.

³⁰ Após a Escola ter sido agregada às atividades do Projeto Âncora, o papel dos voluntários foi revisto, e suas atribuições ainda estão em processo de construção.

funcionários e voluntários - são estimulados a procurar ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica. Para que possam enriquecer a sua prática e se aperfeiçoar, os educadores-funcionários também são avaliados periodicamente, tendo como parâmetro a Carta de Princípios e Perfil do Educador. Esta avaliação acontece com a ajuda da Comissão de Avaliação, que foi formada no meio do ano de 2012, por três educadores que se voluntariaram para esta responsabilidade, e que formaram a Comissão após consentimento dos outros educadores, em Assembleia.

A avaliação dos educadores é realizada periodicamente, geralmente no mês de julho e janeiro, em grupo e individualmente. Na fase de pesquisa de campo, um dos educadores dessa Comissão relatou que, ao iniciar, eles não sabiam ao certo quais seriam as atribuições dessa Comissão, pensaram apenas em criar instrumentos para facilitar a autoavaliação e avaliação do outro. O primeiro instrumento criado se baseou no perfil do educador: cada pessoa deveria analisar se praticava aquele ponto do perfil, depois a análise foi compartilhada com o grupo, e o grupo foi dando opiniões sobre a análise de cada um. Assim, as pessoas saíram deste momento com uma visão própria - e do outro - sobre cada ponto de avaliação³¹. No entanto, este instrumento não foi bem aceito pelo grupo, e a Comissão, em 2013, passou a pensar em outros meios de avaliação, sempre pedindo ajuda e opinião da equipe como um todo.

Além desse instrumento que não foi aceito pelo grupo, existiram outros, abolidos logo que foram testados, porque não houve concordância do grande grupo. Estes são alguns dos instrumentos que não deram certo: caixa de recados – cada pessoa tinha um espaço para receber e mandar recados com coisas positivas ou negativas do trabalho para ajudar na reflexão; cartão com o perfil do educador: seria entregue para a pessoa, caso ela tivesse alguma atitude que fugisse do perfil, com intenção de que ela refletisse sobre as suas ações; incentivo às pessoas para cobrarem das outras coisas que deveriam fazer. Não deu certo, sobretudo, porque a equipe como um todo não concordou ou não aderiu e, como tem sido dito aqui, as decisões são tomadas por todos e não faz sentido impor um meio de avaliação que não agrade ou ajude as pessoas que estão sendo avaliadas.

³¹ A pesquisadora participou junto com o grupo dos momentos em que compartilharam as avaliações.

Para julho de 2013, foi criado outro instrumento, parecido com o primeiro, com a diferença de que cada pessoa faria uma autoavaliação e uma heteroavaliação (em que cada um, avaliaria todos educadores, em aspectos gerais). Além dessa densa avaliação, ainda haveria uma em que a pessoa se avaliaria pensando no seu núcleo de atuação e avaliaria os outros componentes deste núcleo. O resultado dessa avaliação serviria para discussão entre a Comissão, para pensar em formas de ajudar cada pessoa a melhorar sua atuação. A ideia foi testada aceita pelo grupo. O próximo passo nesse processo foi chamar cada educador para uma conversa, na intenção de fazer colocações sobre o seu trabalho e ouvir o que cada um tinha a dizer. No final do ano de 2013 a avaliação aconteceu de forma geral, cada um colocou uma dificuldade e uma conquista do semestre, e a cada dificuldade levantada foi feita uma lista para se pensar no início de 2014.

O item II do Projeto Pedagógico trata do currículo e faz considerações sobre os educandos. O PCN – Plano Curricular Nacional - é o currículo objetivo, a partir do qual a Escola se referencia para mediar os processos pedagógicos. É com base nele que decorre a Proposta Pedagógica da Escola Projeto Âncora. Esta Escola entende o conceito de currículo numa dupla dimensão:

O currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; e 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 educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012a).

A Escola entende que qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferido pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo. Ao discorrer sobre os princípios e fundamentos das escolas democráticas, este trabalho mostrou que um currículo democrático não inclui apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens e crianças em relação a si mesmos e ao seu mundo. Um currículo democrático é aquele que permite a leitura da vida - aprender a ler criticamente a própria sociedade (FREIRE, 1988). Isto diz respeito a um currículo que envolve oportunidades constantes de explorar questões, de imaginar respostas a problemas e, sobretudo, de colocar essas respostas em prática (MOGILKA, 2003).

Aqueles comprometidos com um currículo mais participativo, entendem que o conhecimento é construído socialmente - é produzido e disseminado por pessoas que têm determinados valores, interesses e preconceitos. Considera-se que as crianças são diferentes umas das outras - com níveis, interesses, histórias e percursos diferentes -, especiais em suas diferenças, e devem ser tratadas como tal. As necessidades individuais e específicas de cada educando são atendidas singularmente na Escola Projeto Âncora, porque as características singulares de cada um implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, a articulação do conhecimento propõe também um currículo subjetivo.

O currículo subjetivo é considerado pela Escola Projeto Âncora como um conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar - e de acordo com as suas potencialidades e interesses -, os educandos poderão adquirir e desenvolver. Além da preocupação com o desenvolvimento de atitudes e competências, o currículo subjetivo também inclui a apreensão de valores humanos e comunitários. A vivência de certos valores faz parte do propósito do Projeto Âncora desde a sua fundação. São cinco valores matriciais: honestidade, responsabilidade, afetividade, solidariedade e respeito.

Respeito: com o educando, sua especificidade, sua história e sua família, por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis pré-definidos. 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: tal qual os educandos, também estamos 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 condenativa, ao contrário almejam maneiras para auxiliá-las e confortá-las.

Afetividade: é a postura basilar, o 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 os que o 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. Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

Responsabilidade: como dissemos, nossa meta é a autonomia, portanto 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 ideias, novos caminhos. Seja qual for a função específica que exerce no Projeto Âncora 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.

(ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012b)

É com base nestes valores que se propõe que todas as aprendizagens aconteçam. O item III do Projeto Pedagógico discorre sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens, e aponta que o percurso educativo de cada educando envolve um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio. Sendo assim, não se pode descuidar do desenvolvimento afetivo e emocional, e nem se pode ignorar a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo (PROJETO ÂNCORA, 2012a). A definição do currículo objetivo se reveste, portanto, de um caráter dinâmico - e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadores.

Os percursos individualizados de aprendizagem implicam uma reflexão crítica sobre o currículo a objetivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes ao desenvolvimento humano. A pedagogia da Escola Projeto Âncora parte da premissa de que cada educando manifesta formas de aprendizagens sociais e cognitivas diversas, por isso o percurso educativo de cada

um pressupõe a apropriação subjetiva do currículo. Por este prisma, a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares, em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não são consonantes com a proposta da Escola. A Escola Projeto Âncora acredita que tanto a individualidade, quanto a comunidade e a coletividade, são bens a serem preservados com igual intensidade. O ideal de educação que adotam é o de aprender sem paredes, no convívio sincero e solidário com outros, sem padronizações convencionais, sem separação por idade, séries, gênero. O aprender se faz junto, na troca de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos.

A Escola Projeto Âncora optou por uma metodologia pedagógica facilitadora de suas finalidades educativas, que muito se assemelham aos ideais da Escola Nova apresentados neste trabalho. Os educadores que compuseram o movimento da Escola Nova entendiam que a escola deveria inserir na sociedade indivíduos aptos a agir segundo os princípios da própria liberdade e da responsabilidade diante do coletivo. Em razão disso, estavam mais interessados em realidades do que em preocupações estritamente técnicas (PONCE, 1998). Articulado às concepções de Dewey, esses educadores visavam uma escola centrada na atividade e na autonomia. Eles acreditavam que com liberdade e direito de escolha, a educação levaria o indivíduo a dar contribuições para a comunidade (LIMA, 1978).

Assim, a metodologia de trabalho escolhida pela Escola Projeto Âncora foi a de Projetos de Aprendizagem. Para trabalhar com Projetos de Aprendizagem, a Escola se orienta, sobretudo, pelas formulações do educador Eduardo Chaves (2013). Em um texto³² escrito para servir de apoio para discussões nos encontros de algumas escolas, o educador propõe uma “Educação Orientada para Competências”, organizada em um “Currículo Centrado em Problemas”, executado através de uma Pedagogia de Projetos de Aprendizagem - sua preocupação é com o desenvolvimento de competências e habilidades básicas nos alunos por meio de projetos transdisciplinares centrados na resolução de problemas levantados pelos próprios alunos – ou projetos centrados nos sonhos dos alunos, naquilo que eles têm desejo de aprender. Assim, para realizar seus projetos de aprendizagem, os

³² Texto redigido para um evento chamado “Semana de Imersão em Faxinal do Céu”, que ocorreu no período de 16 a 22 de abril de 2001, em São Paulo.

aprendentes não partem de temas previamente definidos, mas de algum problema, desejo, de algo que seja real para o educando. Para que ele seja desenvolvido, são consideradas três grandes etapas: a Etapa de Planejamento, a Etapa de Implementação e a Etapa de Avaliação (CHAVES, 2013).

Na Etapa de Planejamento são definidas as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho, em planos de periodicidade conveniente. O educador cuida, sobretudo, para que o plano tenha um ponto de ancoragem firme nos interesses e nas necessidades dos educandos - na vida deles. Depois de planejado o projeto - de redigido o passo a passo para a sua realização - a etapa seguinte é implementar aquilo que foi planejado. A etapa de implementação inclui vários tipos de tarefas, das quais as principais são: organização, coordenação e execução. Dentre outras coisas, os trabalhos de organização e coordenação envolvem comunicação, negociação e resolução de conflitos. Na execução, os aprendentes assumem responsabilidades e passam do conhecimento à ação – ação que inclui, inclusive, a intervenção em problemas da comunidade.

A etapa seguinte é a de avaliação daquilo que foi implementado, para verificar se está de acordo com o planejado. Na avaliação, os educandos são estimulados a compreender os processos - não decoram meros conteúdos. O educador acompanha todo o processo, procurando verificar quais competências e habilidades importantes o educando está - ou poderia estar - desenvolvendo ao longo do Projeto de Aprendizagem em que se envolve. Nesse sentido, os conteúdos disciplinares entram em cena na medida em que se mostram úteis ou relevantes para o desenvolvimento do Projeto, e o aprendizado desses conteúdos não se torna algo desvinculado da realidade, que tem que ser feito mesmo sem saber o porquê, mas passa a ser algo que serve a um propósito claro e definido. (CHAVES, 2013).

De acordo com Eduardo Chaves (2013), o trabalho por Projeto é uma metodologia de aprendizagem que implica pesquisa e gera resultados originais, respondendo a desafios, já que decorre em contextos de questionamento e reflexão sobre descobertas e novos saberes. Trata-se de um método que incentiva os estudantes a pensar em coisas que gostariam de aprender e de fazer, cabendo ao educador procurar maneiras de, em cima desses interesses, tornar a atividade dos aprendentes útil no desenvolvimento de competências e habilidades básicas importantes para que vivam vidas autônomas, produtivas e responsáveis.

A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos educandos exigem a mobilização e consequente disponibilização de materiais de trabalho e educadores capazes de lhes oferecer ferramentas adequadas e efetivamente especializadas. Assim, a pedagogia de Projetos abre maior espaço para a participação dos educandos, não só na concepção e na elaboração dos Projetos, mas também na sua implementação e na sua avaliação, pois a participação dos aprendentes no processo como um todo, não só os motiva (por estar relacionada aos seus interesses e necessidades - à sua vida concreta) como torna a sua aprendizagem ativa e significativa – um real fazer mais do que um mero assimilar.

O método de avaliação dos educandos é tratado como um processo regulador das aprendizagens, que orienta construtivamente o percurso escolar, permitindo ao educando tomar consciência - pela avaliação positiva - do que já sabe e do que já é capaz. O percurso de aprendizagem é registrado regularmente, de modo a evidenciar a evolução do educando em suas diversas dimensões. Esse registro se dá de formas variadas, incluindo fotografia de trabalhos, filmagens, e arquivamento de materiais produzidos – o que resulta em um *dossiê* individual. Na maior parte do tempo, o educador aproveita momentos de brincadeiras e jogos, ou os momentos de encontro dos finais dos dias³³, para verificar o que a criança “já sabe”, ou seja, para identificar o que ela aprendeu e correlacionar o aprendido com os objetivos requeridos pelo Plano Curricular Nacional - PCN.

O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor. O Artigo 26º do Regimento Escolar aborda a Tutoria. São tutores os educadores responsáveis pelo acompanhamento permanente e individualizado do percurso de cada educando. O tutor também assume um papel mediador entre a família e a Escola (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012c). Eles acompanham e orientam, individualmente, os processos de aprendizagem dos tutorados e mantêm as famílias permanentemente informadas sobre o percurso dos seus filhos. Para tanto, os tutores regulam a atualização do *dossiê* individual dos educandos e são responsáveis pelos registros de avaliação.

³³ Todos os dias, no final do dia, cada tutor se reúne com seu grupo de tutorados para conversarem sobre como foi o dia, sobre o que fizeram, sentiram, e aprenderam.

Por razões de eficácia e operacionalidade o Projeto Pedagógico da Escola se organiza em subprojetos, designados por Núcleos. Os Núcleos de Projeto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de educandos e orientadores educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. São Núcleos de Projeto: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento.

No Núcleo de Iniciação as crianças iniciarão as atitudes e desenvolverão em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade. Também desenvolverão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia.

No Núcleo de Desenvolvimento, os alunos desenvolverão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação 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.

No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas para o Ensino Fundamental podendo ainda ser envolvidos, com o assentimento das respectivas famílias, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2012a).

Para transitar de um Núcleo para outro, é necessário a criança manifestar um avanço no desenvolvimento da autonomia. Por exemplo, para sair do Núcleo Iniciação, as crianças precisam aprender a organizar seu planejamento diário de estudos. Fazem parte deste núcleo as crianças que estão ainda se apropriando dos valores do Projeto Âncora, e que precisam desenvolver um comportamento de acordo com a ideia de coletividade e responsabilidade. As crianças do Desenvolvimento ainda precisam de ajuda constante para formulação e organização de seus estudos dentro de cada dia. Já para entrar no Núcleo do Aprofundamento, a criança precisa apresentar domínio satisfatório em autonomia: autoplanificação e autoavaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto.

É o conjunto da Escola (coordenação, educadores e educandos) que, no diálogo, decidem juntos a transição da criança de um grupo para outro. Como não existem classes estanques e divisão por idades ou séries, todos os alunos, depois da Iniciação, contatam diariamente uns aos outros e durante o dia gerem autonomamente uma parte do tempo - trabalham e progredem em conjunto, na

medida das suas capacidades, e com o olhar atento, facilitador e orientador dos educadores.

A Escola Projeto Âncora em seus documentos, organização e discurso, afirma adotar princípios democráticos na elaboração, execução e avaliação de todas as atividades realizadas, preocupando-se em desenvolver – em consonância com o Relatório de Delors para a UNESCO (DELORS, 2012) - quatro aprendizagens fundamentais, que constituem os pilares do desenvolvimento da pessoa: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão); aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); aprender a conviver (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas); e aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes).

O conceito de *aprender a aprender* está presente no estudo de Dewey (1979, p. 42):

As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender.

O psicólogo Carl Rogers também apresenta uma visão similar:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, de que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança (ROGERS, 1973, p. 110).

Na perspectiva da Escola Projeto Âncora:

O aprender a aprender tem a ver com a capacidade de organizar meios para a obtenção do conhecimento que se necessita. No simples aprender, o conhecimento aparece ao aprendiz como algo pronto e que não depende dele; já no aprender a aprender o conhecimento é construído pelo pensamento e a habilidade é adquirida pela prática da pessoa. Enquanto o principal recurso do aprender é a memória, os instrumentos essenciais do aprender a aprender são a reflexão e a experimentação. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, ago. 2013)

Assim, aprender a aprender tem a ver com a capacidade de organizar meios para a obtenção do conhecimento que se necessita - o conhecimento é construído pela reflexão e a habilidade é adquirida pela prática da pessoa, pela experimentação. Além de aprender a aprender, a Escola Projeto Âncora propõe um aprender fazendo, projetado, planejado, viabilizado por diferentes formas, em que a pessoa – educador / educando - atue refletindo na ação, investigando, criando uma nova realidade, experimentando, inventando, estabelecendo um diálogo autêntico com o outro e com a realidade. Uma educação como esta, considera o educando como pessoa que transforma, que cria, que supera, que decide, que se move em direção ao seu interesse pessoal ao mesmo tempo em que lida com as exigências sociais, que intervém consciente de que sua atuação cotidiana é capaz de gerar e gerir mudanças em seu ambiente de convivência e na sociedade.

Partindo dessa consideração, a Escola Projeto Âncora aposta na possibilidade de transformação cultural por meio da educação, e visa uma cultura solidária, de boa convivência, fraterna, em que cada um respeite seus limites e necessidades, realize suas vontades, mas também aproveite seu conhecimento para beneficiar o entorno. Isto faz lembrar a epígrafe inicial que Dowbor expõe no artigo publicado em 2001, intitulado “Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação”.

Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas (DOWBOR, 2001).

O autor comenta que esta mensagem, dirigida aos professores, foi encontrada em um campo de concentração nazista, quando terminou a Segunda Guerra Mundial. Mensagem esta que se assemelha também a proposta de Carl Rogers, exposta na Introdução deste trabalho: “os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, políglotas ou coisa que o valha”

(ROGERS, 1973, p.54). Informar através do ensino é importante, mas educar não é só transmitir informação, é também promover o desenvolvimento humano - humanizar, conscientizar.

O estudo acerca das tendências pedagógicas progressistas, feito neste trabalho, mostrou que os educadores adeptos dos ideais progressistas entendiam que as novas propostas pedagógicas deveriam apontar sempre para uma educação conscientizadora do povo (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 40). A tendência pedagógica progressista que mais se assemelha à *práxis* da Escola Projeto Âncora é a tendência progressista libertadora – ou libertária -, que está diretamente relacionada aos ideais do educador Paulo Freire. A pedagogia progressista libertária espera que a escola exerça uma educação que valorize "a experiência vivida como base da relação educativa" (LUCKESI, 1993, p. 64). Essa tendência aposta na descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida, mais do que nos conteúdos de ensino, por isso relega à escola o papel de formar atitudes que possibilitem ao homem condições de agir sobre o mundo. Assim, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo se constituir em um importante instrumento em seu processo de transformação.

Em relação às orientações teóricas, a Escola Projeto Âncora declara não seguir uma linha específica, mas se fundamenta a partir de uma multirreferencialidade teórica. Além dos mencionados até aqui, há muitos outros teóricos que servem de base para os estudos dos educadores da Escola. Contudo, nas reuniões durante o trabalho de campo, nas tocas de e-mails, e em alguns documentos institucionais (como nas cartas mensais), foi possível verificar que os estudos dos educadores se concentram em buscar conhecimento que sustente três pontos de sua *práxis*: a filosofia pedagógica, o processo de construção do conhecimento através dos Projetos de Aprendizagem, e as Comunidades de Aprendizagem – esta última será comentada em uma parte específica do trabalho.

A filosofia pedagógica da Escola está relacionada a um referencial amplo, que vai de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013c). A diversidade teórica se dá pela crença de que as diferentes áreas do conhecimento estão integradas (um conhecimento não é mais importante do que outro, pois todos se relacionam), e de que não faz sentido

seguir uma única “linha” teórica. Por exemplo, o Edgar Morin - um dos autores citados nas cartas mensais, e-mails e reuniões de educadores do Âncora -, em sua teoria da complexidade, denuncia a visão mecanicista e cartesiana do mundo e do ser humano. Ele propõe tratar com incerteza o que antes era posto como verdade ou “certeza”, contextualizando o conhecimento, e buscando uma visão global, sem desconsiderar as singularidades (MORIN, 2003). Edgar Morin acredita que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão - ou seja, o conhecimento deve ser capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto, situando informações e evidenciando o global, a visão do todo.

Deleuze reflete uma ideia semelhante em sua teoria rizomática. A noção de rizoma foi adotada da estrutura de plantas, cujos brotos podem se ramificar em qualquer ponto, assim como engrossar e se transformar em um bulbo ou tubérculo - o rizoma pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na planta. Isto exemplifica um sistema epistemológico onde não há raízes - ou seja, proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras -, mas qualquer elemento pode afetar ou incidir em qualquer outro. (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Do mesmo modo, o conhecimento não deriva de um conjunto de princípios primeiros, mas de multiplicidades criadas a partir da experiência, o que pressupõe a influência de diferentes pontos de observação, ângulos de abordagem, interpretações de realidades, olhares que são diferentes uns dos outros, e que estão sempre relacionados a um campo de considerações dinâmicas, flexíveis, constantemente rompidas e que podem ser ressignificadas.

O rizoma abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista. Entender a educação na perspectiva rizomática requer a compreensão de que a estrutura do conhecimento assume forma fascicular, em que há pontos que se originam de qualquer parte, e se dirigem para quaisquer pontos. Se as diversas formas de conhecimento dialogam entre si, dentro de contextos históricos e sociais - criando conexões, ligações, pontes de comunicação -, não faz sentido uma construção do conhecimento que pretenda uma direção à verdade, que defenda veementemente conceitos e teorias, em detrimento de outras concepções teóricas, como se a validade de uma implicasse a falência das outras (GALLO, 2008). Deste modo, as práticas de ensino, mais do que dogmatizar os conceitos e as

teorias, facilitariam a compreensão global na qual tudo se relaciona – a perspectiva rizomática aponta para o múltiplo.

A breve explanação sobre Deleuze e Morin objetivou ressaltar, dentre outras coisas, que a Escola em questão se embasa em uma diversidade teórica (antropologia, sociologia, filosofia), que não se restringe apenas aos que postularam especificamente para, ou sobre, a área da educação. O próprio educador José Pacheco, em conversas pessoais durante o trabalho de campo desta pesquisa, fez questão de ressaltar estes e outros teóricos - que não são necessariamente estudiosos da área da educação. Sua intenção foi mostrar que para orientar reflexões e pensamento científico, é legítimo recorrer às mais distintas áreas do conhecimento - que na verdade são interligadas e não distintas, e que não oferece um conhecimento seguro ou encerrado, já que tudo muda ou adquire maior complexidade, com o tempo e as novas relações que se estabelecem.

Contudo, a inspiração filosófica e pedagógica da Escola Projeto Âncora aponta, sobretudo, para educadores brasileiros, como: Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa, e muitos outros, além do Marco Legal constituído pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da Assistência Social e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013c).

Além destes que, no decurso do século XX, apontaram caminhos para a educação no Brasil, a Escola Projeto Âncora também se inspira nas formulações do Professor José Pacheco. As contribuições deste educador são compartilhadas tanto pessoalmente - porque ele está na Escola e participa das reuniões e trocas de e-mails com bastante frequência -, como nas literaturas que ele escreveu, dentre as quais estão: “Quando eu for grande, quero ir à Primavera, 2000”; “Sozinhos na Escola, 2003”; “Contributos para a compreensão dos círculos de estudos, 1995”; “Para os filhos dos nossos filhos, 2006”, “Inclusão não rima com solidão” (2012), entre outras.

Assim, fundamentada e inspirada naqueles que buscaram - e buscaram - alternativas para o Brasil, os educadores da Escola Projeto Âncora têm constantemente trabalhado em sua *práxis*, possibilidades que se apliquem à

situação concreta da Escola, considerando seus espaços, contextos, pessoas, realidade local e objetivos educacionais. Sua missão declarada é desenvolver cidadãos conscientes de suas capacidades para construir coletivamente uma sociedade justa, equilibrada e sustentável.

Na busca por viver sua missão e alcançar seus propósitos, a Escola Projeto Âncora manteve em seus dois primeiros anos³⁴ - período em que a pesquisadora esteve em campo, acompanhando o processo - um esforço contínuo e criativo de elaborar estratégias e dispositivos mediadores da aprendizagem, de desconstruir paradigmas, de se organizar, e de estabelecer metas coerentes com seus objetivos. A próxima parte apresentará o percurso da Escola, aprofundando o diálogo entre sua *práxis* e a construção teórica deste trabalho. Serão comentados os dispositivos mediadores dos processos educativos, assim como algumas das limitações encontradas no percurso de consolidação Escola Projeto Âncora.

6.3 Desenvolvimento

As crianças chegam à Escola Projeto Âncora entre 07h30 e 08h00, e se dirigem aos espaços específicos, em que encontram seus tutores, para juntos organizarem o plano do dia - um planejamento que inclui horário de estudos, oficinas e qualquer outra atividade escolhida para ser realizada naquele dia. Neste momento, além de fazer o plano do dia, em roda com o tutor e outros educandos, conversam sobre temas diversos, como atualidades, assuntos relacionados às aprendizagens e projetos, ou sobre acontecimentos comuns. Não menos importante para este momento são as conversas sobre sentimentos e situações alegres - ou conflitantes - que estão passando fora da escola. Não existe “preparação” do que será dito: o tutor identifica a necessidade do grupo e age em cima dela.

A roda para a elaboração do plano do dia é um momento essencial para o dia na Escola, pois serve como ponto de apoio, ao considerar o educando como um todo - é entendido que, muitas vezes, é no mundo da angústia e da insegurança que muitas crianças estão. O educador nesse terreno aparece como apoio à inquietação,

³⁴ O período de pesquisa de campo compreendeu o final do ano de 2012 – primeiro ano da Escola – e todo o ano de 2013.

como um amigo com quem se questiona o mundo e com o qual se pode contar. O educador não se apaga, ao contrário, concilia-se como uma figura de autoridade e segurança, assegurando ao grupo um espaço humano suficientemente rico e coerente, para que todos possam se expressar livremente.

Feito o plano do dia, as crianças seguem para os diversos ambientes da Escola, para realizar o que foi planejado. Este planejamento se constitui, sobretudo, de um roteiro construído para atender o desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem de cada educando. Além deste roteiro, há no plano do dia, horários destinados às brincadeiras e à participação nas diversas oficinas oferecidas pela Escola. Mas não pára por aí: o plano do dia também pode incluir reuniões de Comissões de ajuda ou Grupos de Responsabilidade, nos quais as crianças se envolvem para atuar nas necessidades coletivas da Escola. O modo como agem os grupos de Responsabilidade e suas finalidades pedagógicas serão mais bem explicadas ainda nesta parte do trabalho.

Assim como a criança segue, cada uma, para um espaço diferente da Escola, dependendo da sua necessidade e plano do dia, cada educador também circula pelos espaços - todos os lugares são considerados espaços de aprendizagem. Deste modo, o educador atende, em diversos espaços, todas as outras crianças que por lá estiverem, independente de serem ou não seus tutorandos. Na relação com os educandos, os educadores buscam ser uma figura de autoridade - no sentido de servir como referência - na medida em que orientam a resolução de problemas, assumem tarefas de estímulo e organização, e trabalham valores e atitudes.

Ao mesmo tempo, ao acompanhar e auxiliar as aprendizagens, o educador busca uma relação horizontal - preferem, inclusive, serem chamados pelo próprio nome, e não de “professor” - simbolicamente e literalmente, preferem qualquer coisa que os aproxime das crianças, tentando orientá-las e não controlá-las, pois assim como Paulo Freire, acreditam que “para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE 1983, p. 68). Em outras palavras, o educador da Escola Projeto Âncora reconhece a importância da autoridade no desenvolvimento da criança, assim como da liberdade, considerando que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 1983, p. 177).

Cada educador-tutor volta a encontrar com seu grupo de tutorandos no final do dia, em uma roda que é chamada por todos de “Encontro do dia”. Neste momento, entre outras coisas, avalia-se em grupo o dia de cada um, em relação às aprendizagens, acontecimentos e sentimentos. Para tanto, o educador adota uma postura crítica, de modo a gerar criticidade no grupo. No que diz respeito às aprendizagens, na avaliação do final do dia, o educador-tutor tem o papel de orientar o percurso dos Projetos de Aprendizagem e avaliar seu processo. Quando necessário, no Encontro do dia também há entrega de recados aos pais, apresentação de trabalhos (geralmente são Projetos de Aprendizagem que ainda estão em andamento), conversas sobre situações pessoais de cada um.

O Encontro do dia é, sobretudo, um espaço dialogado de avaliação e reflexão. Em sua atitude, o educador procura estabelecer uma relação horizontal, mas nunca neutra - ele se coloca como uma pessoa real na relação com os educandos. É essencial na filosofia da Escola Projeto Âncora, que qualquer diálogo seja nutrido pela afetividade, esperança e confiança. Paulo Freire, em seus escritos, frequentemente reforça a importância do diálogo.

Quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. ‘O diálogo é, portanto, o caminho indispensável’, diz Jaspers, ‘não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência’ (FREIRE, 1979, p. 68).

Um ponto muito discutido nesses Encontros é o cumprimento dos combinados que as crianças realizaram entre elas ou com seus tutores. Tendo a responsabilidade como um dos valores matriciais da Escola, trabalha-se no sentido de que todos cumpram o que combinaram, o que se responsabilizaram por cumprir. Se por um lado, há liberdade de escolha em relação ao que fazer na Escola naquele dia, por outro há a exigência de que se cumpra o que foi escolhido. Ciente disto, o educador é rigoroso em suas discussões sobre o significado dos acontecimentos do dia, as atitudes e as consequências das escolhas feitas. A avaliação do final do dia conta com a participação ativa da criança, como mostra este trecho da carta mensal de agosto de 2013: “na educação para a autonomia, a relação pedagógica se abre para a participação ativa da criança e o papel do adulto ou do educador é orientar

para que a criança avalie o significado e as consequências dos seus atos” (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, ago 2013). Contudo, na pesquisa de campo, foi observada a dificuldade em se cumprir os combinados, e isto será explicado melhor, mais à frente.

Sobre a liberdade e a responsabilidade, Paulo Freire propõe que quando é retirada do indivíduo a possibilidade de deliberar sobre suas preferências e necessidades, efetiva-se a ausência de liberdade, o que acarreta um posicionamento de desresponsabilização (FREIRE, 1977). A liberdade é entendida como condição para a autonomia, e esta última não deve ser confundida com auto-suficiência, pois ninguém se liberta sozinho, como afirmou Paulo Freire, mas os homens se libertam em comunhão. O autor nos ensina também, a importância do autogoverno para a aprendizagem da democracia: “teria sido a experiência do autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia” (FREIRE, 1979, p 66). A *práxis* epistemológica de Paulo Freire é profundamente democrática. Sua obra e vida testemunham sua posição política contrária a qualquer tipo de autoritarismo, e a favor da liberdade, da ética e da autonomia do ser humano.

Como dito, no início e no final do dia, cada educador-tutor encontra com seu grupo de tutorandos, e no meio do período trabalha com todos os educandos da Escola, dependendo do ambiente, e de quem lá está. Mas a tutoria não é feita apenas em grupo, também é feita com cada criança, individualmente, geralmente em um período quinzenal. Neste momento, a criança apresenta seus avanços através de relatórios (descrições de processos de descoberta e pesquisa), álbuns (materiais para arquivo e consulta), bibliografias, ficha de auto-avaliação feita anteriormente com ou sem a presença do tutor, cartazes, e relatos diversos. A proposta é avaliar o avanço o Projeto de Aprendizagem em si mesmo, sua correlação com conhecimentos objetivados pelo Plano Curricular Nacional, e também o currículo subjetivo de cada criança.

No capítulo anterior, foi explicado que o currículo objetivo é consonante com o Plano Curricular Nacional – PCN (BRASIL, 1997). O atendimento do PCN é cuidadosamente realizado pelos educadores, através do seguinte procedimento: os educadores, ao avaliarem o processo do Projeto de Aprendizagem da criança, registram e organizam em uma lista de verificação os conhecimentos que a criança

precisou alcançar para cumprir seu Projeto. Depois, associam esse conhecimento aos objetivos do PCN. Essa lista de verificação funciona, ainda, como estratégia de registro, para evidenciar de forma pormenorizada os avanços dos educados, de modo que o percurso de cada um possa ser acompanhado por ele próprio, por outros educadores e, igualmente, pelos pais, o que substitui o “boletim escolar”- ou seja, ao invés de apresentar aos pais a situação dos alunos através de “notas”, se apresentam imagens, vídeos, produções, relatórios, entre outras coisas. Assim, os programas são integralmente respeitados e considerados em sua importância, ao nível das temáticas e áreas de aprendizagem. Há uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças, como se pode ver no trecho que segue, de uma das cartas mensais:

O ensino nas instituições se restringe à matemática, português, ciências, história, geografia e, raramente, os alunos aprendem assuntos relacionados à vida. São esquecidos temas como artes, esportes, culinária, planejamento de vida, cidadania e, principalmente, formas de organização da sociedade e do Estado, direitos e deveres dos cidadãos. O Projeto Âncora sempre se preocupou com a formação de cidadãos e, com a implantação da escola regular, cumpre também com o ensino do currículo obrigatório (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, set. 2012).

O currículo subjetivo, também já foi comentado neste trabalho. Ele inclui preferências, desejos, e necessidades de cada criança em particular, além de atitudes e competências a serem desenvolvidas. Do mesmo modo que há uma lista de verificação do currículo objetivo, há também do currículo subjetivo. O cumprimento do currículo subjetivo é compreendido, entre outras coisas, como uma educação sociomoral, pois nele se inclui alguns valores básicos a serem vividos na Escola, como a solidariedade, a honestidade, o respeito e outros.

Ao iniciar a pesquisa de campo, a pesquisadora observou que a Escola trabalhava com roteiros de estudos construídos a partir dos interesses dos educandos - ou seja, os educandos escolhiam junto com os educadores assuntos de seus interesses e, a partir destes assuntos, formavam-se roteiros de pesquisa. Entendia-se que, com isso, ganhava-se a vantagem do aumento no aproveitamento do aprendizado, como acontece quando alguém está praticando uma atividade que é do seu interesse. Aos educadores, cabia orientar a pesquisa, avaliar e associar o conhecimento às exigências dos objetivos do currículo nacional.

Contudo, desde o início, todos tinham a consciência de que trabalhar com roteiros era apenas um “andaime” para se chegar aos Projetos de Aprendizagem.

Para começar a trabalhar com os Projetos de Aprendizagem, os educadores tiveram que aprender sobre o que era e como fazer - e o trabalho de campo acompanhou este processo. Aprenderam uns com os outros, através de leituras, estudos e uma maratona de reuniões constituídas de trocas de experiências. A primeira reunião, da qual a pesquisadora participou, começou com uma proposta de um dos educadores: “vimos que cientificamente os Projetos de Aprendizagem fazem sentido, e decidimos que os usaremos como mediador das aprendizagens em nossa Escola. Agora precisamos aprender como fazer. O que acham de iniciarmos fazendo nós mesmos nossos projetos pessoais?”. Todos concordaram e assim cada educador foi “desenhar” e desenvolver seu projeto. O percurso e os resultados iam sendo trocados nas reuniões. Foi consenso entre os educadores que o Projeto de Aprendizagem deve partir prioritariamente de um problema ou de um grande desejo, e não simplesmente de uma curiosidade.

Os Projetos de Aprendizagem são desenvolvidos tanto por uma única criança - quando se trata de um problema ou desejo particular -, como por um grupo de crianças que desejam a mesma coisa ou que tenha um problema em comum. Os grupos são heterogêneos (com níveis de desenvolvimento e graus de dificuldades diferentes - procedimento potencialmente facilitador das condições para a cooperação ou aprendizagem colaborativa) e se fazem e se refazem sempre que novos Projetos de Aprendizagem surgem, ou seja, são dotados de permanente mobilidade. A trabalhar individualmente ou em grupo, as crianças funcionam com o propósito de concretização do que foi planejado.

O processo do Projeto de Aprendizagem vai desde o plano - em que cada aluno registra o que pretende saber, de que recursos irá se servir, o que irá fazer, com quem e quando - até as comparações diárias para verificar a realização de metas, revendo estratégias, estabelecendo novas atividades. A concretização do Projeto de Aprendizagem compreende uma ação concreta. Aqui estão exemplos de alguns Projetos de Aprendizagem que estavam em andamento quando o trabalho de campo desta pesquisa encerrou: ser um jogador de futebol; Cuidar de animais abandonados; Tratar do problema do lixo no meu bairro; Estimular as pessoas do meu bairro a fazerem reciclagem de lixo; Construir um Skate; Ser um ninja; Ser

desenhista; Construir uma bússola; Gravar um CD; Fazer uma peça de teatro em espanhol, e muitos outros.

Como se pode ver, a metodologia de trabalho escolhida pela Escola Projeto Âncora considera uma mesma plataforma curricular para todos os educandos – o PCN -, desenvolvida de modo diferente por cada um, por meio dos Projetos de Aprendizagem. A diversidade de percursos educativos reconhece o educando no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade. Isto expressa que o indutor do desejo de aprendizagem é o prestar atenção ao educando tal qual ele é, na tentativa de ajudá-lo a se descobrir e a ser ele próprio, em equilibrada interação com os outros (PACHECO, 2013).

Neste raciocínio, não faz sentido o autoritarismo do saber: “no verdadeiro ensino, não existe lugar para o autoritário, nem para o que vê nele apenas a exaltação do próprio ego”. (ROGERS, 1985, p. 27). Do mesmo modo, não faz sentido um estudo que foque mais os métodos de ensinar do que a própria aprendizagem. Os estudos da área, sobretudo após as descobertas da pedagogia humanista e do sociointeracionismo vygotskyano, legitimam a ideia de que o conhecimento é apropriado e reconstruído por cada criança, não sendo nunca idêntico ao conhecimento do ensinante. Isso pressupõe que aquilo que foi transmitido, só pode ser considerado algo que foi ensinado, quando fez sentido e se relacionou aos conhecimentos prévios de alguém - considerando esse alguém um indivíduo que viveu um processo único em suas experiências de vida. Em uma das trocas pessoais de e-mail com o psicanalista Davy Bogomoletz, amigo e mestre citado na Introdução deste trabalho, ele formulou uma ideia que faz sentido para o que está sendo exposto aqui:

Ninguém, jamais, ensina. Quando alguém aprende, é porque aprendeu, e só então podemos dizer que alguém ensinou. Ensinar não significa nada, na verdade. Fornecer informações não é ensinar - é colocar as informações ao alcance de alguém. Se esse alguém resolver aprender, ótimo. Só então, depois, podemos dizer que alguém ensinou. Se não, o ensinante nada pode fazer. Ele pode obrigar o 'aprendente' a decorar, mas 'aprender' é um verbo que só pode ser conjugado na voz ativa. Isto quer dizer exatamente que ensinar é a consequência da aprendizagem, não a sua causa (informação pessoal)³⁵.

³⁵ Mensagem recebida por e-mail em agosto de 2012.

Uma formulação como essa, pode parecer ameaçadora para os educadores, quando estes temem a desvalorização da sua prática. Contudo, esta posição não exclui a importância dos educadores, da cultura elaborada e da ciência, mas o seu uso não-crítico, não-reflexivo - resultado da crença no conceito de *transmissão do conhecimento*, mesmo em algumas experiências orientadas por pedagogias críticas. O papel do educador é importante, sobretudo porque o desenvolvimento e a aprendizagem requer estímulos à reflexão e ao esforço, como mostra a posição de Piaget :

É evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. Quando se pensa no número de séculos que foram necessários para que se chegasse à matemática denominada “moderna” e à física contemporânea, mesmo a macroscópica, seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, a criança possa chegar apenas por si a elaborá-las com clareza (PIAGET, 1978, p. 18-19).

Vygotsky (1996) também defende a importância do educador, pois entende que as capacidades e tendências humanas não conseguem se estruturar sem a interação com a cultura e as relações sociais – neste sentido, o educador cumpre a função de mediador. Quando Vygotsky fala sobre “internalização das funções psíquicas superiores”, o que ele considera é que a formação humana se dá no confronto, na interação entre as potencialidades orgânicas, a cultura e as relações sociais: não está em nenhuma delas, isoladamente. Dito em outras palavras, a humanização não está “depositada” na cultura, ela não reside nos produtos e nas atividades culturais - do mesmo modo, sem cultura e relação social, não há formação humana.

A Escola Projeto Âncora entende que o conhecimento significativo também deve compreender a leitura crítica do mundo, da realidade concreta na qual estamos inseridos. Em razão disso, as crianças são educadas de modo a tomar consciência da sociedade de classes alicerçada no modo de produção capitalista, na qual estão presentes condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais - “a conscientização visa a esta mudança de percepção dos fatos e se funda na

compreensão crítica dos mesmos” (FREIRE, 2003, p. 235). A pesquisadora acompanhou alguns dos trabalhos realizados neste sentido. Aqui será relatado um, a título de exemplo, que visava estudar o “consumismo”.

O estudo sobre consumismo foi realizado no Shopping JK Iguatemi, localizado na Vila Olímpia, bairro nobre de São Paulo, e que atende uma classe social privilegiada. Para o Shopping, crianças de 7 a 10 anos levaram seus cadernos, câmeras fotográficas e outros materiais que, em reunião na Escola, decidiram juntas que seria importante levar. Chegaram ao Shopping em um Van escolar, e antes que pudessem entrar no prédio, as crianças e os educadores foram parados quatro vezes por seguranças que estavam armados (o que por si só já é diferente dos outros shoppings frequentados por essas crianças), que questionaram o grupo sobre o que fariam no Shopping.

Durante o “passeio” pelos espaços do Shopping, repararam em várias coisas, assustaram-se com os preços exorbitantes, surpreenderam-se ao entrar no banheiro: *“uau!!! que banheiro maneiro!!! - todo espelhado e os espelhos nos deixam magras! O banheiro dá descarga sozinha, eu nunca vi!”* - ao mesmo tempo em que se sentem deslumbradas, as crianças se espantam: *“porque o banheiro deste shopping precisa ser tão luxuoso?”*. Durante todo o tempo, levantaram questionamentos diversos, comparando a realidade deles com o que viam no shopping: *“o que muda nos ambientes fora do shopping e dentro do shopping?”*.

Ao final do passeio, aproveitaram para visitar uma exposição que estava acontecendo dentro do shopping. Era uma exposição em que tinham vários bonecos representando artistas, e os questionamentos das crianças prosseguiram (tudo era anotado no caderno): *“Eu reparei que todos os bonecos que representam artistas são magros. Porque todos precisam ser magros? Também reparei que dos muitos bonecos que representam artistas, nenhum boneco representa um artista negro, todos representam pessoas brancas. Por que não há artista negro nesta exposição?”* *“Vi que um boneco tem em uma mão uma taça, e na outra mão uma revista CARAS - que tipo de pessoa lê uma revista como esta? Como é a Ilha de CARAS?”*. *“Por que algumas coisas apenas poucas pessoas podem ter?”*. As crianças se questionaram também sobre a finalidade da exposição ser no shopping. Os preços dos bonecos são todos caros, elas repararam: *“acho que a exposição é aqui porque as pessoas que estão aqui podem comprar. Gente pobre nem precisa*

ver a exposição, já que não pode comprar. Eu vou escrever que o quadro que achei bonito custa 5 mil reais e o boneco 10 mil reais. Só o quadro é 3 vezes mais o que minha mãe ganha". As crianças que fizeram estes questionamentos tinham entre oito e nove anos.

Outro ponto importante a ser colocado aqui é que, na Escola Projeto Âncora, as crianças são incentivadas a falar em voz baixa, calmamente, afetivamente. Quando, em algum ambiente, há elevação da voz, ou muitas crianças falando ao mesmo tempo, o educador que lá estiver levanta a mão. O “levantar a mão” é um sinal de pedido de silêncio, e é também um sinal de “pedir a vez para falar”. Trata-se de um dispositivo muito usado e eficaz na Escola. Todos os educadores utilizam este dispositivo, assim como as crianças. No Shopping, as pessoas que lá estavam falavam alto - as crianças falavam baixo enquanto todos falavam alto. Algumas crianças tiveram a iniciativa de pedir às pessoas que falassem mais baixo. Os pais, nas reuniões da Escola, relatam que em suas próprias casas as crianças têm proposto esta ideia: de falar um de cada vez, tranquilamente, sem alterar a voz.

Para além dos estudos das diferentes áreas de aprendizagem, da educação sociomoral, e da conscientização, há um intenso esforço para uma educação que contemple o desenvolvimento estético, artístico, sensível. Os cuidados com o desenvolvimento integral de cada criança se dão a todo o momento nas relações estabelecidas, mas há também alguns dispositivos mediadores do desenvolvimento. Dois desses dispositivos são as oficinas oferecidas e o sarau da Escola. Sobre as oficinas oferecidas, cada uma tem um horário e um dia da semana específico para acontecer, e os educandos devem se planejar para participar sem prejuízo do cumprimento do seu Projeto de Aprendizagem.

Uma das oficinas oferecidas - a título de exemplo - chamava-se “mãos criativas, cabeça inteligente”. Grosso modo se constituía da montagem de brinquedos com material reciclado - eram brinquedos complexos, que instigavam dúvidas nas crianças quanto ao seu funcionamento. Brincando e construindo brinquedos, crianças de 8, 9, 10 anos, aprendem sobre atrito, força, energia, alavanca, tração, manivela e vários mecanismos da física, além de outras áreas do conhecimento. Há também outras oficinas, como oficinas de línguas (espanhol, inglês e outras), de teatro, skate, de jardinagem, de tricô, de circo, de música, de

filosofia, de jornalismo, de dança, de culinária e muitas outras. As oficinas são oferecidas pelos próprios educadores ou por voluntários. Quanto aos saraus, acontecem quinzenalmente, às terças-feiras - os educandos se inscrevem e organizam o que vão apresentar. Pelos espaços há cartazes espalhados: “o que é um sarau? Para que serve um sarau?”; os cartazes apresentam também convites para as próximas apresentações - as crianças são instigadas em sua curiosidade.

Nas oficinas, saraus, Projetos, enfim, em todos os momentos, a preocupação estética é papel dos educadores, que buscam - e cobram - capricho, qualidade, beleza, nas atividades das crianças. No início do trabalho de campo, havia uma oficina chamada de “Momento Artes”, em que as crianças utilizavam recursos artísticos para produções diversas. No entanto, os educadores perceberam que as crianças estavam entendendo que apenas aquele momento era destinado à arte. Depois de algumas conversas entre os educadores e com as crianças, decidiram acabar com o Momento Artes, como forma de propor a arte e a estética em tudo o que for feito - “as crianças devem saber que não há mais momento arte porque todos os momentos são de arte”, disse um dos educadores em uma reunião. Os educadores passaram então a pensar em modos de propor a Arte nas mais diversas atividades da Escola, e também intensificaram suas reflexões sobre diferentes formas de experienciar a descoberta do belo em si, no espaço, na natureza.

Intercalada com o sarau, quinzenalmente há a Assembleia das Crianças, composta por uma mesa com quatro educandos: presidente, duas secretárias e uma escriba. As pautas são diversas, escolhidas de acordo com as necessidades que se apresentam no período. Essas necessidades, por vezes, são levantadas através do dispositivo “acho bom e não acho bom” - trata-se de um quadro onde as crianças escrevem, a qualquer momento, coisas que elas gostam, estão de acordo, querem que se efetive ou que frutifique, permaneça, e também expõe aquilo de que não gostam, não estão de acordo e precisa ser mudado. Não raramente, cartazes são distribuídos nos diferentes espaços da Escola, com sugestões de assuntos para a próxima Assembleia. Por meio das assembleias, os educandos podem discutir seus direitos e deveres - construir novos direitos e construir deveres. Também nas assembleias, debatem-se projetos, resolvem-se conflitos, fazem-se balanços, apresentam-se trabalhos, lêem-se e se pensam poemas, festejam-se aniversários,

proporcionando-se a aprendizagem da democracia, sendo um espaço de grande participação e decisões importantes.

Importa esclarecer que a partilha do poder decisional com os educandos, constituem um direito consagrado no mais consensual dos documentos jurídicos internacionais – a Convenção dos Direitos da Criança – que no artigo 12º e seguintes, versa sobre o direito de participação das crianças nas decisões respeitantes à sua vida, como se pode ver abaixo

Artigo 12: 1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. 2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Na Escola Projeto Âncora, as crianças são livres para participar ou não das Assembleias. A participação nas oficinas e saraus também é algo escolhido por cada criança, em discussão com seu tutor. As crianças também podem escolher os ambientes em que querem estudar e seus Projetos de Aprendizagem. Assim como muitas das escolas democráticas que existem - e algumas foram relatadas neste trabalho – a Escola Projeto Âncora tem como característica o fato de dar aos estudantes a possibilidade de escolher como organizar seu tempo, e seus estudos. Nesta Escola, a pedagogia declarada é a da liberdade agida e vivida e da aprendizagem cooperativa, colaborativa e responsabilizada. Assim como acontece na Escola da Ponte, a liberdade permitida a cada criança é concedida na proporção do que ela é capaz de utilizar. A liberdade que se propõe é aquela que só pode acontecer com responsabilidade, e com consideração ao coletivo.

No entanto, há ainda muita dificuldade em lidar com a liberdade, pois muitas crianças confundem liberdade com permissividade. Importante lembrar que a grande maioria das crianças que lá estão, estudavam antes em escolas tradicionais e permaneciam em salas de aula, no modelo seriado em que conhecemos, com suas regras, horários, conteúdos, e processos rígidos. Quando essas crianças se deparam com este novo modo de aprender, em que estão em liberdade, as

dificuldades de se lidar responsabilmente com a liberdade são imensas e, conseqüentemente notórias.

Uma das dificuldades é a de as crianças permanecerem dispersas pelos espaços, quando deveriam estar realizando o que combinaram no plano do dia. Como forma de resolver este problema, os educadores desenvolveram diversas estratégias - a maioria pensada por eles como 'andaime', para que futuramente deixassem de existir - algumas já deixaram de existir, no tempo decorrente do trabalho de campo. Uma das estratégias foi a de os educadores revezarem, circulando pelos espaços, pedindo para ver o planejamento da criança e perguntando aonde ela deveria estar naquele momento. A criança não é impedida de ficar na área aberta ou qualquer outra, ela pode estar em qualquer espaço, desde que isto faça parte do seu planejamento do dia, e que não prejudique o desenvolvimento do seu Projeto de Aprendizagem. Por exemplo: a criança pode colocar em seu planejamento que das 8h00 às 09h30 fará alguma pesquisa sobre o que está estudando. Depois, até a hora do almoço participará de determinada oficina. E no próximo período, posterior ao almoço, pode determinar um tempo para ficar brincando. Ou seja, a criança pode brincar e estudar, no horário em que escolher, mas tem que assumir o compromisso de cumprir o que combinaram e realizar suas escolhas.

Para as crianças com maior dificuldade em cumprir os combinados (não apenas os de estudo, mas também os de atitude) e compromissos que assumiu, outra estratégia foi apresentar à criança uma lista - elaborada coletivamente - do que se espera dela, dando à própria criança a condição de avaliar o quanto está próxima do que se espera. Alguns exemplos do que consta na lista: cumprir as atividades do meu planejamento do dia; cuidar do caderno e organizá-lo com capricho; falar em voz baixa nos ambientes respeitando o direito do outro de estudar; ajudar o outro sempre com afetividade; cumprir os compromissos aos quais me proponho a cumprir; cuidar do material de uso coletivo; cuidar para que os espaços estejam sempre limpos e organizados; agir sempre pensando nos valores: respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade.

Além de dar a lista para ajudar as crianças a se orientar, os tutores passaram a registrar detalhadamente os combinados feitos com as crianças, porque uma das justificativas que as crianças dão é de que esqueceram o que combinaram.

Também se utiliza de estratégias relacionadas a direitos e deveres, já que trabalham com a criança a ideia de que um direito exige um dever. Então, caso a criança não cumpra um dever ao qual se comprometeu, ela perde um direito. Uma das reuniões propôs um exercício de reflexão sobre como transmitir às crianças - e a todos os educadores - a ideia de que sua liberdade e direito exige responsabilidade diante dos seus deveres. Um educador iniciou por se questionar: *“porque devemos ter deveres? Quem falou? Por que é melhor? Para quem?”*. Então ele buscou etimologia, conceitos e, junto com outros colegas educadores, levantou dados históricos e teóricos sobre a ideia de direitos e deveres. Depois decidiu mudar a palavra de “dever” para “responsabilidade”, sempre pensando no coletivo. Aqui está descrito, na íntegra, um trecho da reflexão feita por um dos educadores:

O que significa estar na coletividade? É participar da criação das condições que possibilitam a realização dos indivíduos (por exemplo, cuidar da biblioteca, banheiro, etc.). A criação das condições exige responsabilidade (“responder por”) por parte dos integrantes do coletivo. Essas responsabilidades são construídas, no Projeto Âncora, através da cooperação (na reciprocidade da Assembléia). O coletivo é responsável por todos; o coletivo responsabiliza cada um. A responsabilidade coletiva não é opcional, não é uma vontade, é uma condição da existência do coletivo. Por isso a coletividade exigirá do indivíduo, cobrará comprometimento (informação pessoal)

³⁶.

Por fim a questão passou a ser: devemos dar um jeito de o coletivo responsabilizar cada um. O problema seria como fazer isto, já que prezam fundamentalmente pela liberdade. E então passaram a refletir sobre liberdade - a pessoa só pode ser livre, e se realizar, dentro de um contexto social. A pessoa depende dos outros para ser livre. O mesmo educador que iniciou a reflexão, deu o seguinte exemplo no e-mail enviado: *ler um livro pressupõe que alguém pensou algo, teve condições materiais de escrever, levou para a editora, que revisou, diagramou, mandou para a gráfica, imprimiu, encadenou, distribuiu, uma loja revendeu, alguém trabalhou, ganhou dinheiro, pôde comprar um livro, montou uma biblioteca, que foi organizada por alguém, que disponibilizou para um de nós podermos ler. A liberdade de poder ler depende, portanto, do mundo inteiro. A troca de reflexões não parou por aí, prosseguiu por meses, e cada educador foi dando sua*

³⁶ Mensagem recebida por e-mail em abril de 2013.

parcela de contribuição. A intenção é sempre garantir às crianças o direito principal que elas têm, que é o de ser educada, se desenvolver como pessoa, em valores, habilidades, competências e claro, em informações também. O que elas não podem é ficarem “soltas” pelos espaços, precisam estar organizadas em suas atividades - a organização é também uma competência a ser desenvolvida.

Outra dificuldade da Escola é estabelecer o senso de coletividade e cooperação, superando o individualismo tão marcante em nossos tempos e cultura, como se pode ver nesta carta mensal:

Três meses depois de o ano letivo ter iniciado, não havia mais do que alguns toquinhos de lápis para o trabalho da escola, deixando claro que as crianças não tinham tido cuidado. Era a primeira vez que elas, agora matriculadas na recém criada escola do Projeto Âncora, tinham material coletivo. Fora o único caderno, tudo o mais nessa escola é coletivo. Tudo! Como a solução dos problemas também é do âmbito do coletivo, o fim do lápis tornou-se tema de assembleia geral com as crianças, denominada: “Acabou o lápis! E agora?”. A discussão foi riquíssima e chegou ao cerne da questão: por que temos tanta dificuldade em entender que o coletivo é algo que é de todos? Esse problema, aparentemente pequeno, traduz o que fazemos na sociedade brasileira com tudo aquilo que é de todos, seja no cuidado com a rua ou com a política (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, jul. 2012).

Uma das grandes finalidades da educação, assumida e declarada por esta Escola, é construir de forma sistemática e sustentada, mecanismos e formas de organização, destinados a desenvolver a autonomia e a cooperação entre os alunos, em coerência com o propósito explícito de educar para e na cidadania. Para tanto, a Escola Projeto Âncora considera necessário um trabalho constante de estímulo à cooperação, à responsabilidade diante das necessidades do coletivo, e à solidariedade, como se pode ver abaixo:

A lei básica do universo e que possibilitou a vida humana sobre o planeta terra não é a da competição que divide e exclui, mas a da cooperação que soma e inclui. Sermos seres cooperativos é a nossa vocação e a nossa salvação. Vivemos uma mudança de época, a humanidade já passou por outras mudanças de épocas, já viu o declínio da nobreza e da civilização medieval, viu a ascensão da civilização burguesa, por exemplo. O nascimento de uma nova civilização já está em marcha e sendo construído em várias esferas, tem crescido no mundo inteiro experiências de sobrevivência através da produção cooperativada e autogestionária. Na área da educação,

muitas escolas já estão formando as crianças para essa cooperação (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, mar. 2007).

A Escola Projeto Âncora dispõe de alguns dispositivos essenciais que asseguram práticas educativas pautadas em valores cooperativos. Nos ambientes de estudo, dentre os diversos dispositivos facilitadores da aprendizagem, estão os quadros: “posso ajudar” / “preciso de ajuda”. A criança preenche esses quadros com seu nome e horários disponíveis, colocando no quadro “posso ajudar” aquilo que ela já sabe e tem condições de ajudar o colega a aprender, e no quadro “preciso de ajuda” é colocado aquilo que a criança tem dificuldade e precisa do outro para aprender. Deste modo, marcam encontros e aprendem cooperando uns com os outros.

Outro dispositivo que estimula a cooperação - e também a responsabilidade com o entorno - são os “Grupos de Ajuda”, ou “Grupos de Responsabilidade”. Estes grupos se constituem de crianças que se voluntariam para ser responsável por algo na Escola. Há diversos grupos: responsável pelo lanche, responsável pela limpeza e organização dos banheiros, dos ambientes, responsável por acolher os visitantes, etc. A carta mensal de outubro de 2011 anuncia a formação desses grupos:

Daqui em diante, grupos de alunos serão diretamente responsáveis pelo jardim, pela biblioteca, brinquedoteca, horta e pelo lanche, entre outras atividades e espaços. Eles apresentaram seu projeto de trabalho na festa de aniversário para mostrar como pretendem conservar o local e torná-lo ainda melhor. São as crianças e adolescente assumindo seu papel como cidadãos na Cidade Âncora (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, out. 2011).

Assim, os educandos estão implicados na gestão da escola, opinando e decidindo sobre planejamento e execução. Vimos no corpo teórico deste trabalho que o termo gestão democrática se refere à máxima do esforço humano coletivo e solidário, em busca da aglutinação de diferentes forças, para viabilizar e orientar ações, rumo às prioridades e à solução de problemas, com vistas ao bem comum (ORESTES, 2011). Os educandos da Escola Projeto Âncora participam da gestão escolar, sobretudo por meio de um conjunto de responsabilidades que partilham com os educadores. Estas responsabilidades são trabalhadas de modo que a criança, de fato, possa assimilar e assumir determinados compromissos.

Além das comissões fixas de ajuda, há entre eles rodízio para cooperar com diversas tarefas, por exemplo: toda a semana, um grupo diferente de crianças vai ajudar na preparação e distribuição dos lanches da manhã e da tarde. Outro estímulo à cooperação se dá da seguinte forma: as crianças mais maduras e autônomas, que já estão no núcleo de Aprofundamento, revezam cuidados para com as crianças do núcleo da Iniciação, que estão em fase de alfabetização - com isto, reforça-se o aprendizado de quem ensina, e se trabalha valores como responsabilidade e cooperação.

Além das dificuldades de se cumprir os combinados e de ter atitudes pautadas no coletivo, há outras grandes questões a serem trabalhadas por esta Escola, como os comportamentos agressivos, de revolta e violência de alguns educandos, que batem e ameaçam outros. Para ajudar as crianças mais agressivas, os educadores - além das intervenções, acolhimentos e conversas constantes - recorreram à ajuda dos pais. A ajuda consistiu em um familiar, durante meio período, permanecer na Escola junto com a criança que precisava de ajuda. Esta estratégia foi parcialmente eficaz, pois nem todos os pais puderam atender ao pedido, sobretudo por questões de trabalho. Então, os educadores seguiram se esforçando para levar as crianças a olhar os seus fazeres, e ter atitudes pautadas nos valores da Escola.

A Escola Projeto Âncora reconhece a dificuldade que é trazer os pais para a Escola, e entende que não pode medir esforços para tanto, dada a importância do envolvimento deles - não apenas para acompanhar seu próprio filho, como também para participar dos processos escolares e comunitários, tomando decisões que ajudem a todos. A pesquisa de campo acompanhou o trabalho dos educadores na busca de estratégias e dispositivos para o envolvimento dos pais e da comunidade. No dia 02 de março de 2013 aconteceu a primeira Assembleia de Pais na Escola Projeto Âncora. Nessa Assembleia foi definida a Associação de Pais/responsável da Escola, através do voluntariado e votação de uma comissão representativa. Os pais que foram votados para fazer parte da associação, já nesse primeiro momento, manifestaram-se pedindo ajuda diversa: de apoio nos ambientes de ensino, de arrecadação de fundos, de convidar a comunidade para conhecer e participar da Escola e, sobretudo, pediram a união para que juntos pudessem construir um espaço de trocas, aprendizagem e crescimento para todos.

Depois deste acontecimento, a pesquisadora observou que no decorrer do ano o envolvimento dos pais vem crescendo gradativamente - não apenas pelo estímulo da associação, mas por outros mecanismos que a Escola vem criando - inclusive de visitação na casa dos pais. Alguns pais já colaboram nos ambientes de estudo, ao lado dos educadores, auxiliando as crianças em suas aprendizagens. A Escola Projeto Âncora também promove, periodicamente, reuniões com os pais para que estes saibam dos processos e avanços dos seus filhos. As reuniões com os pais são organizadas do seguinte modo: os educadores que são tutores se organizam em grupo (de cerca de três tutores) e ocupam algum ambiente da Escola - fazem uma roda com cadeiras. Os pais procuram o tutor de seu filho e sentam na roda respectiva.

Nas reuniões, os educadores tentam transmitir aos pais a filosofia da Escola. Um exemplo: preocupada com as mochilas e a segurança dos pertences de seus filhos, uma mãe sugeriu armário com cadeados. O educador tentou explicar que a ideia não é trancar as coisas, é ensinar que roubar é errado. Outra mãe disse que o problema não é roubo, mas sim o fato de serem desleixados e desorganizados, de perderem as coisas. Então uma mãe que já havia entendido a proposta, sugeriu uma roda de conversas sobre organização com as crianças. Neste momento, o educador perguntou se ela poderia ir à Escola promover esta roda de conversas. Deste modo, os pais vão constantemente sendo incluídos, e esclarecidos a respeito da filosofia e metodologia da Escola.

Há ainda, por parte dos pais, muitas dúvidas sobre o modo como as crianças aprendem. Alguns pais ainda estranham demasiadamente a metodologia da Escola, cobrando que tenha aulas, provas, notas, boletins e outros dispositivos do modelo tradicional. A Escola Projeto Âncora explica que vem se desenvolvendo numa lógica de progressiva autonomia, dando origem a um modelo de organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevalecente de escola pública, e se aproxima de uma perspectiva democrática da vivência escolar. É uma Escola cujas práticas educativas se afastam, de fato, das práticas mais correntes, e cuja filosofia se caracteriza por princípios de cooperação entre os alunos, com a finalidade de educar na cidadania, envolvendo efetivamente todos os intervenientes na ação educativa - e por isso é importantíssima a participação dos pais e de toda a comunidade.

A Escola vislumbra que, aos poucos, os pais passem a compreender a proposta educativa. Os pais que estão mais presentes no cotidiano escolar, e que apoiam a pedagogia proposta, ajudam tentando responder as dúvidas da comunidade. Como consequência, muitos pais evoluíram em relação a essa compreensão, passando inclusive a relatar os avanços das crianças e a mudança delas em suas casas - nas reuniões, houve muitos relatos de pais falando sobre o quanto seus filhos gostam da Escola, principalmente por não precisarem ficar sentados, enfileirados, copiando matéria.

A participação dos pais não se encerra na Comissão de Pais e nas Reuniões de Pais, já que alguns (poucos ainda) também participam das reuniões coletivas da Escola, refletindo junto sobre todos os problemas, dando sugestões e buscando soluções. O ponto da democracia aqui, é no sentido de uma comunidade educativa assente na participação e na colaboração, concretizando na prática um discurso presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A principal reunião coletiva acontece depois que a Escola encerra suas atividades com as crianças, toda segunda-feira, e se trata da Assembleia da Escola, composta por todos os educadores - toda pessoa que trabalha na Escola é considerada educador, como já dito. A Assembleia da Escola é aberta para a participação dos pais, da comunidade, de visitantes, enfim, de quem quiser participar. Os assuntos tratados são diversos - administrativo, pedagógico, político, de conflitos, valores, etc. Tudo o que ocorre na Assembleia é registrado em atas, que os educadores se revezam para escrever. As atas são trocadas no grupo de e-mail dos educadores - a pesquisadora passou a fazer parte deste grupo.

Além de compartilhar as atas e informações diárias, estes e-mails servem para vários fins. Os educadores fazem da troca de e-mail um canal importantíssimo de comunicação: são discutidas as necessidades de compras, são divididas experiências, compartilham músicas. Trata-se de um espaço muito vivo e visitado por todos, diariamente, e que se constitui de textos simples e complexos, por vezes críticos - com elementos científicos, culturais e técnicos, visando à resolução de problemas comuns. Por e-mail os educadores trocam entre si reflexões sobre suas práticas, tanto de maneira pragmática como retórica. A pauta da Assembleia da Escola é sugerida no decorrer da semana, pelo canal de e-mail, com a participação de todos - ou seja, não há uma pauta ditada hierarquicamente por algum

coordenador ou diretor, mas por uma colaboração espontânea, de acordo com as necessidades do grupo.

A título de exemplo, um dos assuntos que foi tratado na Assembleia foi o livro de ponto. É do interesse de todos que o livro de ponto seja “abolido”. O argumento é de que o livro de ponto é herança burocrática, símbolo e mecanismo de controle e vigilância. Os educadores afirmam se afastar das imagens da escola como empresa/burocracia - nas palavras de um dos educadores: “*nós assumimos valores como a honestidade e responsabilidade*”, e isto torna desnecessário o uso de livro de ponto. Outro exemplo de problema discutido na Assembleia diz respeito a quem deve fechar o portão de saída da escola, porque em um dos dias a última pessoa saiu e o portão ficou aberto. A observação relevante aqui é o modo como tratam o problema, ninguém é acusado e ninguém se responsabiliza sozinho, quando vão tratar de problemas que alguém fez, se tratam como “*um de nós*”, como símbolo ou expressão da responsabilidade de todos por tudo e por todos.

Também se discutem na Assembleia questões relacionadas à arrecadação de fundos, porque embora necessitem de todo tipo de doação, antes de algo ser aceito, é discutido com o grupo se a doação é coerente com os valores do Projeto Âncora. Por exemplo, uma empresa que produz doces se ofereceu para doar bolos em um evento que aconteceu na Escola. Não aceitaram a doação porque trabalham com as crianças a educação alimentar e não consideram coerente incentivar as crianças a comerem bolos cobertos e recheados por chantily, que eram os que a empresa oferecia.

Um dos assuntos mais discutidos nas reuniões se refere à dificuldade de os próprios educadores conseguirem superar velhos hábitos do modelo de ensino tradicional. Nota-se a insegurança dos educadores e o esforço deles para acompanhar o caminho da criança, sem relacionar as aprendizagens às séries escolares, por exemplo.

As mesmas reuniões que têm por objetivo superar conflitos, têm suas limitações. Por mais que as reuniões e Assembleias dêem condições de todos participarem e opinarem, uma boa parte de educadores se sente tímidos e inseguros, sobretudo, pelo “alto nível” do discurso de alguns poucos educadores, que acaba por intimidar a maioria, mesmo sem essa intenção. Um dos dispositivos para estimular a participação de todos nas reuniões foi uma dinâmica sugerida por

um dos educadores, em que cada pessoa receberia dois papéis, que representariam duas vezes em que cada um poderia falar - cada “papelzinho” valeria dois minutos de “fala” e todos deveriam usar os dois papéis. Foi uma tentativa testada, mas não aceita pelo grupo, e por isso foi abolida.

Uma hipótese sobre a qual alguns educadores não se manifestam nas reuniões, é o fato de estarem no Projeto Âncora há muitos anos, sendo que antes a gestão era autocrática. A própria fundadora, Regina Steurer, na entrevista concedida para esta pesquisa, falou algo a respeito da dificuldade de alguns educadores em se manifestar, como sendo reflexo da cultura autocrática existente por muitos anos no Projeto Âncora:

Eu acho que o Walter tinha uma batalha de uma cultura de empresário, de autoridade, de autocracia. Comigo ele tinha grandes problemas - eu puxava para um lado e ele puxava para outro - teve uma época em que eu até me ausentei do Projeto e pensei inclusive em me separar, porque ele fazia coisas aqui que eu era contra. Por exemplo, se a gente quer uma pedagogia para a autonomia, como está no documento, então a gestão tem que ser assim, ou seja, você não pode tratar o funcionário de uma forma, de patrão para empregado e vertical/autoritário e depois você querer que esse funcionário - que é um educador - trate o menino de forma horizontal. Então a entidade inteira deveria procurar a democracia em todos os níveis e ser horizontal. Quando ele morreu e a gente abriu a escola, eu falei muito isso [...] Eu acho que ele tinha um conflito muito grande, ele queria, mas não sabia ser democrático - ele não sabia como fazer. O Projeto iniciou quando ele tinha mais de 50 anos, e ele morreu com 70 anos. É difícil mudar alguma coisa que foi construída durante 60 anos, mas ele queria, ele tinha momentos de extrema tentativa com vistas à democracia: teve uma época que a gente fazia tudo em colegiado, todos eram chamados, representantes do circo, do esporte, da educação infantil eram chamados nessa sala aqui, numa reunião, uma vez por semana para as decisões. Só que quando se chegava a um embate, ele falava: “chega, chega de colegiado, eu decido!”. Ele tinha um vai e vem o tempo inteiro e isso pra equipe foi ruim, criou-se uma insegurança e até hoje a equipe antiga carrega isso de “posso fazer?” Ou “devo perguntar para quem?”, que expressa um medo de até onde ela pode ir (informação pessoal) ³⁷.

No entanto, Regina prossegue falando do esforço dele, e da legitimação dos documentos do Projeto, que discorrem sobre a democracia frequentemente:

³⁷ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

O Walter participou da construção do planejamento, feito em 98, é um documento lindo e ele queria tudo aquilo. Ele chamou um assessor maravilhoso para, junto com a equipe, fazer o documento e este trabalho levou quase um mês de férias. Então ele avançava em relação à democracia e depois recuava, quando sentia medo de que a coisa poderia não dar certo, até o ponto em que ele sabe que vai partir e chama a Suzana. Ele nunca tinha escolhido ninguém para estar ao lado dele, na função que ele tinha de coordenar a coisa toda, e ele escolhe a Suzana, que é uma pessoa democrática. Anos antes de chamar a Suzana, ele chama o Pacheco, também com vistas à democracia, porque o Walter sabia quem era o Pacheco - o Pacheco ficou lá em casa há 10 anos quando veio dar uma palestra no Âncora. O Walter tinha lido os livros do Pacheco, sabia que tipo de escola era a Escola da Ponte e ele queria isso. O Pacheco aceitou ajudar o Âncora a se transformar em uma escola pouco antes do Walter morrer, mas o Walter morreu sabendo que o Pacheco viria. Parece que o Walter sabia que se ficasse, iria atrapalhar pelo modo autocrático dele de lidar - acho mesmo que se ele estivesse aqui, não seria possível isto tudo estar acontecendo, mas foi ele quem deixou tudo pronto para que pudesse acontecer. Se ele não tivesse deixado pronto, creio que nem o Pacheco teria aceitado vir para cá (informação pessoal) ³⁸.

Assim, a Escola Projeto Âncora caminha na tentativa de desaprender a cultura autocrática, de modo a propiciar e incentivar a participação de todos, em tudo. A mudança cultural e de gestão aspirada, tem sido um processo difícil, que esbarra em várias dificuldades. Contudo, os educadores acreditam que a transformação cultural se dará de modo progressivo, e não medem esforços para agir neste sentido. Vygotsky, teórico referencial deste trabalho, comenta em sua obra sobre a cultura e a apropriação desta através da educação.

O educador começa a compreender que, quando a criança se adentra na cultura não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1995, p. 305).

A Escola em questão entende, portanto, que a cultura autocrática, mais que um empecilho para a mudança, deve ser um motivo a mais para se lutar. Para tanto, foram pensados vários incentivos e estímulos para que todos se apropriem da

³⁸ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por Regina Steurer.

cultura democrática, para que se conscientizem de que todos devem estar responsáveis por tudo. Como modo de propor a democracia, os Diretores e Coordenadores da Escola não fazem questão de serem eles o representante da Escola - existe uma liderança exercida por coordenadores e diretores, quer no plano organizacional, quer no pedagógico, mas o coordenador age como agregador de vontades e não como dirigente. A abordagem de um para com todos é de que cada participante da Escola esteja apto a representar a Escola. Uma das evidências disto se deu logo no início do trabalho de campo, no momento em que a pesquisadora precisou da assinatura do responsável na instituição para finalidades do documento de ética de pesquisa. Neste momento, a pesquisadora foi até a coordenadora geral para pedir a assinatura e a coordenadora resistiu, dizendo que qualquer um poderia assinar - que não precisaria ser ela. Depois de um tempo de conversa, ela assinou, mas fez questão de deixar claro que qualquer um que está lá é responsável pelo Projeto Âncora como um todo, e que no lugar dela qualquer pessoa poderia ter assinado.

Outro incentivo e pedido de participação coletiva foi relacionado às entrevistas e palestras concedidas regularmente pelos educadores à mídia, aos visitantes e outros interessados sobre o que acontece na Escola. Apenas uma pequena parte dos educadores se voluntaria para estas entrevistas e palestras, outros - por timidez, insegurança e diversos motivos - ainda não se sentem preparados. Para ajudar os mais inseguros e tímidos, foi sugerido que nunca ninguém vá sozinho às palestras e entrevistas, pois a dois se ganha mais confiança.

Durante o processo de trabalho de campo, a pesquisadora observou que as dificuldades e conflitos dos educadores se intensificam e se amenizam, oscilando durante o ano. Na entrevista concedida para esta pesquisa, o educador José Pacheco comentou sobre as dificuldades e conflitos, considerando isto parte de um processo natural.

Concordo que é muito difícil iniciar um modo diferente de se fazer as coisas. Assumir o novo causa muita angústia - é uma angústia que eu já senti muitas vezes. Não desprezo esta angústia, a compreendo muito bem, embora eu não a viva tão intensamente como outras pessoas. A mudança de uma cultura, além de ser muito lenta, é contraditória. Aqui, hoje nós temos tutores de nome, porque na prática ainda estão aprendendo a dar conta das crianças enquanto tutores. Por isso, muitas crianças estão aí à deriva. É preciso dizer isto: os tutores não estão a fazer aquilo que deveriam, mas também

não posso exigir dessas pessoas que façam aquilo que deveriam fazer. Ainda não chegou o momento. Os primeiros três anos da formação de uma escola como esta são três anos de grandes prejuízos, mas eu prefiro pensar nos outros anos. O terceiro ano será um ano de acabamento, de deslanchar o projeto. As pessoas perguntam se eu faço planos para o amanhã. Eu digo: “não, eu não faço planejamento porque eu não posso manipular os outros, mas eu sei o que eu quero, isso eu sei”. Quando eu venho ao Âncora, não venho por acaso. Eu percebi que haveria um momento de um grande conflito, que está acontecendo agora e ainda irá durar por um tempo, aliás, nunca acabará. Esse conflito, esta insegurança é natural, são muitas pessoas. É bom que a gente pense que não se pode exigir mais do que aquilo que já se conseguiu. E já conseguimos mais do que eu esperava, sobretudo nos primeiros oito meses - eu tenho tudo escrito - depois houve um tempo de renovação, que se deu nas férias. Quando regressamos em fevereiro deste ano houve um salto qualitativo, e depois uma estagnação muito grande e agora quase no final do ano me parece que as pessoas estão envolvidas de novo. É um ciclo, mas o próximo salto é sempre superior ao último. É natural que aja retrocesso, que se gere angústia, insegurança. Um projeto humano é sempre moroso, não me assusta nada disto. Sei que ano após ano vai melhorar (informação pessoal³⁹).

Pacheco procura sempre uma percepção esperançosa, dizendo aos educadores que é preciso paciência e entreaajuda, é preciso aceitar que outros possam discordar e ter o seu tempo. A mesma esperança é estimulada de outras maneiras, como nesta carta mensal:

Paulo Freire, o grande educador brasileiro, era também o mestre da esperança. Esperança é o que buscamos - a esperança que Paulo Freire nos ensinou não era a do verbo esperar, mas do verbo esperançar. Por isso nós trabalhamos enquanto esperamos. Temos esperança no ser humano, esperança nas novas gerações, esperança de um país sem as mazelas que o estragam e que escondem a enorme riqueza de seu povo e de sua cultura. Nós no Projeto Âncora esperamos como nos fala Paulo Freire em sua Canção Óbvia: esperamos trabalhando, sem dar ouvidos aos desesperançados, desanimados e medrosos (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, dez. 2007).

Embora a instituição se esforce para superar seus impasses, percebe-se que em relação a autonomia, as mesmas dificuldades que são enfrentadas com as

³⁹ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por José Pacheco.

crianças, há em relação a alguns educadores. Os próprios educadores também estão em processo de compreensão e de construção dessa nova proposta de educação, que requer uma mudança cultural - tanto pessoal como profissional - dos que lá estão. Assim, os educadores, ao se considerarem agentes de transformação da realidade, compreendem que para que haja de fato transformação, eles também se transformarão durante o processo - não só pelo conhecimento que forem adquirindo, mas também porque a prática fará com que eles tenham que estar sempre revendo e reformulando seus conceitos e seus conhecimentos.

Para que isso seja possível, eles se ajudam de modo diverso, em grupos de estudo, de discussão, trocas de e-mails e nas reuniões em que discutem questões didáticas, pessoais, políticas, de organização, enfim, diversas. A convivência entre eles vai além de seus horários de trabalho, na tentativa de se aproximarem empaticamente, de serem solidários uns com os outros, de se apoiarem na busca dos objetivos almejados. A pesquisadora participou de muitos encontros/reuniões, e percebeu a sensação de cansaço dos educadores - por um lado parecem exaustos, por outro demonstram satisfação e comprometimento - todos sabem que há um longo percurso e que devem se dedicar, conforme afirmou Paulo Freire, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação:

Não se muda a 'cara' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre [...] mudar a escola implica um trabalho profundo e sério com os educadores, que tem a ver com a questão ideológica, com assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais, e este caminho é a dificuldade maior a transpor. (FREIRE, 2000a, p. 97).

Os educadores da Escola Projeto Âncora se mostram engajados na transformação de si próprios e, ao mesmo tempo, trabalham para transformar o modo de se trabalhar a educação escolar – todos buscam uma educação escolar que tenha um propósito elevado, e isto tem um claro sentido político. Ao se considerar agente de transformação, o educador da Escola Projeto Âncora declara que sua atuação é política. Na entrevista concedida para esta pesquisa, José Pacheco foi categórico ao se posicionar politicamente: “eu assumo que o Projeto Âncora é um projeto político. Aliás, é um projeto político pedagógico. Como disse Paulo Freire: a educação muda as pessoas e as pessoas mudam a sociedade”

(informação pessoal) ⁴⁰. Na mesma entrevista, critica os teóricos que negam a educação como um ato político:

Eu passei por muitas situações na universidade em que eu trabalhei, com teóricos que pensavam que a educação teria a função de transmitir a cultura e informações e não ser motor de transformação social. Os que defendem isto o fazem porque são teóricos, são pessoas que constroem sua tese sem nunca terem saído do conforto do seu ar condicionado no seu gabinete de pesquisa e, quando vão à escola, vão como visitantes e não participantes. Quem está no chão da escola, contextualizado no âmbito da educação e não apenas da escolarização, percebe, como disse Paulo Freire, que toda educação é um ato político: a atividade do professor não é neutra e a escola é um veículo de transmissão de cultura, mas também de reprodução social - o ato não é neutro. Então, eu respeito estes teóricos, mas considero a posição deles um desacato. A escola não é neutra, ela está contextualizada, e não pode ser um gueto alheio à realidade social.

Os educadores da Escola Projeto Âncora reconhecem que, tanto a ação política quanto a educação, não se faz à margem dos riscos - dar conta da presença de riscos é tomarmos consciência do nosso modo de ser e de estar, disse Paulo Freire na Pedagogia da Indignação. Nas palavras dele: “não é possível viver, e muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem” (FREIRE, 2000b, p. 79). Esperançosos, os educadores da Escola Projeto Âncora se demonstram conscientes dos desafios a serem enfrentados. Conscientes também de que certas coisas levam um tempo para se concretizar. Contudo, não parecem se intimidar. Ao contrário, encorajam-se uns aos outros. Aprendem enquanto fazem. “*Aprender fazendo!*”, é uma frase mencionada frequentemente pelos educadores desta Escola. O aprender fazendo é uma aprendizagem em contextos de exercício da profissão, e diz respeito não apenas ao modo de estruturar uma prática, mas também de construir teoria. O próprio Vygotsky afirma que

A prática pertence às raízes mais profundas da operação científica e reestrutura-a desde o início até o fim. É a prática que coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria; a prática é o critério da verdade; é a prática que dita como construir conceitos e como formular leis (VYGOTSKY, 1982, p. 388-389).

⁴⁰ Entrevista concedida para esta pesquisa, em dezembro de 2013, por José Pacheco.

Foi constatado no trabalho de campo que a principal transformação requerida foi em relação à passagem da cultura autocrática para a vivência de uma cultura participativa, democrática. Paulo Freire, ao se referir sobre a democracia, fez questão de esclarecer que esta não acontece de uma hora para outra, por decreto, mas é um processo. Não um processo de cima para baixo, e sim uma conquista conjunta, coletiva, que exige diálogo e poder de decisão - um processo que faz parte da própria humanização do homem, da sua vocação para *ser mais* (FREIRE, 2001). Trata-se de uma vocação que atua em condições concretas e que na sua *práxis* vai partilhando o novo, já que o ser humano é um ser molhado de história, “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2001, p.18).

É reconhecido entre os educadores da Escola estudada que, por mais avanços que se possa ter, não há um ponto estático, um rumo acabado, pré-estabelecido, que se pretenda alcançar. Não se trata disto porque as ações e pretensões da Escola se revestem de um caráter dinâmico, de aprimoramentos, mudanças, e dispositivos que, para serem implementados, são - a todo o momento - discutidos e pensados por todos participantes da Escola. Por outro lado há, sim, certo número de metas coerentes com o objetivo educacional e com a base sedimentar de ideias pedagógicas da Escola. Uma dessas metas é a celebração de um Termo de Autonomia entre a Escola e a administração pública municipal, pautada no que consta no artigo 206 da Constituição Federal e nos artigos 12, 15 e 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dentre outras coisas, esta meta se relaciona com a convicção de que somente uma escola autônoma possibilita o desenvolvimento da autonomia dos educadores, dos educandos e da comunidade. Se a escola não é autônoma, o educador não poderá agir de modo autônomo – o que requer que a escola assuma a dignidade e a responsabilidade da autonomia. Assim, a Escola aspira - ela própria - ser uma escola autônoma. Para tanto, no dia três de junho de 2013, encaminhou à Secretaria Estadual de Educação um projeto requerendo ser uma escola autônoma, se intitulando como “escola particular gratuita” que deseja ser “escola pública autônoma”.

Com o Termo de Autonomia, espera ter autonomia para gerir a implementação de seu modelo pedagógico e de formas de avaliar adequadas aos

interesses e capacidades dos educandos. Também requer autonomia para definir critérios e regras de utilização dos espaços, para determinar horário e regime de funcionamento da Escola, para mobilizar recursos locais e suscitar a solidariedade da comunidade para ações de interesse dos alunos e comunidade educativa, entre outras coisas (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013b). A Escola Projeto Âncora declara que, a partir da celebração do Termo de Autonomia, pretende criar condições que favoreçam a manutenção e o progressivo reforço dos “pontos fortes” e a superação dos “pontos fracos” da organização e desempenho da escola. Como sendo seus pontos fortes, descreve:

A preocupação da escola em se constituir como inclusiva, em termos pessoais, sociais e culturais; a diversidade de modos de atividade pedagógica (trabalho individual, em pequeno grupo, participação em atividades coletivas, ensino mútuo e ensino direto); a adequada articulação entre objetivos e atividades correspondentes às diversas áreas curriculares e, principalmente, a filosofia subjacente ao projeto, caracterizada por princípios de desenvolvimento da autonomia e da cooperação entre os alunos - com a finalidade de educar para e na cidadania. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013b)

A partir da celebração do Termo de Autonomia, a Escola Projeto Âncora aspira, então, a um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permita tirar pleno proveito das potencialidades de um projeto e de um modelo organizacional de gestão democrática que, por declaração, já exerce em seu cotidiano, em benefício dos alunos, das suas famílias e da comunidade. A legislação estabelece o princípio do pluralismo de concepções pedagógicas e da gestão democrática, para a superação de uma organização educacional autoritária e centralizadora. É reconhecida pelos educadores a pertinência do termo de autonomia, já que na prática a Escola vem se assumindo de modo autônomo, propondo progressivamente inovações curriculares, pedagógicas e administrativas.

Dando origem a um modelo de organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevaiente de escola pública e que segue uma filosofia caracterizada por princípios de desenvolvimento da autonomia (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2013b).

Segundo Libâneo (2001, p. 115), “numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros”. Ao pretender ser uma escola pública autônoma, a Escola Projeto

Âncora entende que a realização da autonomia passa, igualmente, pela colaboração entre pares, acontecendo como resultado de um clima geral de entreatajuda, de solidariedade. Trata-se de uma pedagogia consonante com a proposta freiriana, pelo que propõe que

A participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um 'estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas'. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (FREIRE, 2000, p.75)

Deste modo, a Escola Projeto Âncora propõe uma educação democrática, e uma estrutura educativa organizada de modo diferente do modelo tradicional. No entanto, ficou claro no decorrer do trabalho de campo que, embora a Escola declare a democracia entre seus princípios e busque a participação de todos nas decisões, o propósito não é se encerrar - no interior de um prédio escolar - como uma "escola democrática". A Escola compreende que para alcançar seus propósitos elevados e desafiadores - de uma transformação profunda na educação e na sociedade - não é suficiente empregar ações dentro de um espaço fechado. Sua aspiração é de que as ações educativas saiam dos "portões" da Escola, de que as aprendizagens aconteçam nos locais em que se vive e não apenas dentro dos muros da entidade, de modo a alcançar a comunidade e fortalecê-la.

Até mesmo sobre a possibilidade de uma escola ser democrática, alguns educadores da Escola levantam diversos questionamentos. O educador José Pacheco, na entrevista que concedeu para esta pesquisa, falou sobre impossibilidade da democracia nas escolas. O primeiro motivo que ele apresentou foi pautado na própria LDB, que versa sobre a competência do Estado brasileiro, que tem a obrigação de garantir educação à todos e, no entanto, não garante a educação de nem um terço da população. O capítulo deste trabalho que abordou os

princípios e fundamentos das escolas democráticas, mostrou que garantir educação a todos é compreendido como um aspecto necessário das escolas democráticas, mas só o acesso não é considerado suficiente para a efetivação da democracia - também se considera que todos os jovens têm direito a todos os programas da escola e a seus frutos de valores (MOGILKA, 2003).

Paulo Freire, em sua obra “Educação na Cidade”, vai além ao se posicionar a respeito das vagas escolares, que são insuficientes em muitos estados e cidades brasileiras. O autor afirma categoricamente que muitos dos que conseguem entrar na escola, são “expulsos” dela. No dizer de Paulo Freire (2000a, p. 50-51):

Em primeiro lugar, consideramos o número assombroso de crianças em idade escolar que “ficam” fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar, há expulsão.

José Pacheco, para falar da impossibilidade da democracia na escola, também levantou a questão das burocracias, que impedem a efetivação da democracia. A burocracia é considerada, por ele, como sendo fruto de uma concepção de poder bastante distinta da ideia da autogestão escolar. Vimos no corpo teórico deste trabalho que as escolas democráticas criticam a burocracia, e buscam um novo direcionamento das relações de trabalho, com uma maior valorização do comportamento do indivíduo e uma proposta de redução nas posturas normativas e descritivas, valorizando, sobretudo, uma gestão horizontal (COSTA, 2000). Contudo, a democracia exige uma horizontalidade que fica difícil no ambiente escolar, já que os estatutos não são horizontais.

Na entrevista que concedeu para esta pesquisa, José Pacheco expõe que, no interior das escolas democráticas, o que mais se vê são decisões que costumeiramente acabam caindo na “ditadura da maioria”, o que conseqüentemente subjuga a minoria. Por outro lado, o educador defende a democracia na escola, quando esta se assume na qualidade das relações que se estabelecem, do aprender com o outro, do respeitar o outro, pensando que tudo é dialético e incerto, explorando dispositivos e cuidando das articulações dialógicas. Para José Pacheco, a ênfase maior da democracia, e a possibilidade desta no interior da escola, se dá a

partir da qualidade das relações – ele afirma que é possível ter “relações democráticas” no interior da instituição escola.

Se por um lado a Escola Projeto Âncora não tem como finalidade ser uma escola democrática, por outro, ela exerce uma educação democrática no sentido de um trabalho pedagógico pautado em princípios democráticos. Propõe-se uma educação de crianças, jovens e adultos (dos próprios educadores), que os tornem sujeitos da sua história. A preocupação desta Escola está em promover condições para o livre fluxo de ideias e da reflexão crítica para avaliar problemas e políticas e, com isso, restabelecer o direito do ser humano de pronunciar o mundo, transformá-lo e se humanizar. Há em sua proposta pedagógica um compromisso com a humanidade - um compromisso amoroso, ético, esperançoso, em relação às possibilidades de libertação, humanização e democratização. Com este propósito, os educadores do Projeto Âncora aspiram trabalhar a Escola e o serviço de Assistência Social em “Comunidades de Aprendizagem”, se consolidando enquanto Cidade Educadora. Trata-se de uma proposta revolucionária, que será mais bem explicada na parte do trabalho a seguir.

Capítulo 7 - Comunidades de Aprendizagem

Escola, no futuro, será um centro comunitário. A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado. (Lauro de Oliveira Lima).

O trabalho de pesquisa de campo mostrou que a Escola Projeto Âncora, em sua filosofia pedagógica, propõe um modelo organizacional de gestão democrática, e uma reorganização das estruturas educativas, de modo a criar condições para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. A Escola aposta em uma educação que favoreça o desenvolvimento de cidadãos conscientes de suas capacidades para construir coletivamente uma sociedade justa, equilibrada e sustentável. Por essa razão, os educadores pensam a educação a partir das comunidades a que serve - visam processos de aprendizagem que alcancem as comunidades, fortalecendo-as e transformando-as. Sua aspiração é de que as ações educativas saiam dos “portões” da Escola, de que as aprendizagens aconteçam nos locais em que se vive e não apenas dentro dos muros da entidade. O propósito educacional da Escola é democrático, mas não se trata de vivenciar a democracia apenas em um espaço fechado - no interior de um prédio escolar -, mas sair dos muros da entidade, por meio da criação de Comunidades de Aprendizagem.

Para compreender melhor o conceito de Comunidade de Aprendizagem da Escola Projeto Âncora, é importante lembrar a parte deste trabalho que tratou da gestação da Escola. Desde a sua fundação, o Projeto Âncora pretendeu se consolidar enquanto Cidade Âncora, e por vezes pensou sobre o conceito de comunidade, como se pode ver neste trecho de uma carta mensal.

[...] Comunidade, segundo o dicionário Houaiss, quer dizer, entre outras coisas, comunhão; concordância; harmonia; conjunto de indivíduos organizados com algum traço de união; população ligada por interesses comuns ou que partilha interesse comum. [...] De uns tempos para cá temos visto nascerem grupos de gente que não mora em comunidades a se organizarem em torno de um interesse comum. O aquecimento global está fazendo indivíduos que vivem solitários e fechados em seus carros, casas e condomínios, a se unirem em busca de soluções para um problema que estão entendendo como ameaçador à vida. O individualismo não tem futuro num mundo ameaçado e as pessoas descobrem o que os pobres já

sabem: que é preciso estar unido para enfrentar um inimigo comum. Veremos um dia condomínios virarem comunidades. [...] Um condomínio poderá se organizar para fazer em comum as compras de alimentos, ganhará no preço e no tempo. Um condomínio poderá se organizar para que uma educadora cuide de algumas crianças que não precisarão se deslocar para creches. Os moradores poderão se organizar para irem juntos para o trabalho. Poderão ter uma horta coletiva. Poderão se auto-ajudar ao conhecerem os problemas uns dos outros. Tudo isso é possível! Para se tornar realidade é preciso vontade, essa vontade só acontece quando estamos no abismo, quando a vida está ameaçada, quando estamos desesperados. A consciência de que pereceremos se não agirmos nos obriga a nos organizar. É o lado positivo da catástrofe. Já está começando. (PROJETO ÂNCORA, set. 2009).

Em seu primeiro Planejamento Estratégico, no ano de 1998, quando se propunha ser Cidade Âncora, o ideal que a entidade perseguia era o da utopia das cidades justas, democráticas, produtivas e sustentáveis - o que rompe com o controle político das elites. A primeira missão da entidade foi "ser um espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania" (PROJETO ÂNCORA, 1998). No espaço do Projeto Âncora, crianças e jovens viveriam essa experiência - de novas práticas cidadãs, culturais e políticas - e multiplicariam em sua família, comunidade e cidade. Pretendia-se trabalhar para a construção de uma capacidade social de criar embriões para a superação e transformação da concepção de cidade como sistema de desigualdades.

O termo Cidade Âncora foi inspirado no conceito de Cidade Educadora. Tal conceito se consolidou na década de noventa, em Barcelona e Espanha, com o primeiro congresso sobre Cidades Educadoras (desenvolvido pelo Centro de Investigação Social e Educativa – CREA). O movimento foi centrado inicialmente na democratização da gestão e no planejamento participativo (TOLEDO, FLORES; CONZATTI, 2004). Posteriormente, se estendeu para alcançar propósitos elevados como a construção de relações sociais humanas e intersubjetivas novas, e a melhoria da qualidade de vida - o que inclui uma vida saudável material, espiritual, social, etc., para todos (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

Moacir Gadotti, professor titular da Universidade de São Paulo e Diretor do Instituto Paulo Freire trata do assunto Cidade Educadora, defendendo que uma escola pode ser considerada cidade educadora quando ela exerce uma função de educação para e pela cidadania - cidadania essencialmente como sendo

consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Só pode ser chamada de escola cidadã uma escola que dialogue com a cidade, uma escola apropriada pela população da cidade a que pertence (GADOTTI, 2004). Em outras palavras, para uma escola se consolidar como Cidade Educadora, precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à Cidade Educadora.

O movimento mundial de Cidades Educadoras foi bastante estudado pelo Projeto Âncora. Contudo, apesar de ter suporte teórico dos trabalhos realizados pelo CREA da Universidade de Barcelona, os propósitos da Escola Projeto Âncora não são iguais aos do movimento. Existem pontos de contato com o movimento, mas faz o caminho inverso a esse que está sendo feito na Espanha - e em alguns outros locais: ao invés de trazer a comunidade para a escola, a escola é que se faria nos espaços da comunidade - a Escola Projeto Âncora entende que a escola é comunidade, e se a escola é comunidade, a comunidade é escola.

Além de aproveitar o suporte teórico das Cidades Educadoras, o conceito de Comunidade de Aprendizagem da Escola Projeto Âncora se apóia em práticas educativas decorrentes da ruptura paradigmática operada na Escola da Ponte na década de 1970, e em conclusões de estudos realizados na Escola da Ponte. Trata-se de um projeto educativo como ato coletivo, sempre considerando o quadro de um projeto local de desenvolvimento, consubstanciado numa lógica comunitária, e que pressupõe a crença no ser humano como “condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Uma revolução se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela (FREIRE, 1983, p. 51).

O conceito de Comunidades de Aprendizagem também se pauta nos princípios da Aprendizagem Dialógica, formulados por Ramón Flecha (1997), com base nas elaborações sobre diálogo formuladas por Paulo Freire (1994, 1988, 2000), no que propõe a defesa de uma ação libertadora da opressão social, dialógica, em que todo ser humano se torne senhor de si, autônomo, consciente, sujeito da história. De acordo com educador, o aluno deve conhecer-se enquanto sujeito e conhecer os problemas que o aflige no dia-a-dia. Trata-se de um aprender que não se dá tentando “depositar numa cabeça vazia uma porção de conhecimento. Conhecer é um ato que é a-pren-di-do existencialmente, na existência, no cotidiano, pelo conhecimento local” (ARAÚJO FREIRE, 1998, p. 10).

A construção do conceito de Comunidades de Aprendizagem também aproveita os contributos do educador Lauro de Oliveira Lima. Na perspectiva do educador, cada membro da comunidade - além da responsabilidade pessoal e social - tem compromisso com as novas gerações - é a comunidade inteira que educa as novas gerações, a escola é apenas um polarizador (LIMA, 1980). O educador propõe que só há uma maneira para que todos os indivíduos possam participar criativamente da construção social: através da liberdade de decisão no grupo. Lima (1984) afirma, ainda, que quanto maior for a relação de mando/obediência (heteronomia), menor será a de participação - o que equivale dizer que quanto maior for a possibilidade de cooperação, maior será a possibilidade de o indivíduo atingir a "abertura para todos os possíveis" (LIMA, 1984, p. 110).

Dentre outras coisas, a criação de Comunidades de Aprendizagem visa efetivar na comunidade espaços de aprendizagem onde todos participem - um espaço de decisão coletiva e democrática. A proposta pedagógica da Escola Projeto Âncora é assente na prática decisória, pela crença de que só "na e pela decisão poderemos nos constituir como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de sermos meros espectadores" (FREIRE, 1997, p. 60). Neste sentido, o pacto social para uma transformação cultural será possível quando os indivíduos forem capazes de estabelecer cooperativamente suas regras, e a moral do dever for substituída pela moral da cooperação, assim como a relação mando/obediência for substituída pela liderança emergencial, as ordens dadas por um chefe forem substituídas pela livre deliberação e os prêmios e castigos forem substituídos pelo grupo-análise, em que o agrupamento toma consciência de seu próprio desempenho (LIMA, 1984).

Para o Projeto Âncora, isso caminha na direção de um sonho, que é o de levar, através da educação, um novo modelo de sociedade para todo o Brasil – diz respeito a uma proposta de transformação cultural, em que as pessoas se responsabilizem pelo seu entorno, sejam solidárias, fraternas e capazes de dialogar e agir sobre o bem comum. Os educadores da Escola Projeto Âncora entendem que a criação de Comunidades de Aprendizagem possibilitaria a promoção de condições que viabilizariam a cidadania, por meio da socialização de informações, de discussões, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura. Este entendimento faz das intenções educacionais desta Escola, o próprio processo de humanização,

que considera não apenas a história existente, mas também uma história possível de ser construída. Construída *com* o povo, sempre considerando que a luta pela transformação social não pode ser uma luta de determinado grupo social, embora possa começar por certo grupo: o dos oprimidos - ou o das chamadas minorias - que é o público atendido pela Escola Projeto Âncora.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 1994, p.154).

Aqui vale lembrar o que nos alertou Dowbor: “a realidade não é fatiada em setores: a qualidade de vida é um processo integral” (2005, p. 203). O desafio é grande, pois propõe mais do que tratar de uma fatia da realidade, ou da sociedade. Além disso, o trabalho deve ser realizado *junto com* a comunidade e não *para* a comunidade.

[...] tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1983, p. 32).

A pretensão é de, entre outras coisas, reforçar nas pessoas elementos opostos à passividade, ao paternalismo, ao assistencialismo. Ou seja, não se trata de se solidarizar à causa dos oprimidos / vulneráveis - postura que não pode mudar em nada a realidade, pois está baseada em uma relação assistencialista. Colocar-se em postura de agente de transformação não se resume em solidarizar-se. A solidariedade verdadeira está em entender a luta não como a batalha do outro - do oprimido / vulnerável -, mas como um objetivo também do agente de transformação. Paulo Freire assim descreve:

Solidarizar-se com eles é mais que prestar assistência a trinta ou cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter consciência de que explora e “racionalizar” a sua culpa paternalista. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de que com quem se solidarizou, pede uma atitude radical (1983, p. 36).

Lauro de Oliveira Lima (1980) compara o paternalismo com a dominação. Ele diz que todo dominador é, no fundo, um pai - carinhoso ou brutal, como podem ser os pais. O educador expõe que as funções básicas do pai, enquanto o filho ainda é dependente, são as mesmas que correspondem ao funcionamento de todo organismo: alimentar, proteger e desenvolver o filho. Ao transpor para o nível sociocultural, o autor coloca três tipos básicos de dominação: econômica (alimentação), educacional (desenvolvimento) e política (defesa). Quando o filho adolescente manifesta os primeiros sintomas de rebeldia pela independência, os pais invocam sua “obrigação” de alimentar, orientar e defender o filho, a seu ver “ainda” incapaz de sobreviver de forma autônoma.

Assim, no nível sociológico, pode-se pensar a noção da paternidade em que uma classe social “mais sábia” possa gerir o restante da sociedade com os argumentos de desenvolvimento (alimentação), segurança (defesa) e pureza ideológica (orientação) - argumentos que mascaram a dominação, e que também são usados por tiranos. Esta dominação se revela, ainda, em três sistemas básicos existentes na sociedade: o que compreende a posse dos meios de produção (dominação econômica), o que compreende a ideologia do grupo (religião, educação, costumes, etc), e o que compreende a organização social (poder ideológico). O grande pai, pois, é o poder político, sendo a democratização do poder político o grande desafio para o amadurecimento, independência e autonomia das pessoas e da sociedade (LIMA, 1980).

Assim, contrária a uma proposta paternalista, a Escola Projeto Âncora entende que o educador engajado não pode se limitar a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com as massas, como disse Paulo Freire em muitos momentos (FREIRE, 2001). Na perspectiva democrática, se constitui de um trabalho do homem *com* o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem *sobre* o homem ou assistencialista do homem *para* o homem, sem ele. Isso pressupõe um comprometimento real, como parte da comunidade, trabalhando junto *com* as pessoas na geração de um desenvolvimento sustentável - em todos os sentidos: ambiental, econômico, cultural, político, etc.

A proposta é a formação de cidadãos para que se tornem conhecedores de seus direitos, deveres e possibilidades -, conhecedores também de seus pontos fracos - e promotores das soluções para seus problemas. Essa questão é central na

práxis freireana, e exige confiança no povo, exige que todos sejam sujeitos no processo de libertação e democratização da sociedade (FREIRE, 2000). Na medida em que desenvolve maior respeito à sociedade, a partir do conhecimento e da identificação com o entorno, espera-se que cada pessoa na comunidade empreenda uma ação participativa e transformadora na própria cidade (CABEZUDO, 2006).

Ao se propor a intervir na realidade, por meio da aprendizagem, a Escola Projeto Âncora entende que não pode se limitar ao espaço de um prédio escolar. No prefácio da obra “Educação e Mudança”, de Paulo Freire (2006), Moacir Gadotti critica a tradição pedagógica, que insiste em limitar o pedagógico à sala de aula, propondo um questionamento sobre esta prática ser uma tentativa de controle não apenas ideológico, mas até espacial. Nas palavras dele:

Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos “campi” das Universidades! Enquanto os “grandes debates”, os “seminários revolucionários” permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora. Compreendendo esta estratégia, o professorado brasileiro invade hoje as ruas, sai da escola, lutando por melhores condições de ensino e de salário, certo de que, assim fazendo, está também fortalecendo a categoria e transformando a sociedade civil numa sociedade mais resistente à dominação. (GADOTTI, In: FREIRE, 1997, p. 4).

Na primeira página do artigo “Educação e Desenvolvimento Local”, escrito em 2006, Ladislau Dowbor esclarece a importância de uma prática educativa atuante na comunidade:

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços. A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve

servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Dowbor também propõe que quando o conhecimento se torna um elemento chave de transformação social, a própria importância da educação muda qualitativamente. O autor sugere que faça parte da prática educativa o estudo da realidade local - a cultura de origem dos seus imigrantes, os seus problemas econômicos e sociais, o meio ambiente local e assim por diante (DOWBOR, 2005). Neste contexto, a experiência democrática é o meio para que, junto com as pessoas, seja possível construir as condições necessárias à criação de um comportamento participante, que leve “à feitura de nossa sociedade, com ‘nossas próprias mãos’, o que caracteriza, para Toqueville, a essência da própria democracia” (FREIRE, 1979, p. 66).

Para a Escola Projeto Âncora, as Comunidades de Aprendizagem são, também, um modo de alterar a organização das escolas, a partir do entendimento de que escolas são pessoas e espaços de aprendizagem - a escola é espaço-tempo de relações sociais (PACHECO, 1995). Além disso, entende-se que a educação não pode se processar em abstrato, mas deve passar por uma gestão diferente de um mesmo currículo, para que os alunos não interiorizem incapacidades, para que não se vejam negativamente nem como alunos nem como pessoas (PACHECO, 2012). Esta escola deixa, portanto, de ser uma escola “lecionadora”, para ser cada vez mais construtora de saberes e conhecimentos socialmente significativos, o que é sustentado pela própria proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Não basta visar à capacidade dos estudantes para futuras habilidades em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A Educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1998 , p.34 e 35).

Assim, a educação que a Escola Projeto Âncora propõe é no sentido de ajudar as crianças a entenderem o mundo e a se realizarem como pessoas, para

além do tempo de escolarização - o que escapa das leituras restritas às situações clássicas de ensino, e que se aproxima do entendimento freireano tanto da leitura da palavra escrita como da leitura do mundo. A premissa é de que as Comunidades de Aprendizagem possibilitariam aos educandos experiências que lhes permitiriam ganhar consciência de si como ser social-com-os-outros, já que, a partir de um projeto educacional colaborativo, as comunidades seriam envolvidas de modo a trabalhar suas próprias identidades, seus conhecimentos (“saberes e fazeres”), interesses, desafios e necessidades.

Pressupõe-se, portanto que, empregando novos conhecimentos e formas de cooperação, as comunidades poderão alcançar seu desenvolvimento socioeconômico, criativo, cultural e organizacional. Isto levaria à formação de redes colaborativas de aprendizagem, que propiciem o estreitamento de relações dentro das comunidades e dessas com outros parceiros, e que potencializem suas possibilidades de desenvolvimento local. É educação para a tomada de consciência, o que faz com que o sujeito ocupe uma postura crítica diante de seus problemas, uma postura de decisão e de responsabilidade social e política, que leva à inserção dos sujeitos na história, não como espectadores, mas como autores (FREIRE, 2006). É de fato um ideal - presente no Projeto Âncora desde a sua fundação - alimentado no decorrer dos anos, e que agora começa a se efetivar.

Com o apoio da Petrobrás, a orientação do Professor Pacheco e o suporte teórico de educadores brasileiros, a Escola Projeto Âncora tem a intenção de se transformar em uma “incubadora” de Comunidades de Aprendizagem. O trabalho já iniciou e leva o nome de “Cidade Educadora Âncora”, embora – como já citado – faça o caminho inverso que o movimento das Cidades Educadoras propõe. Ou seja: não se trata de trazer a comunidade para a escola, mas de fazer da comunidade a própria escola: uma Comunidade de Aprendizagem.

Atualmente, “Cidade Educadora Âncora” é o nome do trabalho realizado pela Escola Projeto Âncora, que visa a criação de 3 protótipos de Comunidades de Aprendizagem. O trabalho iniciou com reuniões para melhor compreensão da proposta e da visão de cada um. A primeira reunião aconteceu em uma terça-feira, no dia 20 de agosto de 2013, com a participação de 11 educadores. A pesquisadora também esteve presente nessa reunião, que teve como objetivo verificar o que os

envolvidos entendiam previamente como sendo Comunidades de Aprendizagem, de modo a afinar ideias e iniciar o trabalho.

Algumas das respostas que surgiram para a pergunta “o que vêm à sua mente quando você pensa em comunidade de aprendizagem?”: “Penso que é uma forma de potencializar a capacidade dos lugares de ensinar, de aprender”; “Comunidade: pessoas que tem algo em comum. Quais são os sonhos e desejos da comunidade? Como eles podem realizar seus sonhos? Não apenas atuar em problemas, mas também atuar em sonhos e desejos”; “Penso na ideia de que todos consigam atingir a consciência de que podemos aprender em todos os lugares”; “Ideia a gente tem, boa vontade a gente tem, eu fico preocupada com as práticas. Teremos que aprender a lidar com a comunidade. Estou preocupada com o ‘como’. Não estamos no paraíso, não é uma coisa ideal. Mudar práticas, mudar atitudes”; “O que nós estamos fazendo hoje - na Escola - é lindo, mas se não partimos para a comunidade, isso será estéril. Nós acabamos encerrando a criança num espaço que não é real. Ela não vive aqui, o problema existe lá onde ela esta - estamos desconectados da realidade. Aprendizado dentro da escola por mais que seja lindo, falta realidade”; “A comunidade de aprendizagem pode unir as pessoas, criar laços”. “Criar a consciência de que a comunidade é um espaço de aprendizagem, compartilhar a consciência de que a escola é toda a comunidade. O que se pode aprender na escola que não se pode aprender fora dela?”; “Temos que estudar nossa comunidade, pois é ela que nos torna quem somos, não podemos negá-la nem exaltá-la”; “O Âncora faz parte da comunidade e tem dentro da sua estrutura uma ideologia muito forte, política”; “Quando as comunidades muito carentes ficam na vivência do cotidiano, sem reflexão, elas perdem a capacidade do agir político. Agente fica no limite do cotidiano, se perdemos a capacidade de nos reunir e pensar juntos”; “É preciso uma tribo inteira para educar cada criança. Na verdade, uns aos outros. Que todas as pessoas consigam educar!”.

Em todas as terças-feiras seguintes – durante todo o período de pesquisa de campo -, depois de finalizada as atividades na Escola, um grupo se reúne para estudos e discussões sobre o andamento do trabalho. A Escola Projeto Âncora assume, com isso, um compromisso com o desenvolvimento da comunidade e sua consequente “autonomia”. Uma ação coletiva como essa, carrega a esperança de avanços na organização social por meio do aprimoramento das regras de

convivência social. As pessoas, em suas comunidades, poderão aprender ofícios, criar sustentabilidade ambiental, social, para encontrar novas formas de se fazer e de viver, para criticar e avaliar num constante círculo virtuoso as soluções e as problemáticas, os saberes e fazeres compartilhados (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2014). Espera-se com isso, que as pessoas complementem umas as outras, promovendo juntas espaços de aprendizagem em que todos possam ser educadores comunitários e multiplicadores de iniciativas de aprendizagem colaborativa em outros espaços educativos, que não apenas as escolas, formando também uma rede de educadores-aprendizes voltados para o empreendedorismo social e comunitário.

Nas Comunidades de Aprendizagem a participação ativa na elaboração do projeto educativo se abre a toda a comunidade e, especialmente, às famílias que são protagonistas e, nesse sentido, responsáveis pela educação de seus filhos e filhas. Rompe-se com a visão tradicional, segundo a qual a transmissão do conhecimento se concebe exclusivamente desde a figura do professorado e se incorpora o saber do resto das pessoas implicadas no projeto (ELBOJ et al, 2002, p. 29).

No livro “Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação” (2013), Dowbor comenta que o acesso e a integração entre os diversos espaços educacionais que existem na comunidade, possibilitam mais profundamente o resgate da cidadania e estimula um processo cujo movimento pode ajudar a criar um ambiente científico-cultural que leva à ampliação de um leque de opções, e reforça as atitudes criativas do cidadão. De acordo com o autor, uma visão mais comunitária e socialmente enraizada dos processos educativos nos permite desenvolver atividades articuladas em redes horizontais interativas.

Além disso, o desenvolvimento de espaços participativos locais, e o resgate do controle dos espaços do conhecimento pela sociedade civil, colocam o conhecimento a serviço do desenvolvimento social e do enriquecimento cultural mais amplo. Com isso, modifica-se a função do educando, que deve se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais poderá participar (DOWBOR, 2013). A educação vista neste prisma tende a se tornar orientada pela demanda, sendo que construir o seu próprio universo de conhecimento passa a ser uma condição central da inserção social das pessoas. Não se trata mais de gerar o currículo adequado a partir de instâncias "superiores",

mas de se adaptar ao que o aluno efetivamente necessita, nos seus diversos eixos de interação com o mundo.

O primeiro passo prático do trabalho da Comunidade de Aprendizagem se deu com a execução de um “mapeamento participativo”, onde foram identificados “pontos de aprendizagem” na comunidade, com o propósito de servirem para a criação de algumas “pontes digitais”⁴¹. As Comunidades de Aprendizagem podem assumir a forma de rede social física ou de rede virtual, de modo a facilitar o encontro entre as pessoas e o acesso às informações. No artigo “Políticas nacionais de apoio ao desenvolvimento local”, Dowbor (2005) afirma que a informação bem organizada e disponibilizada, constitui um poderoso instrumento de autorregulação na base da sociedade, pois todos os atores sociais passam a tomar decisões mais bem informadas. Além disso, pessoas pouco informadas se vêem frequentemente privadas dos seus direitos. Segundo a UNESCO (1995), há uma grande diferença entre ter um direito e poder exercê-lo - o acesso à informação é vital, inclusive, para o cidadão poder ter acesso aos outros direitos humanos. Pretende-se informar as comunidades, de modo a empodeirá-las, conscientizando-as a respeito de seus direitos e deveres.

Contudo, a proposta da Escola Projeto Âncora é de que qualquer trabalho que seja feito junto com a comunidade parta das crianças, de seus Projetos de Aprendizagem, para posteriormente envolver o maior número de participantes possível na comunidade. Neste sentido, o primeiro trabalho efetivo partiu de um Projeto de Aprendizagem desenvolvido por algumas crianças, sobre o lixo na rua. O problema do Projeto das crianças foi “acabar com o lixo da minha rua”. A maneira de pensar o cuidado com o lixo e a poluição foram as questões cruciais.

Para desenvolver seu Projeto de Aprendizagem, com a ajuda dos educadores, as crianças traçaram um caminho a ser seguido, levantando os “saberes e fazeres” necessários para resolver o problema. As crianças foram estimuladas a aprender sobre a produção do lixo, sobre as soluções já encontradas, aprender a fazer cálculos, estudar uma estratégia de coleta de lixo, fazer relatórios, etc. Quando a criança aprende que o lixo é também de responsabilidade dela, abre-

⁴¹ Alguns espaços especialmente identificados na Comunidade terão um sistema digital integrado ao do Projeto Âncora, de forma que sejam “aproveitados” ao máximo por todos que ali estiverem e por todos que também estejam no espaço físico do Projeto Âncora, ampliando desta forma as ações e os espaços da Comunidade de Aprendizagem.

se uma compreensão ampla, e não focalista. O que se aprende, como consequência, é rico em possibilidades pedagógicas e curriculares, além de cumprir um papel mais articulador da cultura, mais agregador das pessoas.

Tornando-se mais “companheiras”, as pessoas poderão se unir para a transformação da realidade em que vivem. Pretende-se que tudo seja compartilhado e cada membro da comunidade é convidado a ajudar. Na busca por soluções, cada criança precisa abrir caminho para a identificação de pessoas do seu bairro, envolvendo outras crianças, adolescentes, suas famílias, seus vizinhos, os mais velhos, enfim, todos que se preocupem ou possam ser mobilizados para o problema. A aprendizagem acontece, todos aprendem, todos ensinam.

Ao final do trabalho de campo, a Escola Projeto Âncora estava em processo de criação de procedimento para registro dos processos de “empreendização”⁴² colaborativa e das tecnologias sociais usadas para absorção dos novos conhecimentos e práticas adquiridos. Os registros poderão ser feitos pelas crianças, membros da comunidade, pelos educadores, enfim, por qualquer pessoa que queira registrar, da forma que desejar - por escrito, desenho, canções, filmes, etc. A Escola visa à constituição de um acervo dinâmico de experiências concretas vividas por cada membro das comunidades, que possa ser colocado, também, em circulação comercial, ou em redes.

É saindo de seus próprios muros em direção às Comunidades de Aprendizagem que a Escola Projeto Âncora segue, na pretensão de ser um agente educativo que não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios do mundo contemporâneo. A pedagogia desta Escola assume, assim, uma educação que propõe uma transformação cultural, de empoderamento das pessoas, com princípios democráticos.

⁴² Aprendizagem com empreendedorismo, principalmente comunitários e sociais

Considerações Finais.

Ora, educadores de todo o mundo, não estamos vendo que vai ficar assim? Por que não começamos logo? (Lauro de Oliveira Lima).

Este trabalho partiu do interesse da pesquisadora em compreender o modo como se organiza – sobretudo, em relação a gestão e proposta pedagógica - uma escola democrática. A pesquisa de campo se constituiu da investigação da Escola Projeto Âncora, de modo verificar se esta Escola pode ser considerada uma escola democrática, já que declara consolidar a partir de princípios democráticos.

A Escola Projeto Âncora iniciou as atividades do Ensino Fundamental em janeiro de 2012⁴³. Foi neste mesmo ano, no mês de outubro, que começou o trabalho de campo desta pesquisa. A Escola em questão propõe um modelo revolucionário de educação, que em muitos aspectos diverge do modelo tradicional. No que se assemelha às escolas inseridas no movimento das escolas democráticas, tal modelo valoriza a autonomia e a liberdade, possibilitando ao educando escolher seus tempos e espaços de estudo. Há dispositivos que permitem a participação coletiva nas decisões, como assembleias, conselhos, grupos de responsabilidade, e outros. Além disso, não se divide os educandos por idade ou séries.

A organização dos espaços, os dispositivos mediadores das aprendizagens e as estruturas educativas foram propostos e discutidos coletivamente, por meio do diálogo, da ciência, da reflexão sobre a *práxis* escolar. O modelo pedagógico proposto pela Escola, não visa um rumo acabado, mas pressupõe um processo de busca ininterrupta por um ideal educacional que intervenha na sociedade, transformando-a. Trata-se de um rumo utópico, alimentado por um sonho.

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de

⁴³ Reforçando que as atividades da Escola são uma extensão do trabalho já realizado pelo Projeto Âncora, que se consolidou inicialmente como entidade de Assistência Social.

sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (FREIRE, 2001, p.25).

A Escola Projeto Âncora acredita que “os sonhos são projetos pelos quais se luta” (FREIRE, 2000b, p. 54), e propõe um projeto educacional alternativo, ainda não existente, mas que pode possibilitar a reestruturação do sistema educativo, impulsionando a transformação social. Trata-se de um projeto vivo, dinâmico, de aprimoramentos – não linear em seu percurso -, construído coletivamente. A pesquisa de campo acompanhou o início desta construção, marcada por mudanças constantes: nos espaços, nas estruturas educativas, nos dispositivos mediadores da aprendizagem, na organização dos estudos e nas relações estabelecidas. Tais mudanças só reforçam o caráter processual em que ocorre a transformação social que a Escola aspira possibilitar, por meio de um novo modelo educacional, gerador de novas formas de relações, mais fraternas e solidárias.

Mais do que transformar uma sociedade pautada em uma lógica autoritária e injusta, a pedagogia da Escola Projeto Âncora propõe um espaço de humanização, em que a realização pessoal, a solidariedade e a participação responsável, se realizem por meio do reconhecimento da individualidade, do respeito pela diferença, através do estabelecimento de uma igualdade de oportunidades educativas. Trata-se de uma educação que traz o desafio da convivência e o exercício de fraternidade como caminho para novas relações sociais. Assim, educandos e educadores interagem como sujeitos sociais, como parceiros, em busca do alcance de objetivos, de interesses e de necessidades individuais e coletivas.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da Escola, há coerência entre o que está escrito e o que acontece na prática. A Escola Projeto Âncora se compromete com a concretização de um ensino individualizado, com um mesmo currículo para todos os alunos, mas desenvolvido de modo diferente por cada um. Foi constatado no trabalho de campo que as práticas da Escola Projeto Âncora são apoiadas e reguladas em orientações epistemológicas ecológicas e relacionais, de forma consciente, com processos e produtos de acordo com o que é preconizado e previsto, quer na legislação em vigor, quer nas orientações curriculares, quer, noutro plano, nas teorias da aprendizagem e de ensino mais representativas. Os

educandos integram e revelam seus conhecimentos, com capacidades de expressão oral e escrita. Mostram-se conhecedores dos objetivos de aprendizagem estipulados, manifestando a instrumentalidade das aprendizagens por meio da concretização de seus Projetos de Aprendizagem, agindo em atividades diversas e articuladas, num todo integrado, com sentido, significado.

A gestão da Escola Projeto Âncora é horizontal e se inspira no exercício participativo do processo decisório, em que a reflexão e a discussão dos problemas buscam estratégias viáveis à concretização de objetivos coletivos. Trabalha-se de modo a envolver os diferentes segmentos da comunidade, criando uma estrutura que propõe a cidadania ativa, já que para a Escola, não faz sentido “fornecer” o significado do termo cidadania para seus educandos, sem que práticas cidadãs tenham sido vivenciadas, pautadas na troca, no saber ouvir e se posicionar criticamente. Essa perspectiva indica uma educação engajada em preparar os educandos para serem capazes de conscientemente fazerem opções políticas e de participarem como cidadãos construtores da história.

Foi apresentado neste trabalho, nas produções que abordam a temática “escola democrática”, que é comum nessas escolas as referências que versam sobre os objetivos de transformação social, pautados em uma ética de solidariedade, tendo sempre um cunho político. Aqueles comprometidos com a criação de escolas democráticas entendem que fazer isso envolve mais que informar crianças e jovens: trata-se de criar condições para que uma nova cultura se estabeleça - uma cultura de cooperação, de ação política participativa, e de regulação da vida coletiva. Entende-se que a democratização da relação pedagógica é condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos.

A pesquisa de campo esclareceu que a Escola Projeto Âncora, de fato, propõe uma educação democrática, como algo intimamente ligado à formação da consciência, com vistas à vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social. Consolidar-se por meio de princípios democráticos, está relacionado à vivência cotidiana de um conjunto de valores que asseguram uma vida democrática na sociedade - a Escola Projeto Âncora vislumbra propiciar democracia em larga escala.

Contudo, apesar de reunir características comuns às das escolas inseridas no movimento das escolas democráticas, ser classificada como uma escola democrática não faz parte das aspirações da Escola pesquisada. Sua aspiração é ser um centro comunitário, em que a práxis comunitária seja assente num modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. A Escola em questão entende que a escola é comunidade, e se a escola é comunidade, a comunidade é escola. Seu propósito é de que as ações educativas saiam dos “portões” da Escola, de que as aprendizagens aconteçam nos locais em que se vive e não apenas dentro dos muros da entidade. Neste contexto, educador e educando são vistos como “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2000a, p. 166). Assim, a Escola Projeto Âncora segue seu trabalho, de modo a alcançar a comunidade e fortalecê-la, por meio da criação de Comunidades de Aprendizagem.

Referências.

ALVES, R. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir**. Campinas: Ed. Papyrus, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO FREIRE, A., M. **Vida e obra de Paulo Freire**: I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, Recife/PE, 25 abr 1998.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARRUDA, J. J. A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.

AZANHA, J. M. P. **Cultura escolar brasileira**: um programa de pesquisa. Revista da USP, n. 8. São Paulo: dez/fev, 1990-1991, p. 65-69.

_____. **Autonomia da escola**: um reexame. São Paulo: FDE, Série Idéias, n. 16, 1993, p. 37-46.

_____. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Autonomia da escola e proposta pedagógica. In: _____. **A Escola de Cara Nova**. Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000, p.18-24.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**. International Studies on Law and Education, v. 3, 2001. Disponível em <http://www.hottopos.com/harvard3/semar.htm>. Acessado em 31 mar 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BARROSO Jr.; SANTANA R. **Projeto em escola pública demonstra que ensinar pode ser diferente**, 2006. Disponível em: <http://amorimlima.org.br/2006/08/projeto-em-escola-publica-demonstra-que-ensinar-pode-ser-diferente/>. Acesso em: 08 fev. 2014.

BLANCK, G. **La determinación social de la actividad psíquica específicamente humana**. Buenos Aires: Stokoe, 1977.

BEANE, J. **Integração curricular**: A concepção do núcleo de educação democrática. Lisboa: Editora Didática, 2002.

BEISIEGEL, C. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, v. 1, nº 1, p. 41-56, 1981

BOBBIO, N. Democracia representativa e democracia direta. In: **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 53-76.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BOGOMOLETZ, D. **Uma certa escola**. Publicado em 28/08/2009. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1161>. Acessado em 20 out 2012.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **O que é educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.^a ed. Série Legislação Brasileira. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. São Paulo: Artmed, 2001

CANÁRIO, B. Parceria Local e Mudança Educativa. In: **Inovação**, vol. 8. n.º 1 e 2, 1995, p. 151-166.

CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

CASAL, A. Y. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

CHAVES, E. **Educação Orientada para Competências: Currículo Centrado em Problemas**. Texto redigido para um evento chamado "Semana de Imersão em Faxinal do Céu". Abr 2001. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Entrevistas/eduardo_chaves/prof_eduardochaves1.html. Acessado em: 13 out. 2013.

CNTE - FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998. In: **Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação**, 2. Belo Horizonte, 1997.

COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: **Política Social e Combate à Pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições Asa, 1998.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, mai/ago, 2006, p. 293-303.

DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAUSTER, T. **Um saber de fronteira**: entre a antropologia e a educação. 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Calda: out., 2003

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, 1ª ed. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34 (Coleção TRANS), 1995.

DELORENZO, A.; ROVAI, R. **Entrevista com José Pacheco, da Escola da Ponte**: O professor deve ser um mediador de conhecimentos. Revista Fórum, São Paulo, 123ª ed. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/07/entrevista-com-jose-pacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos/>. Acessado em 19 nov. 2013.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3ª. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA WILLIAMS, M. As origens sociais da autorregulação. In MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 123-149.

DOWBOR, L. **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 mai. 2014.

_____. **Educação e desenvolvimento local**, 2006 Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>. Acessado em 28 mai. 2014.

_____. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. São Paulo: Vozes, out. 2013. Disponível em: <http://dowbor.org/2013/09/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html/>. Acessado em 28 abr 2014.

ELBOJ, C. et al. Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade de cooperação. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Projeto Político-pedagógico da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012a.

_____. **Carta de Princípios da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012b.

_____. **Regimento Escolar**. Cotia, SP, 2012c.

_____. **CRAVO** – Comissão de Recepção e Acolhimento de Voluntários e Oficinas. Cotia, SP, 2013a.

_____. **Minuta de Projeto de Lei** - base de “Termo de Autonomia”. Cotia, SP, 2013b.

_____. **Plano de trabalho transformação vivencial** - Um olhar para a construção de comunidades de aprendizagem. Cotia, SP, 2013c.

EUDEC - Comunidade Europeia de Educação Democrática. **Educação Democrática**. Disponível em http://www.eudec.org/tiki-index.php?page=P%C3%A1gina+Inicial&no_bl=y. Acesso em 23 dez 2013.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1999.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FOERSTE, G. M. S. **Arte Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Goiânia - Faculdade de Educação: Universidade Federal de Goiás, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

_____. **Extensão ou Comunicação?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997

_____. **A Educação na Cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

_____. **Política e Educação.** Coleção Questões da Nossa Época, v. 23 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cartas à Cristina:** reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire, 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, M. **Escola cidadã:** Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.). **Paulo Freire:** uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M.; PADILHA P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade educadora:** princípios e experiências. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GENTILE, P. **Pedagogia Alexander Sutherland Neill**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/alexander-neill-307867.shtml>. Acessado em 01 dez 2013.

GILES, T. R. A tradição de Roma: a formação do cidadão. In: **História da Educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987, p. 31-43.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GOULDNER, A. W **The coming crisis of western sociology**, New York: Avon Books, 1971

HARGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001

HARVEY, D. **Condição Pós Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEERS, J. **História Medieval**. Rio de Janeiro: Publicação Difel, 1984.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2006.

KÜNZLE, M. R. C. **Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar**. Roteiro, Joaçaba, v. 32, n. 2, jul./dez, 2007, p. 221-244.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 51-81.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: _____. N.; VIGOTSKII, L.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988, p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, A. EMEF Desembargador Escola Amorim Lima. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em <http://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>. Acessado em 06 jan. 2014a.

_____. EMEF Desembargador Escola Amorim Lima. **Regimento Interno**. Aprovado na Reunião Ordinária do Conselho de Escola de 07/12/05, com modificações posteriores. Disponível em <http://amorimlima.org.br/2011/09/regulamento-interno/> Acessado em 06 jan. 2014b.

LIMA, H. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, L. O. **Os mecanismos da liberdade**: microssociologia. São Paulo: Polis, 1980.

_____. **Pedagogia**: reprodução ou transformação. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 12ª ed. São Paulo: Nacional, 1980, p.227

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANIFESTO. Pioneiros da educação nova. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. IN: **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, vol.14, nº 53, out./dez. 2006, p.507-525. ISSN 0104-4036.

_____. **Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas: Por uma escola de qualidade para todos**. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, 2007.

_____; OLIVEIRA, S. P. P. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 5. [s.n.] Recife. Memórias dos Colóquios on-line. Recife, 2005.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: 2004.

MELLO, G. N. SILVA, R. N. **A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina**. Estud. Av., maio/ago. vol. 5, nº 12, 1991, p.45-60. ISSN 0103-4014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.), DESLANDES, F.; NETO, O. C., GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** – Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NASCIMENTO, M. I. M. Grupos escolares na região dos Campos Gerais - PR. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado e Letras Edições e Livraria, 2006.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Medo**. 15ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1960.

_____. **Liberdade sem excesso**. São Paulo: Ibrasa, 1967.

NOSELLA, P. A dialética da administração escolar. In **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes e Cortez, nº 11, 1982.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ORESTES, T. L. **Noções de Autonomia em educação escolar: discurso acadêmico no Brasil (1978-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos da Criança**, adotada em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Acessado em 28 jan. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Para a educação, a ciência e a cultura. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acessado em 01 jul 2014.

PACHECO, J. **Contributos para a compreensão dos círculos de estudos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, 1995.

_____. **Quando eu for grande, quero ir à Primavera**. Ed. Didática: Suplegraf, 2000.

_____. **Sozinhos na Escola**. Ed. Didática: Suplegraf, 2003.

_____. **Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos**. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Inclusão Não Rima Com Solidão**. Belo Horizonte: Wak, 2012.

_____.; PACHECO, M. F. **A Escola da Ponte sob múltiplos olhares**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PALANGANA, I. S. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PARO, V. H. **Administração Escolar**. Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

PESSOA, F. **Primeiro Fausto**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PROCÓPIO, M. S. **Gestão Democrática e o ensino fundamental em Pernambuco**: entendendo o projeto político pedagógico na nova democracia. Monografia (Especialização em Ciências Políticas) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

PROJETO ÂNCORA. **Planejamento Estratégico**. Cotia, SP, 1998.

_____. **Estatuto Social do Projeto Âncora** - pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso. Cotia, SP, 2012.

_____. **Cartas mensais** – de 1997 até 2013. Cotia, SP, 2013.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, R. J. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.

RIBEIRO, R.; NOGUEIRA, P. R. **Ladislau Dowbor**: Educação vista apenas como uma fase da vida acabou. Portal Aprendiz, 21/02/2014. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/02/21/ladislau-dowbor-educacao-vista-apenas-como-uma-fase-da-vida-acabou/>. Acessado em 03 de maio de 2014.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

_____. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHUTTER, A.; YOPO, B. Desarrollo y perspectivas de la investigación participativa. In: VERAJANO, G. M. (org.). **La investigación participativa en América Latina**. Pátzcuaro: CREFAL, 1983.

SIGUAN, M. (org.). **Actualidade de Lev S. Vygotsky**. Barcelona: Editorial Anthropos Promat, S. Coop. Ltda, 1987.

SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação, 1986.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2ª ed. rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVESTRE, A.; BLANCK. **Bajtín y Vygotsky: A organização semiótica da consciência**. Barcelona: Anthropos. Promat, S. Coop, 1993.

SIMÕES, G. **A Avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica**. Lisboa: Texto Editora, 2000.

SINGER, H. **Invenções Democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **República das Crianças**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, E. P. **Participação dos pais e gestão escolar: O caso da Escola Aureolina Eustácio Ribeiro**. Dissertação de Mestrado. Mato Grosso: UFMT, 1996.

SPÓSITO, M. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPA editora: Sepe, 1999.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TOLEDO, L.; FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

TRINDADE, R.; COSME, A. A construção de uma escola pública e democrática. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p.56-60.

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. **Escola Fundamental, Currículo e Ensino**. São Paulo: Papirus, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Obras escorridas** (Volumes I). Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1991

_____. **Obras Escolhidas** – tomo II. Madri: Visor editora, 1993.

_____. **Obras Escolhidas** – tomo III. Madri: Visor editora, 1995.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Estudos sobre a História do Comportamento**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 201-417.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Editora, 2008.

_____. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Alvarez Martins. (Coleção ciências da educação século XXI). Porto: Porto, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. São Paulo: Editora Plano/Autores Associados, 2004.