



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUIS HENRIQUE MIOTO

**ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS INOVADORES**

Londrina

2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M669e Miotto, Luis Henrique.
ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS : UM ESTUDO SOBRE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS INOVADORES / Luis Henrique Miotto. - Londrina, 2022.
573 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Escolas não-convencionais - Tese. 2. Paradigma educacional - Tese. 3. Dispositivos pedagógicos - Tese. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LUIS HENRIQUE MIOTO

**ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS INOVADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Londrina

2022

LUIS HENRIQUE MIOTO

**ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS INOVADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP

Prof. Dr. Valdo José Cavallet
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 30 de setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, por garantir o financiamento da bolsa que possibilitou o pleno desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEL e à UEL como um todo.

Às professoras, orientadoras e parceiras, Sandra e Leoni (em meu mestrado), com muito carinho.

Às pesquisadoras amigas do Grupo de Pesquisa Lugares de Aprender (UEL).

Aos professores participantes da banca examinadora que trouxeram suas leituras extremamente atentas e cuidadosas.

À todos gestores e educadores entrevistados.

À todos esperançosos professores e gestores que buscam criar e praticar uma educação não-convencional, em especial das Escolas Tiê, Campos Salles, Dendê da Serra, IFPR Jacarezinho e Fabulinus.

Ao grande educador Braz.

À Elena Valery Cier Palomino e João da Santas do projeto “*Camino Adentro*”.

À minha mãe e familiares.

À Vivi.

À Dona Davina, Seo Jairo e família.

Aos muitos amigos que me ajudaram de inúmeras maneiras.

Às crianças.

Para Lao, o menino que está ao meu lado.

MIOTO, Luis Henrique. **ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS INOVADORES**. 2022. 573 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

O foco desta pesquisa são as inovações pedagógicas que aconteceram ao longo da história da educação e as escolas não-convencionais que estão hoje plenamente ativas, escolas que romperam e rompem com o que estamos denominando de “paradigma convencional e hegemônico da educação”, que inovam em suas abordagens e se afastam do modelo das escolas convencionais. Podemos resumir a pergunta principal de nossa pesquisa da seguinte forma: como os dispositivos pedagógicos e de gestão das escolas não-convencionais atuam para afrouxar, romper ou desatar os nós paradigmáticos rígidos do paradigma convencional da educação? Abordamos tal tema analisando os dispositivos pedagógicos e os dispositivos de gestão de diversas escolas ao longo da história e, também, de cinco (5) escolas que estão atualmente em atividade: EMEF Pres. Campos Salles (São Paulo-SP); IFPR Jacarezinho (Jacarezinho-PR); Escola Tiê (Ilhabela-SP); Escola Dendê da Serra (Serra Grande-BA); *Escuela Jardín Fabulinus* (Buenos Aires – Argentina). Com esta pesquisa, percebemos a força dos nós paradigmáticos convencionais, mas também percebemos a multiplicidade de experiências históricas e a intensidade das escolas não-convencionais presentes em todas regiões do mundo, com suas singulares potências e dificuldades. Para tanto, o método de pesquisa utilizado foi uma mescla de abordagens historiográficas, análises teórico-conceituais, estudos de caso, análise de documentos internos das escolas e análise de entrevista de gestores e educadores.

Palavras-chave: Escolas não-convencionais; paradigma educacional; dispositivos pedagógicos.

MIOTO, Luis Henrique. **UNCONVENTIONAL SCHOOLS: A STUDY ON INNOVATIVE PEDAGOGICAL DEVICES**. 2022. 573 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The focus of this research are the pedagogical innovations that happened throughout the history of education and the unconventional schools that are now fully active, schools that broke and break with what we are calling the conventional and hegemonic paradigm of education, which innovate in their approaches and deviate from the model of conventional schools. We can summarize the main question of our research as follows: how do the pedagogical and management features of unconventional schools act to loosen, break or untie the rigid paradigmatic knots of the conventional education paradigm? We will address this issue by analyzing the pedagogical and management features of several schools throughout history and also of five (5) schools that are currently in activity: EMEF Pres. Campos Salles (São Paulo-SP); IFPR Jacarezinho (Jacarezinho-PR); Tiê School (Ilhabela-SP); Dendê da Serra School (Serra Grande-BA); Escuela Jardín Fabulinus (Buenos Aires – Argentina). With this research, we perceive the strength of conventional paradigmatic knots, but we also perceive the multiplicity of historical experiences and the intensity of unconventional schools present in all regions of the world, with their unique strengths and difficulties. For that, the research method used is a mixture of historiographical approaches, theoretical-conceptual analyses, case studies, analysis of internal documents of schools and analysis of interviews with managers and educators.

Keywords: Unconventional schools; educational paradigm; pedagogical features.

MIOTO, Luis Henrique. **ESCUELAS NO CONVENCIONALES: UN ESTUDIO SOBRE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS INNOVADORES**. 2022. 573 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMEN

El foco de esta investigación son las innovaciones pedagógicas sucedidas a lo largo de la historia de la educación y las escuelas no convencionales que hoy se encuentran plenamente activas, escuelas que rompieron y rompen con lo que estamos llamando el paradigma convencional y hegemónico de la educación, que innovan en sus enfoques y se desvían del modelo de las escuelas convencionales. Podemos resumir la pregunta principal de nuestra investigación de la siguiente manera: ¿cómo actúan los dispositivos pedagógicos y de gestión de las escuelas no-convencionales para aflojar, romper o desatar los rígidos nudos paradigmáticos del paradigma de la educación convencional? Abordamos este tema analizando los dispositivos pedagógicos y de gestión de varias escuelas a lo largo de la historia y también de cinco (5) escuelas que se encuentran actualmente en actividad: EMEF Pres. Campos Salles (São Paulo-SP); IFPR Jacarezinho (Jacarezinho-PR); Escuela Tiê (Ilhabela-SP); Escuela Dendê da Serra (Serra Grande-BA); Escuela Jardín Fabulinus (Buenos Aires – Argentina). Con esta investigación percibimos la fuerza de los nudos paradigmáticos convencionales, pero también percibimos la multiplicidad de experiencias históricas y la intensidad de las escuelas no convencionales presentes en todas las regiones del mundo, con sus singulares fortalezas y dificultades. Para ello, el método de investigación utilizado fue una mezcla de enfoques historiográficos, análisis teórico-conceptuales, estudios de casos, análisis de documentos internos de las escuelas y análisis de entrevistas con directivos y educadores.

Palabras clave: Escuelas no convencionales; paradigma educativo; dispositivos pedagógicos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA E DO CAMPO CONCEITUAL.....	21
1.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS PESQUISADAS.....	28
1.3 METODOLOGIA E FONTES DE PESQUISA.....	32
1.3.1 Sobre os estudos teóricos e conceituais.....	33
1.3.2 Sobre o uso de obras audiovisuais para compor a análise.....	34
1.3.3 Sobre a metodologia dos estudos de caso e as entrevistas.....	35
1.3.4 Sobre os desenhos das “tramas” dos dispositivos pedagógicos e gestão.....	36
1.3.5 Sobre os conceitos de “paradigma”, “nó paradigmático”, “brechas” e “fissuras”.....	37
1.3.6 Sobre os conceitos “dispositivo pedagógico” e “dispositivo de gestão”.....	44
1.4 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DESTA PESQUISA.....	46
2 ESCOLA CONVENCIONAL E PARADIGMA HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO	49
2.1 PARADIGMA EDUCACIONAL TRADICIONAL: NEM TODO TRADICIONAL É ANTIQUADO.....	49
2.1.1 O “tradicional” entendido, pejorativamente, como “aquilo que deve ser superado”.....	49
2.1.2 O “tradicional” confundido, pejorativamente, com o “essencialismo”.....	51
2.1.3 O valor do tradicional: é preciso sempre inovar?.....	53
2.1.4 Diferenciando o “tradicional” do “convencional” na educação: quando o tradicional é inovação.....	57
2.2 O PARADIGMA CONVENCIONAL E HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO: DETALHANDO SEUS “NÓS PARADIGMÁTICOS”.....	68
2.2.1 Hiperespecialização das disciplinas.....	73
2.2.2 O modelo convencional de “dar aula”.....	74
2.2.3 A monodocência.....	75
2.2.4 A organização dos educandos por progressão seriada.....	75
2.2.5 A hipercentralização na burocracia estatal.....	76
2.2.6 O ensino propedêutico.....	76
2.2.7 A busca pela uniformização e disciplinarização dos educandos.....	77
2.2.8 A manutenção da hierarquia “professor/aluno”.....	79
2.2.9 A imposição de um currículo pré-definido e fechado ao “aluno”.....	80

2.2.10 A educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo.....	81
2.2.11 A linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado.....	81
2.2.12 A educação somente focada no cientificismo.....	82
2.2.13 O ensino focado apenas no nível mental e intelectual do educando.....	84
2.2.14 A avaliação classificatória e hierarquizadora (ranqueamento).....	84
2.2.15 A busca pela constante produtividade e eficiência.....	85
2.2.16 A busca pela neutralidade e pela não afetividade.....	86
2.2.17 A distância da escola com a comunidade e realidade próxima.....	87
2.3 BREVE HISTORIOGRAFIA DOS NÓS PARADIGMÁTICOS.....	90

3 COMO DENOMINAR AS ESCOLAS QUE ESCAPAM AO PARADIGMA CONVENCIONAL DA EDUCAÇÃO?..... 109

3.1 OS LIMITES DO CONCEITO “ESCOLAS ALTERNATIVAS”.....	110
3.2 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLA PROGRESSISTA”.....	114
3.3 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLAS DEMOCRÁTICAS”.....	119
3.4 OS LIMITES DOS CONCEITOS DE “ESCOLA LIBERTADORA” E “ESCOLA LIBERTÁRIAS”.....	125
3.5 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLA ABERTA”.....	132
3.6 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLAS LIVRES”.....	143
3.7 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLAS INOVADORAS”.....	145
3.8 SOBRE A CONCEITUAÇÃO QUE RESOLVEMOS ADOTAR PARA NOSSA PESQUISA.....	156

4 UM PANORAMA SOBRE ALGUMAS DAS PRINCIPAIS PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL..... 159

4.1 COMUNIDADES EDUCACIONAIS NÃO-CONVENCIONAIS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.....	160
4.2 AS ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS DO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	179
4.3 ALGUMAS DAS PRINCIPAIS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS.....	188
4.4 PANORAMA PELA AMÉRICA LATINA.....	196
4.5 ALGUMAS ESCOLAS MARCANTES NA HISTÓRIA DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	199
4.6 REDES EXISTENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL.....	215

5 ANALISANDO OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E DISPOSITIVOS DE GESTÃO DE ALGUMAS ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS..... 232

5.1 IFPR JACAREZINHO.....	234
5.1.1 Apresentando a escola.....	234

5.1.2	Motivações para a ruptura paradigmática	239
5.1.3	Os dispositivos pedagógicos inovadores: Unidades Curriculares, Tutoria e “Período de integração”	242
5.1.4	Como os dispositivos pedagógicos afrouxam os nós do paradigma convencional	252
5.1.5	Limites dos dispositivos pedagógicos	258
5.2	EMEF PRES. CAMPOS SALLES.....	265
5.2.1	Apresentando a escola.....	265
5.2.2	A integração escola-comunidade	268
5.2.3	Após a derrubada dos muros internos ocorre a derrubada das paredes internas	280
5.2.4	Detalhando os dispositivos pedagógicos.....	294
5.2.5	Limites dos dispositivos pedagógicos	324
5.3	ESCOLA TIÊ.....	328
5.3.1	Apresentando a escola.....	328
5.3.2	O espaço da escola como um importante dispositivo pedagógico	341
5.3.3	Detalhando os dispositivos pedagógicos.....	344
5.3.4	Limites dos dispositivos pedagógicos	389
5.4	ESCOLA RURAL DENDÊ DA SERRA – ESCOLA WALDORF	392
5.4.1	Breve histórico de criação da escola.....	394
5.4.2	O fundamento social e inclusivo da Escola Dendê da Serra	396
5.4.3	Breve resumo dos pressupostos científicos-espirituais da Pedagogia Waldorf	400
5.4.4	Sobre os dispositivos pedagógicos gerais das Escolas Waldorf	416
5.4.5	Dispositivos Pedagógicos da Escola Dendê da Serra.....	437
5.5	ESCUELA JARDÍN FABULINUS	442
5.5.1	Histórico da escola	446
5.5.2	Breve análise sobre a abordagem Reggio Emilia.....	448
5.5.3	Outras abordagens pedagógicas que influenciaram a Escola Fabulinus	455
5.5.4	Os dispositivos pedagógicos da Fabulinus.....	459
5.5.5	Sistematização a respeito dos dispositivos pedagógicos da escola.....	494
5.5.6	Limites dos dispositivos pedagógicos	496
6	CONCLUSÕES	500
6.1	ESCOLAS “EM MOVIMENTO”	503

REFERÊNCIAS.....	506
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	506
ENTREVISTAS	525
REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS	526
APÊNDICES	528
APÊNDICE A - Alguns roteiros de estudos de educandos da Escola Tiê.	528
APÊNDICE B - Cronograma de um dos educandos da Escola Tiê	532
APÊNDICE C - Algumas autoavaliações de alguns educandos da Escola Tiê	532
APÊNDICE D - Planilha de definição das diferentes fases dos educandos (núcleos) – Escola Tiê.....	534
APÊNDICE E – Um exemplo de roteiro de estudos dos educandos – Escola Municipal Pres. Campos Salles.....	538

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Trama da disciplinarização do educando.....	79
IMAGEM 2 – Mapa dos enredamentos dos nós paradigmáticos.....	89
IMAGEM 3 - Mapa genealógico dos nós paradigmáticos.....	108
IMAGEM 4 – Plano arquitetônico da Escola “Finmere School”, de David Meed e Mary Meed, 1959.	134
IMAGEM 5 - Escola Primária Evelyn Lowe, escola formulada por David & Mary Medd, uma das primeiras escolas abertas do mundo. Vista interna da área de trabalho geral e baias. Londres, 1963.....	134
IMAGEM 6 - Planta da primeira escola “P3” construída na cidade de Quarteira (Portugal) e inaugurada em 1974. A planta à direita mostra detalhes de um exemplo possível de como os núcleos poderiam se organizar, se aproveitando dos “ <i>open space</i> ”.....	136
IMAGEM 7 - Exemplo de “espaços abertos” da “Escola da Ponte” em Portugal, a foto mostra um dos “núcleos” do espaço escolar.....	138
IMAGEM 8 – Vista aérea da escola <i>Fuji-Kindergarten</i>	140
IMAGEM 9 – Espaço interior da <i>Yoshino Nursery School</i>	140
IMAGEM 10 - Foto aérea da estrutura física da IFPR campus Jacarezinho, ao fundo a cidade de Jacarezinho-PR.	234
IMAGEM 11 – Entrada do IFPR Jacarezinho.....	235
IMAGEM 12 – Unidades Curriculares sendo trabalhadas nos laboratórios da escola – IFPR Jacarezinho.	243
IMAGEM 13 - Plano de Ensino 1 – IFPR Jacarezinho	246
IMAGEM 14 - Plano de Ensino 2 – IFPR Jacarezinho	247
IMAGEM 15 - Plano de Ensino 3 – IFPR Jacarezinho	248
IMAGEM 16 – Educadores conduzindo suas Unidades Curriculares – IFPR Jacarezinho.	254
IMAGEM 17 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – IFPR JACAREZINHO	257
IMAGEM 18 – Sala de aula da IFPR Jacarezinho.....	261
IMAGEM 19 – Educandos pesquisando nos laboratórios da escola – IFPR Jacarezinho.	262
IMAGEM 20 - Vista panorâmica de Heliópolis.....	265
IMAGEM 21 - Duas das principais lideranças comunitárias de Heliópolis, Genésia Miranda e João Miranda, membros da UNAS.....	274

IMAGEM 22 – Panorâmica da comunidade, vista do CEU de Heliópolis.....	276
IMAGEM 23 - “Caminhada pela paz”, ano de 2006.....	279
IMAGEM 24 - O diretor Braz ajuda a derrubar as paredes das salas de aula.	288
IMAGEM 25 - Um dos salões de estudos organizado, já com as mesas dos grupos de educando – EMEF Pres. Campos Salles.	288
IMAGEM 26 - Salão de estudos em atividades – EMEF Pres. Campos Salles.	289
IMAGEM 27 – Braz em um “salão” da Campos Salles, vemos um dos valores da escola escrito na parede ao fundo – Escola Pres. Campos Salles.	290
IMAGEM 28 – Vista aérea do CEU Heliópolis.....	291
IMAGEM 29 – Crianças e familiares da comunidade usufruindo os espaços do CEU em Heliópolis, as escolas mescladas aos ambientes de lazer. Na foto aparecem ao fundo a EMEF Pres. Campos Salles com as paredes em vermelho e um Centro de Educação Infantil com as paredes amarelas	293
IMAGEM 30 - A coordenadora Amélia participando de reunião de uma comissão mediadora junto com educandos.....	311
IMAGEM 31 – Reportagem sobre a “República de Estudantes” – EMEF Pres. Campos Salles	319
IMAGEM 32 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – EMEF PRES. CAMPOS SALLES.....	323
IMAGEM 33 – Parte do espaço físico da Escola Tiê.....	328
IMAGEM 34 – Passeio pedagógico, vista panorâmica de Ilhabela – Escola Tiê.	330
IMAGEM 35 – Mapa criado coletivamente pelos fundadores da Escola Tiê, pensando e entrelaçando os valores e os objetivos da escola em gestação.....	336
IMAGEM 36 – Uma educanda lendo em uma das salas multiuso da Escola Tiê.....	342
IMAGEM 37 – Planta baixa da Escola Tiê (Térreo e Pavimento Superior).....	344
IMAGEM 38 – Exemplo de roteiro de atividades – Escola Tiê.	346
IMAGEM 39 – Uma educadora/tutora em reunião com educandos.....	347
IMAGEM 40 – Uma das educadoras colabora no planejamento dos educandos – Escola Tiê.	356
IMAGEM 41– Alguns planos e relatos, retirados de cadernos dos educandos das Escola Tiê.	360
IMAGEM 42 – Um educando compartilhando seus aprendizados com a comunidade da escola via exposição oral – Escola Tiê.....	361
IMAGEM 43 - Tabela para organização dos estudos - Grupo de estudos “O corpo humano” – Escola Tiê.....	363

IMAGEM 44 - Tabela para organização dos estudos - Grupo de estudos “Chernobyl” – Escola Tiê.	364
IMAGEM 45 – Crianças no momento do livre brincar – Escola Tiê.	369
IMAGEM 46 – Assembleia na Escola Tiê.....	382
IMAGEM 47 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – ESCOLA TIÊ.....	388
IMAGEM 48 – Espaço físico da Escola Dendê da Serra.....	392
IMAGEM 49 – O desenvolvimento dos corpos constitutivos do ser humano segundo a Antroposofia.	404
IMAGEM 50 – Alguns objetos para uso pedagógico usados na Escola Dendê da Serra, feitos de materiais naturais. Imagem retirada da “Folha da Dendê”, revista produzida pelas crianças e educadores da escola.....	406
IMAGEM 51 – Educandos Waldorf manipulando objetos naturais, como tecidos, algodão, lã, cestarias de palha, giz de cera de abelha. Toda o ambiente e objetos da sala de aula confeccionados de materiais orgânicos.	407
IMAGEM 52 – Professoras Waldorf da escola Dendê da Serra ministrando suas aulas. Notamos os ambientes artisticamente compostos pelas professoras, cada um dos desenhos e elementos que compõe os cenários correspondem ao ritmo que está buscando estimular nos educandos.	409
IMAGEM 53 – Um dos vários rituais que ocorrem nas festas juninas Waldorf. Educadores, crianças e familiares estão em volta da fogueira, cantando uma música em roda e seguram lanternas artesanais que eles próprios construíram.....	411
IMAGEM 54 – Sala de aula da escola Dendê da Serra preparada artisticamente com desenho de giz na lousa feito pela professora Waldorf.....	413
IMAGEM 55 – Aulas artísticas conduzidas pela professora de classe na escola Dendê da Serra. Na primeira imagem a professora lê uma poesia e notamos o ambiente da sala com desenhos, instalações artísticas e instrumentos musicais. Na segunda imagem os educandos aprendem flauta doce.	414
IMAGEM 56 - Versos poéticos-pedagógicos.....	417
IMAGEM 57 – Uma educanda recita seu “verso do aluno” – Escola Dendê da Serra	418
IMAGEM 58 – Educandos da escola Dendê da Serra brincando em espaços que se misturam com florestas e rios dentro do território da escola.....	422
IMAGEM 59 – Uma educadora da escola Dendê da Serra dando sua aula-arte. Notamos desenhos e instalações compostas artisticamente pela educadora e alguns objetos que utiliza na sua performance pedagógica.....	423
IMAGEM 60 – Um caderno do educando – Escola Dendê da Serra.	426
IMAGEM 61 – Alguns desenhos em giz colorido, desenhados nas lousas da sala de aula, preparados pelos educadores para ministrar suas aulas - Escola Dendê da Serra.....	427
IMAGEM 62 – Educandos tem aula de jardinagem e culinária – Escola Dendê da Serra. .	430

IMAGEM 63 – Educandos tem aulas de crochê e marcenaria – Escola Dendê da Serra...	430
IMAGEM 64 – Reunião de professores e pais – Escola Dendê da Serra.....	433
IMAGEM 65 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – ESCOLA WALDORF DENDÊ DA SERRA.....	441
IMAGEM 66 – Entrada da escola Jardín Fabulinus.....	442
IMAGEM 67 – Vista aérea e pequeno centro comercial da cidade de General Pacheco - Argentina.....	443
IMAGEM 68 – Geografia singular e ocupação urbana da cidade de Tigre, sendo que grande parte das ilhotas são ocupadas por condomínios fechados de alto padrão – Tigre, Buenos Aires - Argentina.....	443
IMAGEM 69 – O pesquisador conversando com as Alês da Fabulinus.....	446
IMAGEM 70 – Mapa da escola com as localizações dos Territórios – <i>Jardín Fabulinus</i>	460
IMAGEM 71 – Pátio da Escola Fabulinus com alguns “Territórios” preparados, vemos os educandos experimentando e jogando.	461
IMAGEM 72 - Território dos Planos Inclinados – Escola Fabulinus.....	463
IMAGEM 73 – Território da água – Escola Fabulinus.....	464
IMAGEM 74 – “Territórios da luz” e “Território de jogos de construção” – <i>Escuela Fabulinus</i>	465
IMAGEM 75 – Território das matemáticas – <i>Jardín Fabulinus</i>	471
IMAGEM 76 – Mapa mental a respeito dos Territórios.....	472
IMAGEM 77– Algumas listas de materiais selecionados para alguns Territórios com as suas respectivas previsões de intenções pedagógicas, organizadas pelos educadores da Escola Fabulinus.....	474
IMAGEM 78 – Ilustração para organização pedagógica do “Território de macroconstrução com cestos plásticos e telas”.....	476
IMAGEM 79 – Gavetas com fotos dos materiais ou exemplares parafusados alocados na frente das gavetas, para que todos saibam onde guardar os mesmos – <i>Jardín Fabulinus</i> .477	
IMAGEM 80 – Exemplo de organização dos materiais para que se tornem identificáveis, reconhecíveis e facilmente organizados e autogeridos pelas crianças – <i>Jardín Fabulinus</i> .478	
IMAGEM 81 – “Território de jogos com areia” e “Território de jogos com a luz” – Escola Fabulinus.....	480
IMAGEM 82 – Território das Balanças – <i>Escuela Fabulinus</i>	481
IMAGEM 83 – Exemplo de um Mapa mental de projeto cujo tema eram os “labirintos” – <i>Jardín Fabulinus</i>	483
IMAGEM 84 – As crianças exploram a linguagem da linha – <i>Jardín Fabulinus</i>	485

IMAGEM 85 – Mostuários de linhas desenhados pelas educadoras e expostos nos espaços da escola – Projeto “ <i>La línea</i> ” - <i>Jardín Fabulinus</i>	487
IMAGEM 86 – Pintura mural, as múltiplas maneiras de se grafar as “linhas” como linguagem expressiva das crianças – <i>Jardín Fabulinus</i>	488
IMAGEM 87 – Ateliê de Construção e seus Territórios fixos – <i>Jardín Fabulinus</i>	491
IMAGEM 88 – Explorando um espaço comercial da cidade como um “Território” – <i>Escuela Jardín Fabulinus</i>	493
IMAGEM 89 – As crianças pesquisam e desenham as “linhas” dos objetos da loja comercial – Projeto “ <i>La línea</i> ” - <i>Escuela Jardín Fabulinus</i>	493
IMAGEM 90 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – JARDÍN FABULINUS	499

LISTA DE PLANILHAS

PLANILHA 1 – Detalhamento das Unidades Curriculares da IFPR Jacarezinho, ano 2017.	259
PLANILHA 2 - Instâncias de decisão e operacionalização da gestão escolar – Escola Dendê da Serra.	435
PLANILHA 3 – “Territórios” desenvolvidos na <i>Escuela Jardín Fabulinus</i>	466

1 INTRODUÇÃO

O que magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de sobrecarga para eles.

É como se existissem duas vidas; a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco caso.

As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos; estamos vivos, sentimos, sofremos.

Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira.

Por que nos mandam aguardar, e o quê?

E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? Não desperdiçam levemente as suas forças? Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?

Na cinzenta monotonia da minha vida de adulto, lembrei-me das vivas cores dos anos da infância. Voltei atrás, deixei iludir-me pelas reminiscências. E eis que ingressei na cinzenta monotonia dos dias e das semanas de criança. Nada lucrei, mas perdi o tempero da resignação.

Estou triste. Sinto-me mal.

Estou terminando o meu estranho relato. (KORCZAK, 1990, p. 216).

1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA E DO CAMPO CONCEITUAL

O foco desta pesquisa são as **inovações pedagógicas** que aconteceram ao longo da história da educação e as **escolas não-convencionais** que estão hoje plenamente ativas, escolas que romperam e rompem com o que estamos denominando de **paradigma convencional e hegemônico da educação**, que inovam em suas abordagens e se afastam do modelo das **escolas convencionais**.¹

Trataremos desse assunto analisando os **dispositivos pedagógicos** e os **dispositivos de gestão** de diversas escolas ao longo da história e, também, de cinco (5) escolas que estão atualmente em atividade.²

¹ Discorreremos a respeito destas categorias de análise no capítulo 2 da tese.

² Essas cinco escolas são: EMEF Pres. Campos Salles (São Paulo-SP); IFPR Jacarezinho (Jacarezinho-PR); Escola Tiê (Ilhabela-SP); Escola Dendê da Serra (Serra Grande-BA); *Escuela Jardín Fabulinus* (Argentina).

Nesse ponto, é importante destacarmos que analisaremos as inovações ocorridas no campo da educação a partir do estudo de **instituições escolares formais**, resolvemos fazer tal delimitação de nosso objeto de pesquisa apesar de sabermos da importância que espaços não formais de educação têm para todo esse debate.

Vamos adentrar nesse campo investigativo interligando conceitualmente as vivências existentes no campo educacional de várias experiências e propostas educacionais que despontam como exemplos representativos e expressivos de alternativas aos vários “**nós paradigmáticos**” que compõem a **trama do paradigma convencional e hegemônico da educação**.

Não buscamos, porém, analisá-las como um exercício de elogio ou heroização da proposta educacional, mas sim como propostas presentes em **embate**³ a este paradigma hegemônico e suas consequências no enredamento do “paradigma convencional”.

Não buscaremos analisar as escolas não-convencionais como um todo, mas sim elencar algumas práticas que tem características de “embate” e “arejamento” dos **nós** do paradigma convencional. E as práticas que iremos analisar acontecem a partir do uso dos “**dispositivos pedagógicos**” e os “**dispositivos de gestão**” na escola.

Buscaremos refletir sobre quais são seus efeitos, suas consequências e o que resulta de abertura quando se afrouxa alguns dos nós paradigmáticos.

Podemos resumir a pergunta principal de nossa pesquisa da seguinte forma: **como os dispositivos pedagógicos e de gestão das escolas não-convencionais atuam para afrouxar, romper ou desatar os nós paradigmáticos rígidos do paradigma hegemônico da educação?**

E para refletirmos sobre essa questão, nossa pesquisa tem como método uma mescla de **abordagens historiográficas, análises teórico-conceituais, estudos de**

³ Um embate não no sentido de um enfrentamento "dualista" (bem e mal) ou "dialético", mas no sentido de que tais vivências educacionais entram em conflito em vários níveis do imenso emaranhado que é composto o paradigma convencional da educação. Ou seja, não há um enfrentamento em bloco, mas uma disputa múltipla em vários territórios, onde em alguns destes territórios a proposta educacional que se propõe como “**brecha**” acaba dialogando com o “**convencional**”, se aglutinando, compactuando para ganhar mais corpo para atacar, enfim... infinitas estratégias de embate ocorrem em múltiplos territórios emaranhados entre o “convencional” e outros modelos educacionais e pensá-las em um modelo dualista ou dialético enfraquece as possibilidades de percepção das características destes embates.

caso, análise de documentos internos das escolas e análise de entrevista de gestores e educadores.

Antecipamos que consideramos essas escolas como “inovadoras” pois afrouxam, desestabilizam, desenrijecem, os **nós** do paradigma convencional da educação.

Chamamos de “nós paradigmáticos” pois são elementos que funcionam como amarras que enrijecem o paradigma reforçando-lhe inclusive seu caráter de difícil irrefutabilidade. Amarraduras, quase enraizadas, localizadas em pontos da trama paradigmática. Um “nó”, uma “amarra”, que enrijece os fluxos de inovação e experimentação do campo educacional, fazendo as ações educacionais recorrerem ininterruptamente ao mesmo modelo enrijecido. Pontos que **estagnam as transformações**.

Os “nós paradigmáticos” – considerados nesta pesquisa – que compõem o paradigma convencional e hegemônico da educação, e que estas escolas “não-convencionais” com seus dispositivos pedagógicos afrouxam, são:

- **A extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada (hiperespecialização das disciplinas);**
- **O modelo convencional de “dar aula”;**
- **A monodocência;**
- **A organização dos educandos por progressão seriada;**
- **A hipercentralização na burocracia estatal, tendo como consequência a centralização da concepção dos conteúdos, da metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional;**
- **O ensino propedêutico (a educação para um fim pré-estabelecido sem considerar o desejo do educando, ou para fins de processos seletivos);**
- **A busca pela uniformização e disciplinarização dos educandos;**
- **A manutenção da hierarquia “professor/aluno”;**
- **A imposição de um currículo pré-definido e fechado ao “aluno”;**
- **A educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo;**
- **A linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado;**

- A educação somente focada no cientificismo, sem valorização de saberes populares, saberes de culturas não “cientificistas” e saberes do campo não intelectual;
- O ensino focado apenas no nível mental e intelectual do educando;
- A avaliação classificatória e hierarquizadora (ranqueamento)
- A busca pela constante produtividade e eficiência;
- A busca pela neutralidade e pela não afetividade;
- A distância da escola com a comunidade e realidade próxima.

Explicamos detalhadamente sobre os significados e a forma como elencamos cada um destes **17 (dezesete) nós paradigmáticos** (a partir de pesquisa teórica e historiográfica) no Capítulo 2 de nossa pesquisa.

Destacamos que esse diagnóstico a respeito do “paradigma convencional da educação” é uma extensão da pesquisa que realizamos durante nosso Mestrado em Educação, que resultou na dissertação “Navegando no emaranhado do paradigma pedagógico tradicional: desafiando modelos explicativos” (2010), Mestrado orientado pela professora Leoni Maria Padilha Henning dentro do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Na ocasião estudamos sobre as bases históricas e teóricas do que chamávamos de “paradigma tradicional da educação”, também realizamos trabalho de campo nas escolas públicas da cidade de Londrina-PR diagnosticando a forte presença deste paradigma no contexto das práticas nas escolas.

Nessa nossa pesquisa de doutorado ampliamos ainda mais a pesquisa a respeito destas bases históricas e teóricas dos paradigmas educacionais e passamos a adotar a denominação “**paradigma convencional e hegemônico da educação**” por não mais concordar em usarmos o termo “tradicional” para tal definição. Explicaremos o porquê dessa nova conceituação e apresentaremos o resultado desta ampliação da pesquisa no Capítulo 2 dessa tese.

Por meio desta pesquisa histórica e teórica que organizamos no Capítulo 2, realizamos um “**mapa dos nós paradigmáticos**”, destacando nele o caráter de enredamento entre os nós, de como formam um tecido, uma malha tecida por nós paradigmáticos rígidos, nós firmes e difíceis de desatar.

Este mapa é central na nossa pesquisa. Sempre retornaremos a ele quando tecermos nossas análises de como os dispositivos pedagógicos das escolas não-convencionais atuam no desatar destes nós.

E esta que é a central contribuição de nossa pesquisa, em nosso entendimento, nesta maneira que encontramos de analisarmos as inovações educacionais. Estamos afirmando isso porque é corriqueiro encontrarmos textos e análises sobre as escolas que inovam com tom narrativo de verdadeiras “propagandas” dos métodos pedagógicos das mesmas, uma espécie de “heroicização” da escola que se está analisando, mas também uma espécie de apresentação de uma “escola modelo” para as outras escolas se inspirarem. Isso é uma estratégia discursiva de convencimento, buscando afirmar que tal escola inovadora é “melhor”, “mais avançada”, que as escolas que não seguem tal modelo. **Como estudar as escolas não-convencionais sem partirmos de uma perspectiva elogiosa?** Era o que nos perguntávamos enquanto concebíamos nossa metodologia de pesquisa.

Com essa preocupação, percebemos que conseguiríamos sair deste impasse teórico se partíssemos dos “nós paradigmáticos” que compõe o “paradigma convencional da educação” e analisássemos como cada escola inovadora propõe suas singulares e próprias estratégias de ruptura de cada um destes “nós”. Assim não estaríamos buscando criar com nossas análises uma homogeneidade entre as escolas não-convencionais, garantiríamos assim cada uma na sua singularidade de atuação. Também não ficaríamos na situação elogiosa da escola, como “escola modelo”, pois a analisaríamos a partir de suas próprias estratégias.⁴

É importante dizermos que as escolas que destoam do paradigma convencional de educação se transformam não simplesmente por inovação, mas pela recusa dos princípios que se tornaram a base do paradigma convencional.

*

Dissemos que não temos como objetivo “heroicizar” qualquer tipo de escola não-convencional, inclusive essas escolas possuem muitas problemáticas e quase

4 Sugerimos que vejam o “mapa dos nós paradigmáticos” incluído no Capítulo 2 (página 84), para maior entendimento da metodologia de nossa pesquisa.

todas elas possuem dispositivos de autoavaliação coletiva para continuarem se revendo, em “movimento”, em constante aperfeiçoamento. São escolas em processo de descoberta, criando o inédito, pois quando se escapa ao modelo educacional posto é necessária a invenção e isso gera incertezas, conflitos, equívocos.

Mas também é preciso que tenhamos cautela nas críticas preconceituosas que essas escolas recebem. É preciso analisá-las com respeito e profundidade. Muitas dessas escolas foram taxadas de “subversivas” por setores conservadores e em vários momentos perseguidas e violentamente extintas por governos autoritários. Outras taxadas de “permissivas”, “sem disciplina”, desacreditadas que seus métodos educassem alguém. Taxadas de muito “complicadas” para serem postas em prática em grande escala. Taxadas como escolas “caras demais” para merecerem tanto investimento do orçamento público.

Um dos estigmas mais comuns atualmente é que essas escolas são “elitistas”. Nossa pesquisa nos revelou o quanto as inovações pedagógicas quase sempre estiveram ligadas a uma “educação popular”, o que vai de encontro ao discurso raso que aponta que as escolas não-convencionais seriam escolas “de elite” e que nunca dariam certo junto à grande massa da população mais pobre. Na realidade o que ocorre nos dias atuais é que a elite econômica e de poder se apropriam dos saberes pedagógicos desenvolvidos nas intuições e escolas não-convencionais, justamente por serem elas mais inovadoras e muitas delas reconhecidas por sua grande excelência pedagógica, mas essa “apropriação” não deveria ser usada para se argumentar que as práticas pedagógicas não-convencionais são em si “elitistas” ou que não dariam certo junto às “escolas públicas”, pelo contrário, historicamente a educação não-convencional surge quase sempre junto às comunidades mais populares, como claramente podemos perceber através da multidão de exemplos trazidos nos **capítulos 3 e 4**. Dizem que essas pedagogias dão certo em países ricos, nunca em países subdesenvolvidos, porém o que constatamos é que nos países do “terceiro mundo” houve, ao longo da história, multiplicidades espantosas de propostas educacionais disruptivas ao paradigma convencional (e nesse sentido o Brasil é um dos países que mais se destacam), e que atualmente essa multiplicidade é cada vez maior.

Enfim, sempre haverá reações de autodefesa do paradigma convencional, buscando boicotar qualquer tentativa de ruptura, toda proposta que busque romper

com qualquer um dos nós paradigmáticos vai sempre sofrer represarias vindas das frentes de defesa deste paradigma, como: boicotes burocráticos, silenciamento acadêmico, chacotas, violência, etc. Acontece que a nossa própria história de inovação educacional não é apresentada nas escolas ou nos cursos de formação de educadores e gestores. As escolas não-convencionais, quando trazidas à tona, são parcamente apresentadas sem qualquer seriedade, rapidamente estigmatizadas e classificadas como defeituosas, sem haver realmente uma compreensão maior das potencialidades de seus dispositivos pedagógicos. E todas essas falsas teses, toda essa desconfiança, corrobora que continuemos com a mesma escola convencional, retroalimentando o mesmo paradigma convencional de educação.

*

Há uma tradição de pesquisa no Brasil, no campo da educação, que aborda a escola a partir de seus problemas. São excelentes pesquisas e que precisam e devem ser cada vez mais realizadas, pois nos apresentam dados importantes para avançarmos na direção de uma escola de qualidade para todos. Porém, as escolas que apresentam propostas inovadoras e de recusa ao modelo hegemônico são objetos de poucas pesquisas teóricas.

Ocorre que, na última década, principalmente, surgiram várias produções midiáticas que realizaram o esforço de divulgar as práticas de escolas que estavam se diferenciando do modelo de “escola convencional”, porém tais produções apresentam as escolas que identificam sem considerar o processo pelos quais passam tais instituições e sem aprofundar teoricamente suas análises. A função destas produções é de divulgação midiática e não de análise teórica e pesquisa científica. Para citar alguns exemplos, séries documentais como “Educação.doc” (2014), “Janelas da Educação” (2017), “Inova Escola” (2017), “Corações e Mentes” (2018) e “Destino: Educação” (2017; 2020), ainda que divulguem o trabalho realizado em tais escolas e são importantes materiais para atingir grande público, apresentam as escolas buscando um consumo midiático, tem caráter mais de “divulgação” do que de análise, e mantém em sua linguagem estética um tom de “modelos de escolas para se inspirar”. Tais produções funcionam como uma espécie de “catálogo de inovações educacionais” e pouco se aprofundam na análise de seus dispositivos pedagógicos ou na análise historiográfica do difícil processo de transformação que as escolas que

inovam passam e sofrem no seu dia-a-dia. Mas compreendemos que a função destas produções não é de realizar tais aprofundamentos, pela própria características da linguagem destas obras.

É fato que tais escolas e as equipes que promovem as transformações são merecedoras de divulgação e méritos. No entanto, é preciso avançar contextualizando histórica e pedagogicamente tais alterações e como as mesmas são implementadas nas escolas: Quais os conflitos? O que se redimensiona sobre o que ensinar? Quais as tensões mais latentes vivenciadas pela equipe? O que não dá certo?

Ou seja, é preciso abordar tais inovações educacionais não apenas midiaticamente, mas principalmente pelo campo da Ciência da Educação para que se efetue concretamente as melhorias e as transformações das escolas.

Avançar nesse campo de pesquisa é fundamental para entendermos tais escolas e seus processos, para que possamos trabalhar com os mesmos em um patamar mais complexo quanto da apresentação destes para os professores e, principalmente, para os discentes dos cursos de formação para professores.

1.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS PESQUISADAS

Nos defrontamos com uma questão fundamental: quais seriam as escolas importantes de serem analisadas por nossa pesquisa? Para refletir a respeito, seguimos alguns passos:

Entramos em contato com bibliografias que mapearam escolas e propostas educacionais inovadoras (ALVES, 1994, 2001 e 2004; COLETIVO EDUC-AÇÃO, 2013; GOUVÊA, 2016 e 2017; SINGER, 1997 e 2008; PACHECO, 2014; CARBONELL, 2016, entre outros). Assistimos vídeos e filmes que abordam a questão, tais como os documentários “Quando sinto que já sei” (2014), “Sementes do nosso quintal” (2012), “A educação proibida” (2012), as séries “Corações e Mentes” (2018), “Destino: Educação” (2016), “Sementes da Educação” (2018), entre outros, além de vídeos institucionais e vídeos amadores disponíveis na *internet*. Entramos em páginas virtuais das escolas, vimos fotos, narrativas da metodologia e outras informações institucionais. Acessamos os resultados das pesquisas realizadas pelo grupo de trabalho – iniciado em 2015 pelo MEC e coordenado por Helena Singer – “Inovação e

Criatividade na Educação Básica”. Visitamos as páginas virtuais do projeto “Escolas Transformadoras”⁵ realizado pela organização Ashoka e Instituto Alana, e do projeto “Inova Escola”⁶ realizado pela Fundação Telefônica/Vivo. Visitamos os catálogos de escolas elencadas na plataforma do site do “Movimento de Inovação na Educação”⁷. Visitamos também a importante plataforma colaborativa *Reevo Wiki*⁸, que promove um mapeamento internacional das propostas alternativas de experiências educacionais.

Durante as entrevistas que fizemos com educadores e gestores de escolas não-convencionais e pesquisadores importantes da área, também fomos perguntando sobre quais escolas eles consideravam representativas nesse processo de inovação. Anotávamos e depois pesquisávamos a respeito.

Após todo esse sobrevoo em busca de um diagnóstico geral, compomos uma lista com centenas de escolas brasileiras que consideramos interessantes dentro da perspectiva de brecha ao paradigma hegemônico da educação.

Os critérios de maior recorte dessa nossa primeira extensa seleção, dentre estas centenas de escolas, foram: a **singularidade** dos dispositivos pedagógicos desenvolvidos na escola, ou seja, o quão a escola inova em relação ao paradigma hegemônico da educação; a sua **sustentabilidade**, ou seja, escolas que se estruturaram administrativamente e economicamente, que possuem mais de cinco anos existência e que hoje estão estabelecidas enquanto instituição; também buscamos como critério elencar escolas que não tenham apenas o Ensino Infantil, mas que contemplem ao menos até o Ensino Fundamental II.

Porém, decidimos por selecionar algumas escolas que não contemplam todos os critérios acima, pois trazem modelos educacionais inovadores marcantes para esta pesquisa.

⁵ Disponível em <<https://escolastransformadoras.com.br/>>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁶ Disponível em <<http://fundacaotelefonica.org.br/inovaescola/>>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁷ Disponível em <<https://movinovacaonaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁸ Disponível em <<https://reevo.wiki/Experiencia>>. Acesso em: 02 out. 2021.

Em um primeiro recorte das centenas de escolas diagnosticadas, utilizando dos critérios elencados acima, estipulamos um número de **41 (quarenta e uma) escolas brasileiras**⁹.

O número de **41** escolas é baixo se comparado com a quantidade de escolas que existe no Brasil, um universo de 179.533 escolas de Educação Básica (somando escolas públicas e particulares), segundo o “Censo Escolar” do ano de 2020¹⁰. No entanto é significativo em sua multiplicidade de propostas desenvolvidas e intenso em suas influências, formando uma rica rede de inovações educacionais muito singulares e com muita força de inspiração para outras escolas.

*

Traremos ao longo de nosso texto análises panorâmicas de diversas escolas não-convencionais do Brasil e do mundo afora, e no Capítulo 5 iremos focar nos **estudos de caso** de 5 (cinco) escolas, para termos em nossa pesquisa uma análise mais aprofundada de como se dá na prática as inovações nestas escolas.

Neste capítulo de aprofundamento, escolhemos trabalhar com as seguintes escolas, então: EMEF Pres. Campos Salles (São Paulo-SP); IFPR Jacarezinho

⁹ Citamos: EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo); Escola Municipal Pres. Campos Salles (Heliópolis-SP); Colégio Equipe (São Paulo); Escola Democrática Politeia (São Paulo); Escola Lumiar (São Paulo); CIEJA Campo Limpo (São Paulo); Escola Aberta de São Paulo (São Paulo); Escola Ateliê Carambola (São Paulo); Colégio Viver (Cotia-SP); Escola Ágora (Cotia-SP); Espiral Escola Viva (São José dos Campos-SP); Escola Pindorama (São José dos Campos-SP); Casa Redonda (Carapicuíba-SP); Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho (Ibiúna-SP); Escola Curumim (Campinas-SP); Instituto Pandavas (Monteiro Lobato-SP); Escola Tiê (Ilhabela-SP); Escola Atenas (Praia Grande-SP); Escola SESC de Ensino Médio (Rio de Janeiro-RJ); Escola da Serra (Belo Horizonte-MG); Escola Municipal Anne Frank (Belo Horizonte-MG); Escola do IFPR Campus Jacarezinho (Jacarezinho-PR); Instituto de Educação Infantil IEIJ (Londrina-PR); Escola Janela (Cavalcante-GO); Escola Vila Verde (Alto Paraíso-GO); Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás-GO); Escola da Árvore (Brasília-DF); Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (Brasília-DF); Escola dos Sonhos (Florianópolis-SC); Escola Sarapiquá (Florianópolis-SC); Escola Livre Inkiri (Piracanga-BA); Escola Comunitária Luiza Mahin (Salvador-BA); Escola Rural Dendê da Serra (Serra Grande-BA); Escola Samambaia (Serra Grande-BA); Quintal das Crianças (Salvador-BA); Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras-PB); EEEP Alan Pinho Tabosa (Pentecoste-CE); EMEF Zeferino Lopes de Castro (Viamão-RS); Escola Caminho do Meio (Viamão-RS); Escola Ayni (Guaporé-RS); Escola Amigos do Verde (Porto Alegre-RS).

Esse nosso mapeamento nos faz arriscar afirmar que no Brasil há por volta de meia centena de escolas não-convencionais, se levarmos em conta que provavelmente não tenhamos conseguido identificar algumas escolas. Essa lista não incluiu as escolas do campo do MST, as escolas indígenas nem outras escolas de comunidades tradicionais, também não incluiu as escolas Waldorf e as montessorianas (o que ampliaria esse número à casa dos milhares de escolas).

¹⁰ Fonte: Site do governo federal. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/03/conheca-o-panorama-das-escolas-brasileiras>>. Acesso em: 02 out. 2021.

(Jacarezinho-PR); Escola Tiê (Ilhabela-SP); Escola Dendê da Serra (Serra Grande-BA); *Escuela Jardín Fabulinus* (Buenos Aires – Argentina).

E porque escolhemos exatamente estas cinco escolas? E porque foi incluída uma escola da Argentina?

Escolhemos estas escolas principalmente pelo critério de **singularidade dos seus dispositivos pedagógicos**. Queremos abordar exemplos de inovação em todas as etapas da escolarização (Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio), escolhemos escolas que trazem exemplos marcantes em cada uma das etapas. A Escola do IFPR Jacarezinho atua somente no Ensino Médio, consideramos sua abordagem pedagógica uma das mais singulares e potentes desta etapa de ensino de todas as 41 escolas levantadas. A EMEF Pres. Campos Salles atua no Ensino Fundamental I e II, porém a riqueza de seus dispositivos pedagógicos é posta em prática mais efetivamente na etapa de Ensino Fundamental II, por isso escolhemos esta escola como exemplo nesta etapa. A Escola Tiê atua desde a Educação Infantil até o Fundamental II, mas a força principal de sua singularidade percebemos atuando na etapa de Ensino Fundamental I. A *Escuela Fabulinus* é a proposta mais singular de inovação pedagógica que encontramos na fase da Educação Infantil, por isso escolhemos ela como exemplo desta etapa.

Já a inclusão da Escola Dendê da Serra, que trabalha nas fases de Ensino Fundamental I e II é por querermos abordar como se dá ruptura paradigmática das escolas Waldorf, e esta escola é a mais singular que encontramos dentro da rede de escolas Waldorf do Brasil.

A importância de incluirmos a escola *Fabulinus* e uma escola Waldorf nesta pesquisa também se dá porque queremos discutir a inovação escolar pelo viés de bases teóricas múltiplas. As escolas IFPR Jacarezinho, Campos Salles e Tiê trazem em suas linhas de inspiração muita influência vinda da paradigmática “Escola da Ponte” (Portugal). Não queríamos em nossa pesquisa deixar a impressão de que a inovação educacional parte fundamentalmente desta influência da “Escola da Ponte”, apesar de reconhecermos que é a mais forte influência das transformações que vem ocorrendo no país, não queremos dar ênfase somente a essa linha paradigmática da inovação. Queremos mostrar que existem caminhos de inovação que se dão por vias muito diferentes e que não passam pela influência da “Escola da Ponte”, queremos mostrar essa multiplicidade das transformações possíveis.

A Escola Dendê da Serra não acolhe influências da “Escola da Ponte”, é uma escola Waldorf, com todas as singularidades que a pedagogia Waldorf tem em relação ao paradigma convencional da educação, e ainda por cima é uma escola profundamente comunitária e inovadora dentro do próprio paradigma “waldorfiano”.

Já a escola *Fabulinus* traz forte influência da abordagem das “Escolas Reggio Emilia”, que é uma outra linha fundamental das inovações pedagógicas que vem acontecendo no mundo, não queríamos deixar de abordar essa linha tão diferenciada. A *Fabulinus*, aliás, se construiu em um grau extremo de singularidade dentro inclusive da própria abordagem Reggio Emilia, tem se destacado como modelo inovador e tem influenciado algumas escolas brasileiras. Fora isso, como dissemos, a sua proposta pedagógica para a Educação Infantil nos pareceu muito interessante e transformadora, principalmente no dispositivo pedagógico chamado de “Territórios de jogos e experimentações”, não poderíamos deixar de abordar tal riqueza de inovação educacional.

Nossa pesquisa não é sobre “inovação educacional no Brasil”, mas sim sobre a inovação educacional em si, ou seja, como ela pode ocorrer e de como o paradigma convencional da educação pode ser atacado de diferentes formas. É essa diferença e multiplicidade que é o interessante em nossa pesquisa. A nossa categoria de análise principal é **como podem ocorrer as rupturas do paradigma hegemônico da educação**. E essa ruptura não ocorre só pela linha da Escola da Ponte, mas por outras tantas tramas possíveis. É essa multiplicidade que queremos destacar com essa pesquisa.

1.3 METODOLOGIA E FONTES DE PESQUISA

Nossa metodologia é na área das pesquisas de abordagem qualitativa, utilizando os seguintes métodos de estudos:

- Teórico-conceitual por meio de revisão bibliográfica e reflexão a partir dos conceitos.

- Historiografia e análise genealógica das escolas e de movimentos educacionais por meio de entrevistas, revisão bibliográfica e análise de documentos (PPP, fotografias, documentos internos da escola, produções de educandos).

- Estudos de caso.

1.3.1 SOBRE OS ESTUDOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Nossa pesquisa teórica se dá por meio de autores da área da Pedagogia, da Filosofia e Sociologia da Educação, alguns exemplos são Freire (1967; 2003; 2005); Teixeira (2000; 2010); Morin (2001; 2002); Pacheco (2019; 2012); Singer (1997; 2008); Hecht (2016); Perrenoud (1999); Foucault (2004); Santos (2002; 2004); Lanz (2016); Suchodolski (2000) e outros. Precisamos de tais leituras para: 1º) Termos um domínio maior dos principais conceitos das Ciências da Educação; 2º) Para compreendermos a teoria por traz das propostas práticas de inovação educacional; 3º) Para nos embasar teoricamente para criarmos as nossas categorias de análise da pesquisa.

Já a respeito das bibliografia historiográfica, entramos em textos de pesquisas importantes sobre a História da Educação, alguns exemplos são: Bastos (2005); Faria Filho & Vidal (2000); Gadotti (1993; 2014); Giles (1987); Hamilton (2001); Hilsdorf (2006); Schelbauer (2005; 2007a; 2007b); Souza (2006). Também nos inspiramos no método “genealógico” formulado por Michel Foucault (2004) para realizar as nossas pesquisas historiográficas. Nos referenciamos à estas leituras para: 1º) Tecermos uma genealogia do paradigma convencional da educação; 2º) Compreendermos do ponto de vista histórico como se deram as principais inovações pedagógicas ao longo da história geral; 3º) Tecermos um discurso sobre a história das principais práticas de inovação no Brasil.

1.3.1.1 Nossas principais categorias de análise.

“Nó paradigmático”, “brechas”, “fissura”, “paradigma convencional da educação”, “escola não-convencional”, e outros, são **categorias de análise** próprias e singulares deste trabalho, de criação do pesquisador inspirado nas leituras e reflexões dos teóricos que se aproximam da pesquisa.

Esse processo de discussão destas categorias de análise é parte essencial do método desta pesquisa. Compreendemos que é um exercício teórico que territorializa as problemáticas da pesquisa e que, por ser uma pesquisa inédita, deve conter um exercício de conceituação inédito.

E é justamente nesse estudo teórico que podemos confeccionar um diagnóstico de quais territórios estão enredadas as propostas pedagógicas que estudaremos. É por onde conseguiremos criar nosso mapa teórico das escolas não-convencionais, perceberemos assim as “zonas de vizinhança” das teorias pedagógicas das escolas escolhidas e, também, seus ineditismos e diferenças.

Por exemplo, muitas escolas tem em seus fundamentos inspirações tiradas das experiências educacionais de escolas que seguem o método do educador Celéstin Freinet, que influenciou profundamente a "Escola da Ponte", que influenciou as escolas “Amorim Lima” e a “Campos Salles”, ambas objeto de estudo dessa pesquisa. Outra rede conceitual são as escolas Waldorf, são diferentes entre si, mas se enredam em uma trama conceitual própria. Portanto, estudaremos essas tramas conceituais para compreender os níveis que elas se embatem nos “nós paradigmáticos”.

Destacamos, ainda, que realizamos longa reflexão teórica e pesquisa historiográfica para analisarmos diversas denominações de tipologias de inovação educacional ao longo da história (“progressista”, “alternativa”, “libertária”, “libertadora”, “aberta”, etc.); e depois apresentamos o que estamos compreendendo por “escolas não-convencionais” e “inovação educacional”.

É, portanto, nesse emaranhado conceitual que nossa pesquisa se desenrola.

1.3.2 SOBRE O USO DE OBRAS AUDIOVISUAIS PARA COMPOR A ANÁLISE.

Nessa pesquisa utilizamos de diversos filmes e vídeos documentários como fontes de pesquisa para: 1) Aprofundar nosso diagnóstico da atuação prática das escolas que inovam; 2) Para vislumbramos imagetivamente os espaços e algumas práticas dos dispositivos pedagógicos em escolas que nunca visitamos; 3) Para os estudos de caso utilizamos algumas imagens (“*frames*”) retiradas de alguns dos filmes ou vídeos para ilustrar nosso texto; 4) Retiramos alguns trechos de entrevista presentes nos filmes e vídeos para compor nossa análise quando sentíamos a fala era muito precisa na explicação do funcionamento da escola.

Não utilizamos, portanto, o recurso audiovisual nesta pesquisa para analisar os filmes em si, ou para realizar uma crítica teórica ou semiológica sobre os filmes e

vídeos. Utilizamos as obras audiovisuais como fontes documentais de suporte (imagético e discursivo) para as análises dos estudos de caso.

Ou seja, realizamos uma análise hermenêutica dos **discursos de depoentes** presentes nos filmes e vídeos, mas não realizamos uma análise hermenêutica da linguagem narrativa (edição, trilha sonora, cor, etc.) da obra audiovisual.

1.3.3 SOBRE A METODOLOGIA DOS ESTUDOS DE CASO E AS ENTREVISTAS.

Como antecipamos anteriormente, para aprofundar nossa análise realizaremos estudos de cinco casos de escolas não-convencionais atuais.

Para tanto, as estudamos teoricamente, ou seja, lemos livros, artigos acadêmicos, reportagens, teses e dissertações sobre as escolas.

Também assistimos vídeos e filmes sobre a mesma, para visualizar melhor as escolas em suas práticas e para conhecermos alguns dos seus principais sujeitos agentes. Também aproveitamos algumas falas presentes nestes vídeos para compor nossas análises.

Lemos os PPP e alguns documentos internos da escola (regimentos, planos curriculares, roteiros de estudos e outras produções dos educandos).

Mas o estudo da escola começou a se tornar mais intenso quando realizamos entrevistas com os principais coordenadores ou educadores das mesmas.

1.3.3.1 Sobre as entrevistas realizadas com educadores e gestores.

Realizamos um total de duas dezenas de entrevistas ao longo de nossa pesquisa. Entrevistamos educadores e gestores de escolas não-convencionais para aprofundar nossos estudos de caso.¹¹ Mas também entrevistamos pesquisadores importantes da área de inovação educacional, estas últimas foram realizadas com o

¹¹ Com este intuito de aprofundar nossos estudos de caso entrevistamos os seguintes educadores e gestores: Braz Rodrigues Nogueira e Amélia Arrabal Fernandez (EMEF Pres. Campos Salles); Fósforo Quadros, Lígia Hoffman Lavezzo, Flora Zinneck de Albuquerque (Escola Tiê); Silvia Reichmann (Escola Dendê da Serra), Vinícius Leonardo Ferez (Escola Rudolf Steiner – Waldorf), Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli (Escuela Fabulinus).

intuito de nos embasar conceitualmente e para diagnosticamos a situação atual de inovação educacional no Brasil e no mundo¹².

As entrevistas foram realizadas todas de forma remota (via plataforma de reuniões *on-line* ZOOM). Pudemos assim gravar as entrevistas para transcrevê-las e analisá-las com maior precisão.

Quando as entrevistas foram realizadas com educadores e gestores das escolas que temos como foco de estudo de caso, conduzimos nossas perguntas (em formato semiestruturado) focadas em **como os dispositivos pedagógicos e de gestão da escola lidavam com cada um dos nós paradigmáticos do paradigma convencional da educação**. Em uma tela do computador abríamos a imagem do “mapa dos nós paradigmáticos” e em outra tela conversávamos com o depoente, e assim íamos comparando sistematicamente o que os depoentes diziam sobre cada abertura que os **dispositivos pedagógicos e de gestão** da escola proporcionavam. Fomos, assim, tecendo uma análise de como cada um dos dispositivos afrouxam os nós paradigmáticos.

As entrevistas também tiveram como foco o histórico das escolas, perguntamos a respeito dos motivos da busca pela inovação ou recusa ao modelo hegemônico. Quais foram os disparadores principais que fizeram esses educadores e gestores buscarem criar algo novo em suas escolas?

Nos nossos textos de análise dos casos o leitor perceberá, então, a forte presença destas vozes dos depoentes conduzindo nossas reflexões sobre cada uma das escolas.

1.3.4 SOBRE OS DESENHOS DAS “TRAMAS” DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E GESTÃO.

Nos final de cada um dos capítulos dos estudos de caso das cinco escolas analisadas, desenhamos uma “trama dos dispositivos pedagógicos e de gestão das escolas”.

¹² Entrevistamos, com esse intuito mais histórico e teórico, os seguintes pesquisadores: Helena Singer (socióloga da educação), Sonia Goulart (coordenadora da CONANE e colaboradora da UFPR Litoral), Valdo Cavallet (UFPR Litoral), Denis Papler (sociólogo da educação), André Gravatá (educador e mobilizador cultural), Ivana Juaregui (educadora), German Doin (educador e pesquisador), Beatriz Vasconcelos (pesquisadora e ex-educadora da Escola Janela), José Pacheco (educador), Luiz Weymulawa Surui (educador indígena), Alessandro da Silva Awa Tapé Mirim (educador indígena), José Carlos de Jesus Lisboa (diretor de uma escola do campo em assentamento do MST).

Tais “tramas” foram colocadas, então, no final de cada capítulo para:

- Ilustrar o funcionamento da ação que os dispositivos praticam diante dos nós paradigmáticos enrijecidos.

- Ilustrar o aspecto de enredamento desta atuação dos dispositivos no afrouxamento dos nós paradigmáticos.

- Ilustrar como os dispositivos atuam criando “brechas” nas tramas firmes que compõem cada um dos nós.

Estamos pensando que um dispositivo pedagógico inovador atua diante do paradigma convencional da educação como “linhas de fuga”, como “fissuras e “brechas” ao tecido enrijecido. É assim que buscaremos observar o funcionamento destes dispositivos destas escolas não-convencionais.

Por isso dizemos que o foco desta pesquisa é de analisar como os nós paradigmáticos são “afrouxados” pelos dispositivos.

1.3.5 SOBRE OS CONCEITOS DE “PARADIGMA”, “NÓ PARADIGMÁTICO”, “BRECHAS” E “FISSURAS”.

Em nosso trabalho, sofremos clara e forte influência do pensamento de Edgar Morin (2001; 2002), de modo a utilizarmos o conceito “paradigma” de forma muito próxima à leitura que fizemos de seus textos. O pensamento de Morin e da epistemologia da **complexidade** nos facilitou uma visão ampla do fenômeno educativo, nos proporcionando uma análise em redes explicativas em vez de um trabalho de aprofundamento pontual de uma temática; proporcionou-nos, ainda, uma análise das transformações históricas em fluidez, em movimento, sem abandonar a possibilidade de uma teorização ampla, como é o problema do conceito de “paradigma educacional”.

Entendemos o paradigma como um centro de aglutinação, de fixidez das linhas que o compõem, um campo onde retroagem determinadas relações expulsando os discursos e existências que não convêm para tal fixidez da organização, mas que, por vezes, também aglutina, inflando-se, discursos e existências que o potencializa.

Um paradigma é composto por diversas tramas que se emaranham em um **nó** que cria estratégias e programas de defesa e ataque, manutenção e enrijecimento

de si mesmo. Cada uma desses **nós** apenas se entrelaça ao paradigma por ter ganhado um **embate** ou um **jogo de sedução e conflito** contra outras linhas e por ter encontrado, em seu discurso e em sua configuração, chances de conexões com os **nós** que já compunham o paradigma.

Um paradigma não pode ser vislumbrado **em sua totalidade** empiricamente. Podemos percebê-lo por suas manifestações (discursivas, lógicas, concretas), portanto cumprindo um papel “subterrâneo” por incitar a gerar sem se mostrar por completo naquilo que gera, e também por atuar como um princípio de “[...] seleção/rejeição das ideias que serão integradas no discurso ou na teoria ou descartadas.” (MORIN, 2002, p.262). Formula e acolhe **estrategicamente, sedutoramente**, os discursos que considera possuir estatuto de necessidade e verdade, segundo seus critérios.

“O paradigma **produz a verdade** do sistema legitimando as regras da influência que garantem a demonstração ou a verdade de uma proposição.” (Ibid., p.264). Eis seu programa. “**O paradigma dispõe de um princípio de exclusão; exclui não apenas os dados, enunciados e ideias divergentes, mas também os problemas que não reconhece [...]**”. (Ibid., grifo nosso, p.265)

Temos aqui de tomar cuidado em não definir o Paradigma como uma “entidade” esvaziada das posturas humanas ou, ainda, desenredada das ideias e crenças. Um paradigma tem sim sua parcela de autonomia, níveis que fogem ao controle consciente dos seres humanos, no entanto, está intimamente ligado com as ações, os pensamentos e com a vida humana. Um paradigma não funciona soberanamente, ditando as ações e os discursos numa relação unilateral, ele é enredado com diversas facetas da realidade. Para Morin (2002), se trata de um círculo ativo, em que um agente potencializa o outro.

A nossa concepção complexa nos proíbe de hipostasiar o paradigma fazendo dele um demiurgo oculto dispondo de suas criações e criaturas. [...] Precisamos, de preferência, conceber um círculo ativo em que a organização sociocultural alimenta o paradigma que a alimenta. (Ibid., p.269)

O paradigma está recursivamente ligado ao discurso e ao sistema que gera, deve constantemente se atualizar dentro de suas próprias lógicas internas para que se mantenha enquanto sistema. Mas quando ocorre um esgotamento de suas

estratégias de ataque e defesa, ou de constante reatualização, ou quando surge dados, argumentos e práticas que contradizem suas “leis” cria-se a possibilidades de “brechas” ao paradigma. É nesse desvio do círculo ativo do paradigma se geram as “fissuras”, elementos estranhos à rede paradigmática.

Invisível e invulnerável, um paradigma não pode ser atacado, contestado, arruinado diretamente. É preciso que apareçam frestas, **fissuras** [...], que surjam novas teses ou hipóteses não mais obedecendo a esse paradigma e, depois, multiplicação das verificações e confirmação das novas teses onde fracassaram as antigas.” (MORIN, 2002, p.268, grifo nosso)

Estes elementos estranhos aos mecanismos de seleção do paradigma vigente podem confeccionar entre si um novo discurso paradigmático, um novo grupo formado pelos discursos e manifestações desviantes até formarem seu próprio sistema, seu próprio entrelaçamento e aquilo que “contradizia as evidências” – que formavam um discurso “mentiroso”, “falso”, “não aceito” pelo paradigma então vigente – fugirá e formará a própria base para a confecção de uma nova rede paradigmática, quebrará a solidez das bases do paradigma que agora busca escapar, ou simplesmente falecerá desterritorializado das confirmações forjadas pelo paradigma, sem forças para criar relações com outras fissuras – um canal estranho atrofiado.

Ainda mais, entendemos que uma rede paradigmática que controla a arquitetura escolar, por exemplo, pode influenciar a rede paradigmática pedagógica; o paradigma literário pode influenciar o paradigma científico, inclusive o atacando. Queremos dizer que há um entrelaçamento, e não uma separação estancada, entre paradigmas de campos diferentes e que tal entrelaçamento pode compor/ser composto um paradigma maior.

Dizemos que essas escolas provocam “fissuras” ou que criam “brechas” neste tecido rígido do paradigma hegemônica da educação.

As “fissuras” são discursos e práticas que escapam ao modelo lógico do **paradigma** hegemônico, confeccionando um contraponto às lógicas e estratégias do **paradigma**. Porém, as “fissuras” precisariam se fortalecer, ganhar corpo para se posicionarem como “brecha”.

Sabemos, o **paradigma** dispõe de estratégias de ataque às propostas que lhe escapam, quando ainda não as aglutinam para dentro de sua lógica de funcionamento. Uma “brecha” (uma “fissura” mais enredada, mais articulada, mais

fortalecida no campo do embate ao **paradigma**, um enredamento de “fissuras”), teria que entrar em embate não apenas com as propostas e ações que se mesclam ao **paradigma**, mas se embater com os próprios parâmetros que fundamentam o **paradigma** para conseguir colaborar a “desenrijecer” as “amarras” paradigmáticas.

Uma proposta pedagógica que foge do paradigma hegemônico e consegue se posicionar como “fissura” sente-se, comumente, solitária e sem apoio, “desterritorializada”. E sem as bases e “nós paradigmáticos” que apontavam diretamente – até então – o campo de ação, o caminho a seguir está aberto e, assombrosamente, sem certezas e ditames.

A “brecha” se fortalece quando cria sua diferente teia de relações com outras “brechas” ou quando faz inovadoras conexões com tramas que estão dentro do sistema paradigmático de que está emergindo. Um território recente, com singulares entrelaçamentos, enredando brechas e desatando elementos componentes dos “nós paradigmáticos”.

Nossa pesquisa parte da noção de que a **educação** é um campo **complexo** onde as teorias, práticas e estruturas educacionais são entrelaçadas a uma rede que denominamos de **paradigma convencional da educação**. No entanto, pensamos que todo **paradigma** – mesmo em suas tramas mais endurecidas – possuem fissuras em suas lógicas de automanutenção, indicando possibilidades de aberturas de “brechas” e até “rupturas” ao paradigma.

Propostas educacionais que se diferenciam das propostas então recorrentemente estabelecidas e hegemônicas revelam fragilidades, limites, incompetências do modelo paradigmático reinante, também propõem outras compreensões e inteligibilidade do ato educacional e seu sentido, podendo até se fortalecer como núcleo pulsante de “desenrijecimento” de alguns “nós” que sustentam e travam o paradigma, podendo se enredar com outras propostas que pulsam em contraponto a outros “nós”, confeccionando uma possibilidade de “ruptura paradigmática”. Ou – também – nada disso, se analisarmos a história do campo educacional perceberemos que muitas das propostas que sugeriram aberturas aos “nós” paradigmáticos foram aglutinadas pelo próprio paradigma ou, muitas vezes, se atrofiaram e definharam sem conseguirem se fortalecer.

Esse campo de disputas nas redes paradigmáticas e nas “brechas” dessas tramas enrijecidas trazem discussões fundamentais para pensarmos a própria lógica

de funcionamento e as estratégias de defesa/ataque/manutenção do paradigma hegemônico em que estamos mesclados, do qual sofremos influências, mas que também o fortalecemos – na maioria dos momentos sem estarmos conscientes destes níveis de envolvimento.

Nossa proposta de pesquisa busca indicar uma possibilidade de estudo e reflexão a respeito das “brechas” em “nós paradigmáticos”, não desejando formular os caminhos para uma “ruptura” imediata ao paradigma, total e impositiva, mas buscando sentir quais estão sendo as consequências dos afrouxamentos dos “nós paradigmáticos” para o campo educacional, quais os fluxos liberados deste campo nos pontos “desenrijecidos”, assim como quais são as estratégias erguidas nas disputas paradigmáticas e quais são estes campos de disputas e em que campo as batalhas estão ocorrendo. Nesta pesquisa, em específico, estudamos as “brechas” através do estudo de algumas “escolas não-convencionais”.

Analisar tais propostas educacionais inovadoras nos possibilita aprimorar as percepções de possibilidades de respostas a questionamentos e aberturas que, pelo convívio enrijecido do cotidiano, não conseguimos – emergidos que estamos – conceber. A análise pode nos revelar possibilidades, experienciadas e vividas, de “fissuras” e “brechas” em níveis que tínhamos como insolúveis de tão enrijecidos nas tramas do paradigma vigente.

Ao mostrarmos essas 'outras escolas', essa outra realidade, ficam evidenciados os axiomas da educação implícitos no modelo escolar convencional, o que pode nos ajudar a repensar aspectos da educação nos quais já não pensávamos mais, por estarem inseridos em um limite 'pensável' proporcionado pelo nosso imaginário sobre a escola, bem como a linguagem com a qual ele era pensado. A questão é, portanto, pensar, tendo em vista a história de outras escolas, se é possível outra maneira de pensar a educação e se podemos criar um novo significado para a linguagem com a qual nos referimos a ela ou mesmo até que ponto esta parece ser um entrave que dificultará que possamos dar certos saltos na concepção e na prática educacional, de tal maneira que o que, na realidade, necessitaríamos seria **outra linguagem** para a escola, para outra educação. (DOMINGO, 2013, p.460, grifo nosso)

*

E será que este conceito de “paradigma” que apresentamos nos ajudaria a pensar o campo escolar?

O educador José Pacheco (2019) aponta que o campo da educação está enredado em paradigmas e que estamos em um momento de “transição paradigmática”. Pacheco denomina três paradigmas que identifica emaranhados na história da educação: o “paradigma da instrução”, o “paradigma da aprendizagem” e o “paradigma da comunicação”. No “paradigma da instrução” teria sido gestado o que chama de modelo “tradicional” de educação, que tem como método central a “ensinagem”.

Nos estados-nação da Prússia, da França e da Inglaterra do século XIX se gestou a escola da Modernidade. Fundada no paradigma da instrução, respondeu as necessidades sociais da época e, quase hegemônica, atravessou todo o século XX. A ‘escola tradicional’, como é chamada, tem por referência a filosofia proposta por Comenius (século XVII), que nos diz ser possível ensinar todos como se fossem um só. E o primado da ensinagem perdura, obsoleto e funesto, em pleno século XXI. (PACHECO, 2019, p.17)

Para Pacheco, as propostas educacionais que surgem no começo do século XX, conhecidas como o movimento da “Escola Nova” (criada pelas reflexões e práticas de educadores como Montessori, Steiner, Decroly, Freinet, Dewey, Korczak, entre tantos) inaugurariam o “paradigma da aprendizagem”, que passa do centralismo pedagógico do professor para o aluno como centralidade da atividade escolar. E no século XXI estaria emergindo o “paradigma da comunicação”, com a revolução tecnológica e de comunicação promovida pela internet e a “sociedade em rede”. Concluindo que “urge operar **rupturas paradigmáticas**, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade.” (PACHECO, grifo nosso, 2019, p.21-22)

No Capítulo 2 desta pesquisa descrevemos detalhadamente cada um dos nós paradigmáticos que compõem o que estamos chamando de “paradigma convencional e hegemônico da educação”.

*

Os conceitos desenvolvidos pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, mais especificamente de suas “sociologias das ausências” e “sociologia das emergências” (SANTOS, 2002), também nos ajudou a pensar.

Como as práticas e saberes presentes nos territórios escolares inovadores podem ser pensados como “prática e saberes emergentes”?

Existe ao longo da história da educação uma multidão de exemplos de práticas e saberes pedagógicos inovadores e com grande êxito, alguns com mais de cem anos de história (como é o caso da *Summerhill School*, fundada em 1921, na Inglaterra), décadas de inovações, inúmeras experiências que inovam e estas são tão pouco conhecidas pelos educadores e pedagogos em geral. Pouco são estudadas nos cursos de formação de professores das universidades.

Formam “saberes e práticas ausentes” dos currículos pedagógicos das Universidades e Faculdades. Quando apresentadas, aparecem como se fossem exemplos raros de alguns aventureiros soltos pelo mundo afora. Reconhecê-las como criadoras de propostas educacionais que **funcionam** há décadas e que apresentam importantes transformações sociais, **reconhecer seus saberes e práticas** como exemplar concreto, viável, possível. Usando o conceito de Boaventura, reconhecê-los como **saberes e práticas emergentes**. Aprender com elas, reconhecê-las, elevá-las a um *status* de conhecimento pesquisável aos pedagogos e aos futuros professores.

Reconhecê-las pela sua potência, em sua importância como é em sua comunidade, pesquisá-las como viável para nos ensinar também, garantindo as singularidades e multiplicidades dos processos educativos, como uma **ecologia de saberes e práticas educacionais**.

Nos inspiramos nessas multiplicidades e singularidades, mas para isso temos de conhecê-las, a partir de seus territórios, buscando encontrá-las enquanto tal, e não enquanto um exemplo de uma “totalidade”, não como exemplos de um macro conceito guarda-chuva chamado “pedagogias inovadoras”. Temos de começar a ouvi-las antes de classificá-las, senti-las, pesquisar elas nelas, para assim realizarmos uma experiência de “tradução”. “A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis.” (SANTOS, 2002, p.262)

“Reconhecimento” e “tradução”. Diagnosticar e aprender com as práticas e saberes existentes nas propostas educativas invisibilizadas pelo paradigma hegemônico. A dificuldade da transformação manifesta-se

[...] no modo como resiste à mudança de rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. Da minha

perspectiva, para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. (SANTOS, 2002, p.241)

1.3.6 SOBRE OS CONCEITOS “DISPOSITIVO PEDAGÓGICO” E “DISPOSITIVO DE GESTÃO”

Quando se pensa na prática do educador na escolar é comum termos o entendimento de que o papel do educador é “dar aulas” sobre determinado conteúdo, esse ato ocorrendo em regime de “monodocência” dentro do espaço da “sala de aula”. “Dar aula” é, portanto, o **dispositivo pedagógico** hegemônico, o principal instrumento de ensino executado nas escolas convencionais. Compreendendo esse “dar aula” como o modelo de aula direta e narrativa, tendo o professor direcionando todo o processo.

Porém, as escolas que buscam a autonomia do educando e metodologias ativas no seu processo de aprendizagem acabam por tornar incompatível o dispositivo “dar aulas” como principal instrumento pedagógico.

Se buscarmos, em um esforço imaginativo, conceber uma escola onde não haveria o dispositivo pedagógico “dar aulas”, nos habita inicialmente um vácuo de percepção do que afinal seria feito tal escola. Afinal, se uma escola não tivesse aulas, o que aconteceria nessa escola? Como os educandos aprenderiam? É possível aprender de outra maneira que não seja por aulas? Não estamos com esse esforço imaginativo negligenciando o dispositivo “dar aulas”, mas apenas provocando uma reflexão.

É nesse ponto que ganha importância o conceito de “dispositivo pedagógico”. Entendido aqui como **o conjunto de instrumentos organizados pedagogicamente para propiciar e estimular a aprendizagem dentro da perspectiva educacional e valores da escola.**

Em José Pacheco (2019) encontramos a seguinte definição:

Dispositivos pedagógicos: Estratégias e materiais a que se pode recorrer na prática educativa, concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas às características socioculturais identificadas pelos professores como estando presentes no grupo de alunos com que trabalham. (p.147)

As escolas que se afastam do modelo convencional inovam nestes **instrumentos de possibilitar e estimular a aprendizagem**, sendo o “dar aula” um dos múltiplos dispositivos possíveis, sendo que em várias das escolas aqui estudadas nem sequer é mantido tal dispositivos como parte de sua pedagogia.

As crianças e jovens não aprendem apenas “em aula”, mas sim em todo processo de interação com as pessoas e com o mundo, e não apenas na escola mas em todo seu cotidiano (NOGUEIRA, 2021). Mas se essas crianças e jovens vão para a escola para não ter aulas o que afinal elas fazem na escola? Não ficam à deriva, soltas e sem qualquer direcionamento de aprendizagem? Como o tempo e a rotina escolar se dão nestas escolas? Como os educandos apreendem os conteúdos previstos na BNCC se não frequentam aulas? A resposta a tais questões é que, ao invés de ficar todo o tempo em sala de aula recebendo aulas, o educando desenvolve sua aprendizagem por meio dos **múltiplos dispositivos pedagógicos** que são postos em prática nestas escolas.

De início podemos desconfiar que o dispositivo pedagógico “aula” não continue sendo fundamental nestas escolas, ou que os educandos fiquem com seu tempo pouco ocupado em atividades de aprendizagem real. Mas, a cada escola que analisamos, percebemos que os educandos estão em constante atividade de aprendizagem e trabalho, percebemos que o tempo escolar é preenchido plenamente com múltiplos e variados dispositivos pedagógicos. Isso faz com que transformemos completamente nossa visão do que é e para que serve uma “escola”.

Uma escola que não tem como principal organização de seu espaço as “salas de aula” transforma completamente a forma que a comunidade escolar ocupa e vivencia os espaços do prédio escolar e, ainda, amplia para além do prédio escolar os processos de aprendizagem.

Uma escola que não tem o “dar aula” como principal dispositivo pressupõe que o educador tenha funções mais coletivas e de mediação e menos diretiva e instrucionista, portanto altera não apenas como os educandos vivenciam o espaço mas também os educadores e gestores.

Ou seja, para compreendermos a importância dos múltiplos dispositivos pedagógicos que debateremos nesta pesquisa é preciso se permitir uma desconstrução do entendimento do que é “escola” no sentido **convencional**, o que

nos é muito difícil devido a imagem naturalizada do paradigma convencional da educação em nossa percepção.

E quando falamos de “dispositivo de gestão” na escola, temos de fazer um esforço de imaginação para conseguirmos vislumbra escolas que conduzem suas práticas de maneira diferente da gestão convencional.

Na maioria destas escolas **a gestão compartilhada e coletiva é compreendida também como um dispositivos pedagógico** importante, por estimular na prática a vivência mais horizontal e menos hierarquizada. Compreendendo a importância da prática de escuta horizontal e afetiva entre os educandos, compreendendo a importância de haver uma instância em que os educando possam atuar ativamente nas questões de gestão da escola, compreendendo que não podemos conceber uma escola onde apenas os adultos tenham direito disciplinar sobre a criança, compreendendo que a criança tem que ter direito e espaço efetivo de defesa de seus direitos, compreendendo que a criança que a criança desenvolve o senso coletivo e democrático somente vivenciando na prática a democracia e não apenas teoricamente.

Os dispositivos de gestão democrática não são apenas para auxiliar na gestão, mas são verdadeiros dispositivos pedagógicos visto que propicia o desenvolvimento em diversos níveis nas crianças (oratória, organização das ideias, respeito a diversidade de pensamento, autodisciplina, senso de coletividade, senso de cuidado com o espaço escolar, pró-atividade, educação emocional, entre outras).

É principalmente através destes instrumentos de aprendizagem (dispositivos pedagógicos e dispositivos de gestão) que ocorrem as práticas educativas nas escolas. É por isso que ao observamos como elas são sistematizadas e vivenciadas na rotina escolar conseguimos analisar como as escolas não-convencionais conseguem atuar fora do paradigma hegemônico da educação e como estas escolas contribuem para afrouxar os nós deste paradigma hegemônico.

1.4 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DESTA PESQUISA.

No Capítulo 2 traremos a nossa conceituação e historiografia (genealogia) do que chamamos de “paradigma convencional da educação” e “escola convencional”. Apresentaremos cada um dos “nós paradigmáticos” que compõem tal paradigma e inseriremos o mapa ilustrativo destes nós.

No Capítulo 3 traremos uma reflexão historiográfica e conceitual sobre as várias maneiras de se denominar as propostas educacionais que escapam ao modelo de “escola convencional”. Para isso analisaremos diversos movimentos educacionais que ocorreram ao longo da história da educação, localizando cada um dos conceitos em seu tempo e espaço histórico para que saibamos melhor pensar nossa própria conceituação. Chegaremos, então, após esse exercício reflexivo, nos conceitos de “escola não-convencional” e de “inovação da educação”.

Os capítulos 2 e 3 são, portanto, onde organizaremos conceitualmente nossa pesquisa, são capítulos fundamentais para se compreender todo o restante de nossa pesquisa, pois explicam as bases por onde caminharemos com toda as nossas análises, principalmente quando faremos nossos “estudos de caso” das escolas não-convencionais.

No Capítulo 4 traremos um estudo historiográfico sobre os principais movimentos de inovação pedagógica ocorridos ao longo da história. Traremos um panorama das escolas não-convencionais mais marcantes no Brasil e no mundo, para realizar tal panorama nos remeteremos à importantes pesquisas realizadas por historiadores e sociólogos da educação. Apresentaremos, também, um panorama da situação atual das principais redes que buscam a inovação educacional.

No Capítulo 5 traremos os estudos de caso de cinco escolas não-convencionais. Para isso, dividido em cinco subcapítulos, um para cada escola. Utilizaremos, para embasar nosso texto, as leituras de textos teóricos que fizemos a respeito de cada um das escolas, as análises das entrevistas com educadores e gestores destas escolas e a análise dos documentos internos de cada uma das escolas que nos foi compartilhado. Também incluiremos, para ilustrar este capítulo e para melhor visualização das escolas, fotografias que apresentam os espaços físicos das escolas e o território onde as escolas estão localizadas. No final das análises de cada escola inserimos, também, a “trama dos dispositivos pedagógicos e de gestão” que desenhamos e que servem para percebermos mais nitidamente e esteticamente o funcionamento entrelaçado dos dispositivos de cada escola e para percebermos

onde cada um dos dispositivos atua frente aos nós do paradigma convencional e hegemônico da educação.

Boa leitura.

2 ESCOLA CONVENCIONAL E PARADIGMA HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO

Vamos debater neste capítulo o que muitos autores chamam, problematicamente, de “educação tradicional”. Denominamos, no entanto, de “educação convencional” que faz parte de um “paradigma convencional e hegemônico da educação”.

Fazemos, em nossa pesquisa, uma categórica distinção conceitual entre “convencional” e “tradicional”. Pois, afinal, a tradição é essencial e base para qualquer cultura, diferente do “convencional” que trava o fluxo das transformações na atualidade. Além disso, uma das importantes funções sociais das escolas é justamente apresentar ao educando saberes e valores **tradicionalmente** desenvolvidos pela sociedade que os educandos estão inseridos.

Nos aprofundaremos, portanto, nesse debate.

2.1 PARADIGMA EDUCACIONAL TRADICIONAL: NEM TODO TRADICIONAL É ANTIQUADO

2.1.1 O “TRADICIONAL” ENTENDIDO, PEJORATIVAMENTE, COMO “AQUILO QUE DEVE SER SUPERADO”

A denominação do que seja “educação tradicional” quase sempre detém uma postura inteiramente tendenciosa, utilizando de um recurso linguístico-teórico para envolver um grande número de características que fazem parte do sistema educacional que não concorda em um invólucro conceitual digno de abandono e de superação.

Nomear uma proposta educacional que se critica com o termo “tradicional” é uma tática político-conceitual que acaba por identificá-la como algo “antiquado”, “atrasado”, “anacrônico”, “fora de seu tempo”, “que precisa progredir”. Usando desta estratégia fica fácil apontar aquilo que se defende como uma proposta que está à frente, reveladora de avanços e corretora de falhas.

Queremos esclarecer com isso que é perigoso cair nesses jogos políticos dos discursos paradigmáticos. Nenhum paradigma é mais “verdadeiro” do que outro, todos eles possuem sua carga de discursividade e seus critérios de inclusão/exclusão;

nenhum deles é “superior” em seu valor em relação ao outro, crescem dentro de si mesmo acumulando agregados a seus critérios de “verdade” e “necessidade” se contrapondo a outros critérios – o julgamento já se faz de dentro de uma rede paradigmática.

Em termos epistemológicos contemporâneos, cai-se sempre numa falácia ao tentar hierarquizar os outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria) superior e estável. Como veremos mais adiante, o máximo que se consegue é colocar um paradigma *contra* os outros, em embates diretos. **Isso não significa certamente que, na prática, a todos se atribua valor igual.** Ao contrário, em termos práticos uns valem mais do que outros; afinal, uns carregam um maior conteúdo de verdade do que outros. Mas não porque esse conteúdo seja intrínseco a eles, senão porque os enunciados sobre os quais eles se assentam articulam-se segundo uma ordem que os instituem como mais verdadeiros, que os faz parecerem mais verdadeiros. (VEIGA-NETO, 2002, p.36, grifo nosso)

Não buscamos, aqui, uma posição extremamente relativista, não queremos afirmar que nenhum discurso é Verdadeiro, estamos concordando com uma posição de desdogmatização da pretensão de “verdade”. A “verdade” aqui entendida aparece como ponto fundamental de uma rede discursiva, as explicações “verdadeiras” surgem, portanto, entrelaçada em um campo de relações, campo que justifica o caráter de “verdadeiro” da “verdade” que se estabelece. Ou seja, cada paradigma cria seus **sistemas de verdades** criando também, assim, seus sistemas de inibição e contenção de argumentos que não correspondem ao jogo destes sistemas de verdades.

O que foi taxado como “tradicional” em diferentes momentos da história – um conceito é sempre processual, fluido, diríamos – e, portanto, taxado como “antiquado”, foi sempre selecionado enquanto tal como resultado de **disputas** discursivas.

No entanto, encontraremos, muitas vezes, o termo “pedagogia tradicional” referindo-se a um modelo de pedagogia que em um tempo-espço foi hegemônico e que no momento em que é assim anunciado já **não contempla mais os critérios de verdade e necessidade** daquele discurso que o anuncia enquanto “tradicional”. Em muitas vezes na história, o anúncio – utilizando-se de tal rotulação – é uma tática de ataque, uma estratégia de um discurso que busca se estabelecer, seduzir, como o novo discurso dominante-paradigmático.

2.1.2 O “TRADICIONAL” CONFUNDIDO, PEJORATIVAMENTE, COM O “ESSENCIALISMO”.

Outra tática de ataque paradigmático comumente usada em definições enredadas num paradigma cientificista é a utilização do conceito de “tradicional” para rotular pejorativamente as pedagogias de fundo *essencialista*. O “essencialismo” aqui é compreendido como Suchodolski (2000) entende por tal termo em “A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas”.

Bogdan Suchodolski diagnostica duas “tendências” fundamentais na história pedagógica: uma baseada na *essência*, outra na *existência* do homem. A primeira, uma pedagogia de fundo essencialista e herdeira das filosofias antigas que se pautam nas “verdades essenciais” e *a priori* possíveis de serem apreendidas pelo homem. Suchodolski (2000) elenca como influenciadores básicos desta tendência pedagógica a filosofia platônica com sua concepção do mundo imutável da *Idea*; a filosofia religiosa-cristã de Tomás de Aquino com as regras essenciais definidas nas “Santas Escrituras” e a filosofia renascentista, que buscava definir a “natureza humana” para potencializar o que lhe é próprio e combater o que se lhe opõe. Esse fundo filosófico se enredou na maneira de se compreender o sentido da formação do homem. A educação se confeccionou como uma encaminhadora do desenvolvimento pleno da “verdadeira essência humana”.

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica. (SUCHODOLSKI, 2000, p.16)

Desenvolveu-se, a partir dessa forma de conceber a educação, uma pedagogia de métodos rígidos para o fazer educacional, uma pedagogia centrada na autoridade de um professor que encaminharia o processo educativo na busca pela essência, com um currículo pré-estabelecido que deveria ser seguido e que conteria os saberes fundamentais, “essenciais”, para a compreensão da verdade. Trata-se dos saberes “perenes”, nos termos usados por Kneller: “[...] os perenealistas exigem a obediência a princípios absolutos. Apesar de importantes convulsões sociais, a permanência é mais real do que a mudança, dizem eles.” (KNELLER, 1981, p. 54)

O ensino é concebido como uma transmissão da “verdade”, uma herança que o professor acumula e deve ensinar os alunos a entesourá-la. Entendem que “a mensagem do passado nunca se desatualiza. Examinando-a, o estudante aprende verdades mais importantes do que qualquer coisa que possa descobrir explorando seus interesses pessoais [...]” (KNELLER, 1981, p.57). Um conhecimento acumulado que trata das questões, como compreende os perenealistas (ou essencialistas), eternas ao homem.

Por outro lado Suchodolski (2000) aponta uma outra tendência, de fundo “existencialista”, a explica como aquela que compreende o homem em realização, a se construir ao longo de sua existência dispensando a procura da essência fundamental, a qual ditaria os rumos de busca na compreensão de si mesmo. Nesse fundo filosófico se enredou uma forma de se compreender a educação voltada para as características do indivíduo que realiza a sua própria existência, além de criticar uma grade curricular pré-estabelecida como “essencial” para a formação do sujeito que cria suas questões peculiares ao longo de seu percurso de vida.

Esta pedagogia, como vimos, salienta a identidade da educação e do desenvolvimento individual, além de criticar os sistemas educativos baseados no princípio da essência; procura provar que o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro. De acordo com este ponto de vista, os nossos planos e o nosso ideal não são mais que uma projeção do nosso presente sobre o futuro e não uma força condutora que forme o presente em função dos objetivos futuros. (SUCHODOLSKI, 2000, p.97)

O movimento da “Escola Nova”, por exemplo, de fundo **existencialista** e entrelaçada num paradigma cientificista, é uma das correntes pedagógicas que elenca as características da pedagogia essencialista como formas “tradicionais” de se compreender a educação, tratando muitas características do essencialismo como dispensáveis, antiquadas, atrasadas.

Porém, a partir de Suchodolski, poderíamos ler os fundamentos da “Escola Nova” – e de todas as pedagogias que exigem um estatuto com fundo existencialista – como fazendo parte de uma enraizada **tradição**, assim como as pedagogias de fundo essencialista. **Ou seja, “tradicional” para Suchodolski são essas duas formas de partida para se conceber a escolarização humana: a proposta existencialista e a proposta essencialista.**

Portanto, o termo “tradicional” aparece no campo historiográfico e teórico da educação fluidamente. Usado de formas múltiplas, muitas das vezes com ressonâncias negativas, como uma estratégia paradigmática para desprezar certas propostas pedagógicas que o rotulante discorda. Outras vezes como uma rotulação das pedagogias de fundo existencialista para atacar as pedagogias de fundo essencialista. E outras formas menos pejorativas, como faz Suchodolski apontando os dois “extremos tradicionais” – diríamos – do pensamento pedagógico.

2.1.3 O VALOR DO TRADICIONAL: É PRECISO SEMPRE INOVAR?

Como antecipamos na nossa introdução, estamos pensando o paradigma como uma rede que captura as transformações, favorecendo um inflacionamento do estabelecido. Os paradigmas criariam mecanismos de manutenção e potencialização do mesmo e isso inibiria a potencialização da criação, da experimentação e do novo.

Mas, poderíamos nos questionar sobre o intuito da defesa constante do “novo”. Será que sempre o “novo” “avança”? Por vezes não seria mais interessante para o campo educacional a manutenção do “tradicional”?

A negação do “tradicional” muitas das vezes está desligada de uma reflexão consistente e crítica ao método pedagógico tradicional em si, e está muito mais ligada ao consumo de novidades, sejam elas realmente transformadoras ou não. Trazendo a reflexão do sociólogo Zygmunt Bauman (2007), podemos apontar que esse “consumo” de inovações nos métodos e tecnologias educacionais, está na onda do que o sociólogo chama de “fluidez” própria da sociedade de consumo. É mais sedutor em uma sociedade de consumo se utilizar de novos métodos pedagógicos do que se aprofundar em um método tradicional consagrado, não por que este último teria fragilidades mas por que as “inovações” trazem a falsa esperança de soluções de rápido consumo para problemas muito densos e antigos.

A “fluidez” teorizada por Bauman é a característica daquilo que ele denomina (ao descrever nossa contemporaneidade) de “modernidade líquida”, onde a fluidez é buscada e não se valoriza o permanente, na medida em que nada é “sólido” ou conserva forma por muito tempo, em constante inconstância. Essa inconstância para Bauman, inclusive, é geradora das maiores inseguranças e medos de nossa geração.

[...] a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referências para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual. (BAUMAN, 2007, p.07)

E o “tradicional” nunca foi tão visto com desconfiança como na “modernidade líquida”:

Sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, muito menos as garantem, enquanto meios testados com exaustão no passado precisam ser constantemente inspecionados e revistos, pois podem se mostrar inúteis ou claramente contraproducentes com a mudança de circunstâncias. Um imediato e profundo *esquecimento* de hábitos pode ser mais importante para o próximo sucesso do que a memorização de lances do passado e a construção de estratégias sobre um alicerce estabelecido pelo *aprendizado* prévio. (BAUMAN, 2007, p.09-10)

Toda essa afirmação da fluidez provoca explorações em busca do novo, mas gera insegurança e acaba por negar o valor dos saberes tradicionais e dos saberes “clássicos”, acaba por recusar o alicerce do “aprendizado prévio” da humanidade.

Se trouxermos o termo “tradicional” próximo ao conceito de “clássico” nos lembraremos da importância dos autores e das filosofias antigas como fundantes da cultura humana e essenciais para sempre revisitarmos em nosso processo de autoconhecimento. O “clássico” entendido dessa maneira seria aqueles saberes e obras que ultrapassam seu tempo e se comunica com o presente, “[...] mesmo que seu passado datável esteja separado pela cronologia que lhe é exterior por milênios de distância.” (DUARTE, 2008, p.194)

A força desta maneira de entender o tradicional (o “tradicional como “clássico”) estaria em prosseguir se comunicando com os diversos tempos presentes ao longo da história.

São as obras cuja verdade nunca se fecha em si mesma, mas permanece aberta e, por isso, acontecendo – e nos tocando. No contato com os clássicos, experimentamos, então, o acontecimento de sua verdade que, por ser não apenas fruto do tempo, mas também agente do tempo, jamais cessa de acontecer: ontem, hoje e amanhã. [...] Note-se que não é abandonada, aqui, a pretensão clássica à permanência. Mas o que permanece é virado de ponta-cabeça: não mais o velho, e sim o novo. Não é a garantia da perpetuação daquilo que foi e será do mesmo jeito que permanece numa obra clássica, mas, ao inverso, é a própria novidade que, neste sentido, está sempre guardada na obra clássica. (DUARTE, 2008, p.195)

Ou, nos termos de uma das definições da importância dos “clássicos” da literatura para Ítalo Calvino:

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer. [...] Os clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. [...] É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. (CALVINO, 1993, p.11-12)

Diferente deste “clássico dentro do tempo” e sempre “novo”, temos a visão do clássico como a-histórico, fora do tempo e enrijecendo a possibilidade do “novo”. Ao invés de se comportar como “clássico em constante comunicação com os tempos presentes” se comporta como “clássico cânone”.

Lembremos, como exemplo, o “classicismo” dos renascentistas italianos no começo da era moderna (entre os séculos XIV-XVI) que tinham como “cânone” e referência básica para suas investigações as obras dos pensadores gregos e romanos da antiguidade clássica (entre os séculos VIII a.C. e V d.C. aproximadamente). Essa forma de encarar o tradicional como **cânone essencial** fez com que os renascentistas criassem um “nó paradigmático” enrijecido.

Por trás dela, estava a esperança convicta, desde os renascentistas italianos, de que os ensinamentos aristotélicos pudessem ter descoberto as regras universais, atemporais e invariáveis para a criação e o julgamento artístico. (DUARTE, 2008, p.192)

Interessante percebermos que há um movimento crítico a esse classicismo na própria gênese da ciência moderna. Já no empirismo cientificista inglês inaugurado com Francis Bacon há a crítica direta aos cânones da ciência dos gregos antigos, buscando instaurar tratados para uma “nova ciência”, um novo método de conhecer a natureza, o método “indutivo”, apontando esse aspecto enrijecido do tradicional que se tornou cânone quase que inquestionável. No prefácio da sua famosa obra “*Novum Organum*”, Francis Bacon diz:

Todos aqueles que ousaram proclamar a natureza como assunto exaurido para o conhecimento, por convicção, por vezo professoral ou por ostentação, infligiram grande dano tanto à filosofia quanto às ciências. Pois, fazendo valer a sua opinião, concorreram para interromper e extinguir as investigações. Mas os que se voltaram para caminhos opostos e asseveraram que **nenhum saber é absolutamente seguro**, venham suas opiniões dos antigos sofistas, da indecisão dos seus espíritos ou, ainda, de mente saturada de doutrinas, alegaram para isso razões dignas de respeito. [...] De outra parte, os antigos filósofos gregos, aqueles cujos escritos se perderam, colocaram-se, muito prudentemente, entre a arrogância de sobre tudo se poder pronunciar e o desespero da acatalepsia. [...] Não obstante, mesmo aqueles [os gregos], estribados apenas no fluxo natural do intelecto, não empregaram qualquer espécie de regra, tudo abandonando à aspereza da meditação e ao errático e perpétuo revolver da mente. Nosso método, contudo, é tão fácil de ser apresentado quanto difícil de se aplicar. Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis. (BACON, s/d, p.01-02)

No nascimento da era moderna há, portanto, uma ruptura ao paradigma classicista (do clássico como “cânone”), um desapego epistemológico ao “tradicional” como referência básica e fonte primeira da verdade.

Se uma obra pretendesse figurar entre as grandes e memoráveis, ela deveria dar sua contribuição própria e única para o universo geral das obras, ao invés de ser apenas o aprimoramento cada vez mais correto de um modelo fixado de modo pretensamente neutro. Para ser clássica no sentido da imortalidade, a obra deveria ser anticlássica no

sentido da cega obediência a critérios externos a ela. Desprovida de regras e orientações, tendo destruído o cânone imutável do classicismo padronizado, a modernidade deu para si mesma a tarefa criativa da originalidade, fundada na primazia da singularidade que cada obra deveria possuir. (DUARTE, 2008, p.193)

E esse desapego ao “tradicional” como o clássico enquanto “cânone” parece estar extremamente mais intensificado nessa descrição da “modernidade líquida” conceituada em Bauman. Mas mesmo até o “clássico que se comunica com o presente” parece estar sendo rejeitado na fluidez da contemporaneidade em favor do consumo do constantemente “novo”, não pela sua potência mas pela sua condição de novidade para rápido consumo, não por aquilo que ela apresenta de solução mas por ser um elemento participante do jogo da fluidez. Lembrando, ainda, que nem sempre aquilo que “inova” nos permite “avanços”.

Aqui encontramos a questão da educação como mercadoria altamente rentável. Produtos de consumo vendidos como novos métodos pedagógicos avançados criados pelos especialistas em *marketing* educacional.

Inovar efetivamente pressupõe rupturas paradigmáticas, porém tem sido confundido pela busca desenfreada do consumo pelo “novo” a todo custo, característico da sociedade líquida descrita por Bauman, sem uma reflexão aprofundada dos reais valores ou problemáticas do modelo “tradicional” que busca se afastar, e sem perceber a permanência deste mesmo “tradicional” na própria proposta “nova” que acabou de consumir falsamente como “inovação”.

E ainda enfatizamos, as escolas que destoam do paradigma convencional de educação se transformam não por inovação pura e simplesmente, mas muito mais pela recusa dos princípios que se tornaram a base do paradigma convencional e hegemônico. Estão, portanto, realizando uma recusa política e propondo outros caminhos políticos, e não “inovando” pelo fetiche da pura “inovação”.

2.1.4 DIFERENCIANDO O “TRADICIONAL” DO “CONVENCIONAL” NA EDUCAÇÃO: QUANDO O TRADICIONAL É INOVAÇÃO.

Afinal, compreendemos que não é preciso a todo momento negar o “tradicional”. Apontamos acima a importância do “tradicional-clássico”, um tradicional que não vire “cânone” ou “classicismo”, mas um que apresente e reconfigure sua

importância histórica dentro de cada novo presente que se confecciona. Até José Pacheco, tão crítico ao tradicional na educação, aponta que

[...] apesar de todos os seus malefícios, não pretendamos nos desembaraçar do paradigma da instrução, “jogando fora a criança com a água do banho”. Conservemos, por exemplo, o papel da repetição, do cálculo mental, do desenvolvimento da memória. (PACHECO, 2019, p.15)

O trabalho que melhor sintetiza o valor do tradicional na educação das crianças e jovens para a vida, em nossa opinião, é o filme documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (dirigido e produzido por Carol Black, realizado em 2010). Neste, Carol Black, tece uma crítica ao processo compulsório de educação formal escolar em comunidades tradicionais, confeccionando o filme por meio de entrevistas de moradores da região de Ladaque, nos Himalaias no norte da Índia, devotos do budismo tibetano e que vivem dentro da cultura rural, mantendo a relação com o cultivo da terra, produzindo seus artesanatos, vivendo em uma relação comunal. Nos discursos que Carol Black elenca para compor o filme, temos a percepção de que a cultura tradicional Ladaque tem uma profundidade e complexidade única e singular, como toda cultura tradicional. Porém a cultura tradicional Ladaque tem sido prejudicada pela, cada vez maior, entrada dos elementos de consumo da cultura industrial e de massa junto aos jovens da comunidade.

No filme, entre uma entrevista e outra, Carol Black insere algumas “cartelas” com mensagens escritas. Uma delas diz o seguinte:

Uma cultura tradicional é um ecossistema, uma rede complexa de relações entre seres humanos e a terra onde vivem. Como em qualquer ecossistema, cada elemento está interligado com todos os outros e, como em qualquer ecossistema, mudanças repentinas têm efeitos imprevisíveis. (ESCOLARIZANDO, 2010)

A “mudança repentina” a que Black se refere é justamente as influências da sociedade de consumo no cotidiano e nos valores tradicionais da comunidade de Ladaque. Mas o principal foco de análise do documentário é a questão da educação das crianças e jovens da comunidade, cada vez mais problemática com o crescimento da ideia de escolarização compulsória dos jovens da comunidade ao modelo ocidental

de educação. Diz uma mulher ladaque (de nome não identificado no filme), logo nas primeiras cenas do documentário:

Tradicionalmente nós criamos nossas crianças com os ensinamentos de Buda. Mas agora, com o desenvolvimento, todos mandam suas crianças para a escola. E os antigos valores de bondade e compaixão estão começando a declinar. Agora as pessoas estão pensando “Eu tenho que ser um médico ou um engenheiro”. E as formas tradicionais de compaixão, bondade e ajuda mútua estão lentamente desaparecendo. (ESCOLARIZANDO, 2010)

Outra depoente ladaque relata:

Antes da escolarização moderna, nossa educação focava nos ensinamentos espirituais, mas agora a ênfase é no sucesso material. Pessoas vão à escola para que possam ganhar muito dinheiro, ter uma grande casa, dirigir um bom carro. Toda a ideia de aprendizagem foi transformada para significar: “Como eu posso ganhar muito dinheiro” (ESCOLARIZANDO, 2010)

Além dos discursos dos velhos da comunidade Ladaque, o filme traz entrevistas com diversos pensadores e militantes que colaboram com as causas sociais das comunidades da região. Uma das entrevistas mais marcantes é de Helena Norberg-Hodge, da “Sociedade Internacional pela Ecologia e pela Cultura”. Ela contrapõe o valor dos saberes tradicionais vividos na educação das comunidades da região de Ladaque aos valores transmitidos em uma educação mesclada na sociedade de consumo.

Não há dúvida de que se nós olharmos honestamente as formas tradicionais de educação e compará-las ao sistema de educação moderno atual, veremos que as formas tradicionais de conhecimento promoveram sustentabilidade. Todas essas culturas não foram perfeitas. Mas elas conheciam seu próprio e específico clima, solo, água, e elas conseguiam sobreviver independentes, responsáveis por suas próprias vidas, por geração após geração. Na economia moderna e com o sistema educacional moderno, as crianças não aprenderam nada daquilo, mas ao invés disso elas aprendem basicamente como usar produtos corporativos em uma cultura urbana de consumo. Então, uma vez educadas em “escolas modernas”, elas literalmente não sabem como sobreviver em seu próprio meio-ambiente. [...] O plano fundamental básico é o mesmo, que é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada. E empurrá-lo para fora de suas independências, e de suas próprias culturas e auto-respeito. (ESCOLARIZANDO, 2010)

Helena Norberg-Hodge problematiza, assim, um cenário de distanciamento das crianças e jovens dos valores e saberes tradicionais a que pertencem, gerando crises na própria capacidade de sobrevivência destes jovens, vivem cada vez mais afastados da rede cultural sustentável que organizava suas existências, em troca de uma busca ligada a uma ideologia emergida e exigida pela sociedade de consumo ocidental. Essa reflexão ganha maior ênfase com o depoimento da filósofa Vandana Shiva, nascida da região do Himalaia e que se tornou militante das causas socioambientais, atuando na liderança de diversas instituições e ações como a “Fundação de Pesquisas em Ciência, Tecnologia e Ecologia”, com sede em Nova Déli, e o “Fórum Internacional Sobre Globalização”:

Eu venho da região central do Himalaia, que é chamada de Garhwal. As mulheres de Garhwal trabalhavam arduamente para terem certeza de que seus filhos tivessem uma escolarização, mas uma escolarização institucional, do tipo que não ensina nada sobre a sua ecologia local, a sua cultura local, a sua economia local, ou a sua habilidade de ser produtivo. Ela te ensina basicamente a ser um semialfabetizado para um outro sistema, ao qual você não tem acesso, porque você não pertence à classe certa, ao privilégio certo, etc. Agora eu volto àquelas mesmas vilas, e as mulheres dizem que o pior erro que elas cometeram foi pensar que aquele tipo de educação iria ajudar. Nós temos um ditado em hindú: “É o cachorro do lavadeiro que não pertence nem ao lugar onde a lavação é feita, nem ao lar”. Elas são pessoas excluídas, e elas estão caindo pelas rachaduras de um mundo excludente. (ESCOLARIZANDO. 2010)

Outro depoente no documentário é o indiano Manish Jain, do “Instituto dos Povos para repensar a educação e o desenvolvimento” e um dos principais articuladores da rede de “universidade livres” *Ecoversities*. Jain diz em seu depoimento:

Uma das coisas que eu vi que a educação realmente criou foi o sendo de inferioridade em muitos níveis. Um a nível dos idosos. Eu visitei vilas querendo aprender com os idosos todos os tipos de práticas tradicionais. E a primeira resposta é sempre “Eu não sei nada, vá e fale com o meu filho. Ele está na décima série. Eu não sei nada, eu não entendo nada”. Na minha vida, isso foi provavelmente uma das coisas mais dolorosas que eu ouvi repetidamente nas vilas. (ESCOLARIZANDO, 2010)

Esse efeito de desvalorização dos saberes dos antigos da comunidade, criando nestes um complexo de inferioridade e um distanciamento dos jovens no

interesse em buscar apreender tais saberes é muito comum junto aos antigos das comunidades tradicionais aqui no Brasil.

O educador Tião Rocha, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPDC), lá do sertão de Minas Gerais (cidade de Curvelo), é um dos que defende veementemente esse encontro entre os saberes tradicionais e os educandos como essência do processo educativo. Ele conta uma história que viveu no meio do sertão mineiro que é extremamente próxima a que Manish Jain narra ter vivido lá no interior da Índia. Se trata da história do “biscoito escrevido”, que reproduzimos aqui:

No início do projeto [do CPDC], Tião andava de casa em casa com uma pergunta: 'O que você sabe fazer para nos ajudar a acabar com o analfabetismo dos meninos?'. As primeiras respostas não variavam tanto: 'Não sei nada não, sou fraquinho, também sou analfabeto'. Tião instigava as pessoas: 'Não sabem nada, mesmo?'. Ainda intimidada, uma senhora travou o seguinte diálogo: 'Ah, Tião, a única coisa que sei fazer, que o povo gosta muito, é biscoito. Biscoito de polvilho. A gente desenha caraminholas nas formas.' 'Fica bom?' 'Sim, uma delícia!' 'Então, a senhora podia dar uma aula sobre isso!' Na hora de ir embora, Tião perguntou: 'Minha senhora, qual é mesmo o nome do biscoito?' 'A gente chama aqui de biscoito escrevido!' 'Em vez de fazer caraminhola, a gente pode escrever letras?' Claro que podia, então chamaram a meninada e fixaram uma regra: só comeria biscoito quem escrevesse o nome. Um dia, um garoto ficou emburrado depois da biscoitada, encostado no canto. 'Por que você tá triste, menino?', questionou Tião. 'Meu nome é José. E ele ali se chama Washington.' 'Se quer comer mais biscoito, escreve o nome completo, menino! O nome da mãe, do papagaio!' Chegando de mansinho nas casas, pedindo licença e perguntando os saberes tradicionais, Tião exercitava um dos seus aprendizados mais preciosos: a diferença entre professor e educador. 'Professor é aquele que ensina, educador é aquele que aprende', comenta Tião. Que aprende com a comunidade local. Que aprende com o aluno.' (COLETIVO EDUCAÇÃO, 2013)

Hoje as crianças do projeto CPDC são alfabetizadas fazendo biscoitos. Tião Rocha chama isso de “[...] **pedagogia do abraço**, que efetivamente é construir as relações de auto-estima e de solidariedade. E outra que é a **pedagogia do sabão**, quer dizer, do aproveitamento dos recursos, do conhecimento ancestral, pra

construção de coisas, e que é uma das linhas de trabalho do CPCD” (Informação verbal)¹³.

Aprofundamos esta questão da importância do tradicional no processo educacional com o depoimentos de dois indígenas. O primeiro de Alexandro da Silva *Awa Tapé Mirim* do povo Guarani Nhandewa, morador da Terra Indígena Pinhazinho (no Paraná) e professor atualmente em uma escola em uma aldeia Kaingang. E o segundo depoimento de Luiz *Weymilawa* Surui do povo Paiter Surui, morador da Terra Indígena Sete de Setembro (em Rondônia) e professor na escola da comunidade. Notamos que, mesmo em aldeias tão distantes e de povos diferentes, o entendimento da importância da educação tradicional são muito conectadas entre os dois professores indígenas.

Alexandro explica como os saberes dos “antigos”, os espaços sagrados e outros lugares do território fazem parte da educação da criança Guarani, para além da “escola formal”:

Na cultura Guarani a gente costuma dizer que a educação ela não é só a partir da escola formal, ou seja, dentro do espaço da escola. Mas que ela começa antes. O itinerário da educação indígena, vamos dizer assim, ele começa na casa grande [também conhecida como “casa de reza”, em guarani *Oy-guatsu*] com os *Txamoi* [lideranças espirituais guarani] ensinando ou rezando, o espaço da espiritualidade. E depois ele avança para o território, que é o espaço social onde as crianças se conhecem, conversam, trocam ideias, brincam, sem deixar também de aprender, porque esse espaço do território é um momento de vivência, momento social em que eles constroem os laços afetivos, laços de amizade, laços culturais, que depois isso vai avançando para a escola formal. [...] Então a criança vai sabendo, no modo de ser indígena, olhando para o seu território, olhando para os mais velhos **como os seus primeiros professores**. Eles já são “alunos”, eles já são **sábios da cultura** Guarani. É nesse sentido que a escola precisa também olhar para essa criança e dar continuidade à essa interação da escola com a comunidade e com os mais velhos. A escola tem o papel de não só olhar para dentro da escola, “dentro de quatro paredes”, mas olhar para o território, olhar para a casa grande, fazer essa interação, usar desta cientificidade da escola para entender essa cultura Guarani da casa grande, cultura Guarani dos territórios. Quando você vai para uma pesca, ou quando você vai buscar um remédio na mata, quando você está em uma reunião, isso são **pontos de aprendizagem**, isso é um modo de transmissão social também. A escola não pode estar

¹³ Tião Rocha no vídeo “Educação debaixo do pé de manga”. Minas Gerais: CPCD / Petrobras, 2013. 1 vídeo (3 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=osjFBg73OoQ>>. Acesso: 20 nov. 2017.

descolada da casa grande e da comunidade, porque **a escola é a comunidade e a comunidade é a escola**, então não tem como se descolar ou se distanciar. A escola tem de potencializar esse conhecimento já pré-conhecido pelas crianças. (AWA TAPÉ MIRIM, 2021, grifo nosso)

Frisamos na fala de Alexandro o entendimento dos “mais velhos” como primeiros professores das crianças e jovens Guarani e de como esses entram no espaço da escola formal já “sábios da cultura Guarani”, saber fundamental que se aprende na vivência do cotidiano da comunidade. Diversos espaços da comunidade são “espaços de aprendizagem”, dando destaque central à “casa grande” (ou “casa de reza”) como um destes espaços e que a “escola formal” é mais um destes espaços, mas que não é “descolado” da comunidade, pois a “escola é a comunidade e comunidade é a escola”.¹⁴

A importância desse modo de aprender “em relação com a comunidade” é percebido também no discurso do indígena Luiz Surui:

O lugar da crianças Paiter aprender é no dia-a-dia, **na vivência**. [...] Por exemplo, na festa tradicional aqui da comunidade [*Metarelá*], enquanto as mulheres trabalham na preparação da bebida, os homens estão fazendo arco-e-flecha, cocar, cortando lenha, e as crianças estão vendo ali, e só de ver as crianças já estão aprendendo. Não é necessário ele sentar e ficar olhando, tem momento que vai ser assim, mas no dia normal as crianças estão brincando ali, correndo. Então tem um momento que ele vai querer aprender, vai da pessoa. Não que o pai vai chamar e dizer “senta aqui que eu vou te ensinar”. Isso que meu pai fala para gente: “Olha, tudo que eu sei não é porque meu pai me colocou em um banco e me ensinou. Eu que fui atrás.” [...] Sabe que o avô ensina mais a criança que o pai, então se eu não tiver um avô que me puxa para eu aprender com ele eu que vou atrás. Essa é a diferença: é a criança que vai atrás da aprendizagem, do saber, e não o mais velho que precisa chamar. **A criança tem que gostar**. [...] Em tudo que a gente vai fazer as crianças estão ligadas, elas tem que acompanhar, não que necessariamente a gente chama, mas basta eles estarem presentes, vendo, mesmo comentando, é assim que antigamente se aprendia (e se aprende), além do que se aprende na escola, atualmente né. Na caça, na floresta, na pescaria, no rio, o

¹⁴ Nos pareceu extremamente interessante que esta frase “**a escola é a comunidade e a comunidade é a escola**” dita pelo sociólogo guarani é praticamente a mesma frase que o líder comunitário de Heliópolis João Miranda disse à Braz Rodrigues Nogueira (2021), diretor da escola da comunidade (a escola EMEF Campos Salles) quando este diretor foi procurar a comunidade para colaborar nos problemas que a escola estava enfrentando. João Miranda, então, falou a Braz “**Ô Brás, meu irmão, meu amigo. Se Campos Salles está, nós já estamos. Porque para nós não existe a escola lá e nós aqui. Nós somos a mesma coisa**”. Escrevemos sobre a história e os dispositivos da escola Campos Salles, detalhadamente, no nosso Capítulo 5.

modo de fazer, o material que se usa, o processo, esse é o ensinamento, essa é nossa aprendizagem, essa é nossa educação, nesses lugares que estamos presente e no dia-a-dia do que estão fazendo. (SURUI, 2021)

E Surui eleva a “educação tradicional”, aquela que vem da tradição, à educação principal:

Essa **educação tradicional** [indígena] ela é o principal. O povo indígena é um povo muito orgulhoso, ele quer ter orgulho de quem ele é. A partir da sua cultura e da sua tradição é que ele vai saber quem ele é e saber mostrar também. O saber fazer da cultura material e o saber da cultura imaterial também, isso é uma educação tradicional para nós, saber dessas coisas da cultura, é isso que vai fazer nos tornarmos pessoas importantes dentro de nossa sociedade indígena. Sem ter esse conhecimento, essa sabedoria, essa habilidade, o indígena não é nada, então isso tudo **é o principal fator para que o indígena saiba quem ele é** e, assim, ele tenha o respeito. (SURUI, 2021)

Na visão de Surui, o caminho de inovação da escola formal da comunidade é justamente se aproximar cada vez mais do tradicional. **O tradicional na escola é a inovação** da escola:

Como não tinha escola antigamente, nessa escola que nós estudamos atualmente a gente acabou se adaptando à essa metodologia tradicional da escola não-indígena, mas trabalhamos em paralelo com a cultura indígena. [...] A cultura não vai só depender da língua, como alguns professores acham que ensinar a escrever o alfabeto na língua indígena já basta pra eles. Mas sim, vai ter de ensinar muitas coisas: a caçada, a pesca, a festa tradicional, o modo de casamento, vai abranger muitas coisas. [...] Eu vejo que os métodos de ensino deveriam ser diferente, realmente como fazíamos antigamente na cultura: ensinar práticas da cultura. Eu na minha aula, eu trabalho “história e geografia”, eu faço que o aluno vai atrás do ancião e faça a pergunta, jogo a responsabilidade do aluno de ir atrás do *sabedor*. (SURUI, 2021)

O conceito de “sabedor” é importante para a educação Paiter Surui. Luiz define este conceito da seguinte maneira:

O *sabedor* é uma pessoa mais velha, que saiba a cultura do povo. Saber ensinar o arco-e-flecha, contar histórias do povo... então, ela vai trabalhar com os conhecimentos tradicionais do povo. Não precisa ser um cacique ou um pajé, é simplesmente uma pessoa mais velha que saiba ensinar as crianças no dia-a-dia sobre a cultura do povo. [...] Eu

uso muito a sabedoria, a história, que meu pai carrega. Porque ele é um dos mais velhos aqui do povo e é a primeira pessoa a chegar na aldeia, onde eu moro. (SURUI, 2021)

Assim como o Guarani, Surui também indica que os “mais velhos”, os “antigos” são os primeiros professores das crianças indígenas:

Eu diria que são os mais velhos. E infelizmente os mais velhos estão indo embora. No caso, tem alguns. Mas como eles vão fazer esse ensino, repassar esse conhecimento? Eles repassam esse conhecimento às crianças que estão ao seu redor. Com meu pai, no domingo passado, nós fizemos uma oficina de um projeto, nós convidamos meu pai para ensinar trabalhos “masculinos”. [...] **Eu diria que são os mais velhos que são os educadores, que ensinam a cultura para as crianças e para os jovens.** (SURUI, 2021)

E ao perguntar se nessa educação a partir da tradição da cultura Surui existiam espaços centrais de aprendizado, como o caso da “casa grande” Guarani, Luiz Surui nos apresenta uma fala muito emblemática do que é uma educação em sua comunidade:

Eu diria que nós não temos uma “casa” específica [para aprender], são nestes momentos que a criança aprende, nos momentos de festa, nos **momentos de confraternização** que as crianças aprendem, **no momento da construção da casa é que as crianças aprendem.** (SURUI, 2021)

Essa explicação do que é a educação em sua comunidade, Surui falando de uma prática, acaba nos apresentando uma metáfora muito potente de compreensão do que é o aprendizado. A criança não aprende na casa específica de aprender, mas sim **construindo essa casa**. Não é no espaço fixo que se aprende, mas no processo de construir, e ainda mais, no processo de construir em “confraternização”.

Vejamos como uma sabedoria tradicional parece ser a essência da inovação, aqui neste caso. Parece paradoxal o tradicional ser juntamente o alimento da inovação, mas não é, pois esse tradicional não é “antiquado”, é a base onde toda a cultura se sustenta e se atualiza, é o que os fazem ser o que são, “é o principal fator para que o indígena saiba quem ele é”, nas palavras de Luiz Surui.

E, por fim, o professor Surui aponta seus temores, muito próximo aos temores apresentados pelos velhos Ladaque no filme “Escolarizando o mundo”:

Mas tem família que não tem essas pessoas que tem conhecimento, que carrega conhecimentos milenares, e aí acaba que não sabe de muitas coisas, não sabe da história, não sabe confeccionar uma cesta, fazer uma panela, ou fazer até comida tradicional e nunca comeu uma comida tradicional. Aí é que entra a industrialização na vida da comunidade, aí que entra o capitalismo, a pessoa vai sempre consumir e adquirir as coisas ali comprando. Então, o sabedor explica “não deve fazer isso”, “tem que fazer isso”, “é isso que tem que fazer”... E daqui um tempo não vai mais haver essas pessoas, e minha preocupação é isso. (SURUI, 2021)

Os depoimentos vindo de povos ladaque presentes na narrativa do filme “Escolarizando o mundo” de Carol Black, as propostas pedagógicas desenvolvidas no CPDC (em Minas Gerais), os discursos de indígenas Guarani e Paiter Surui, vindos de comunidades tradicionais tão distantes geograficamente umas das outras mas tão ressonantes entre si, nos fazem refletir com mais propriedade sobre a distinção entre uma educação “tradicional” e uma educação “convencional”. Os saberes presentes na educação vividas nas comunidades tradicionais e nos lugares de aprendizagem dos territórios dos povos originários (indígenas, afro-brasileiros, entre outros) são essenciais aos jovens e a todos os membros daquela comunidade, e cada vez mais reconhecemos a importância destes saberes tradicionais serem pesquisados e valorizados dentro, inclusive, dos espaços acadêmicos e escolares do mundo ocidental.

Denominar as pedagogias “convencionais” de “tradicionais” pode confundir os saberes essenciais da “tradição” com a forma enrijecida de educar da pedagogias que não se transformam. Por isso, não denominamos em nossa pesquisa as escolas enrijecidas paradigmaticamente de “escolas tradicionais”, mas sim de **escolas convencionais** que estão enlaçadas nos nós de um **paradigma educacional hegemônico**.

A única conexão que o “convencional” tem com o tradicional é que, como a tradição, ele se prolonga no tempo. Fora isso são totalmente opostos naquilo que potencializam. O **tradicional** não enrijece as transformações culturais a que se mescla, pelo contrário, ele alimenta essencialmente as suas transformações. O **convencional** enrijece as transformações, são “amarras” que inibem as transformações, inflam o **paradigma hegemônico**.

Neste trabalho, portanto, o conceito de **tradicional** e de **convencional** ganha uma definição singular.

A **educação tradicional** é aquela que traz em suas bases uma valorização dos saberes antigos para potencializar as transformações na atualidade. É aquela em que os saberes reconhecidos como historicamente essenciais para a sociedade e trazido para inspirar os pensamentos inovadores. É uma educação que valoriza a tradição dos saberes antigos naquilo que tem a dizer para os tempos atuais, que tem como base saberes “clássicos”, pois o “clássico” tem sempre algo inédito a dizer à atualidade. Por exemplo, a educação coordenada pelos *Xamói* (liderança espiritual da etnia indígena Guarani), ensinando as crianças da aldeia em suas “casas de reza”, é profundamente **tradicional** e são essenciais para a organização espiritual, social, psicológica e política da comunidade Guarani.

Já a educação convencional é aquela que está em contrassenso com o atualidade, que já está ultrapassada do ponto de vista da ciência pedagógica, que prejudica o avanço das transformações paradigmáticas, é antiquada para o presente. O “convencional” fica aqui, então, compreendido como essas amarras que enrijecem o paradigma, reforçando-lhe seu caráter de difícil irrefutabilidade. Amarraduras, quase enraizadas, localizadas em pontos da trama paradigmática. “Nós enrijecidos” que estagnam as transformações.

E denominamos de escolas convencionais as escolas que estão entrelaçadas rigidamente a esse paradigma convencional e hegemônico de educação, “convencionais” porque não inovam, estão presas a uma convenção do que é escola, e essa convenção é parte sustentadora do paradigma hegemônico da educação.

Conceitualmente, poderíamos supor as características daquilo que seria o **convencional** nas escolas, a partir do histórico de sua organização. Perceberíamos então os “nós” que compõem a “trama paradigmática” convencional, ou seja, os pontos de entrelaçamentos rígidos que formam as características da forma **hegemônica** de se educar em nossas escolas.

O “convencional” retroalimenta uma imagem “naturalizada” do que é “escola”, calcificando assim sua hegemonia na forma de se conceber as práticas educacionais. Porém, frisamos que esse paradigma **hegemônico** não funciona como um bloco monolítico sem brechas e fissuras, há inúmeras propostas que escapam deste modelo paradigmático, que se embatem, conflitam, negociam com ele.

Vamos, então, avançar a respeito deste paradigma hegemônico presente nas escolas brasileiras e pensar como ocorreu seu surgimento ao longo da história até seu enrijecimento paradigmático.

2.2 O PARADIGMA CONVENCIONAL E HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO: DETALHANDO SEUS “NÓS PARADIGMÁTICOS”.

Retomando o conceito de convencional definido anteriormente em nossas reflexões, dizemos que o **convencional são as amarras que enrijecem o paradigma reforçando-lhe inclusive seu caráter de difícil irrefutabilidade. Amarraduras, quase enraizadas, localizadas em pontos da trama paradigmática. Nós enrijecidos que estagnam as transformações na escola convencional.**

Os “nós paradigmáticos” – e os chamamos assim pelo seu aspecto de entrelaçamento e interdependência uns com os outros, formando um tecido maior – que elencamos como componentes do paradigma convencional e hegemônico da educação são: **a extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada (hiperespecialização das disciplinas); o modelo convencional de “dar aula”; a monodocência; a organização dos educandos por progressão seriada; a hipercentralização na burocracia estatal, tendo como consequência a centralização da concepção dos conteúdos, da metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional; o ensino propedêutico; busca pela uniformização e disciplinarização dos educandos; a manutenção da hierarquia “professor/aluno”; a imposição de um currículo pré-definido e fechado ao “aluno”; a educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo; a linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado; a educação somente focada no cientificismo e hiperintelectualista, sem valorização de saberes populares, saberes de cultural não cientificista e saberes do campo não intelectual; o ensino focado apenas no nível mental do educando; a avaliação classificatória e hierarquizadora (ranqueamento) a busca pela constante produtividade e eficiência; a busca pela neutralidade e pela não afetividade; a distância da escola com a comunidade e realidade próxima.**

Para definirmos esses nós que elencados acima e para pensarmos o que seria **paradigma hegemônico da educação** especificamente, tivemos que recorrer a uma metodologia complexa.

Primeiramente procuramos nos aproximar desta conceituação via leitura de autores emblemáticos na crítica ao modelo tradicional de educação como Freire (1967; 2003; 2005), Teixeira (2000), Alves (1994; 1989), Demo (2002), Morin (2002; 2002; 2007), Pacheco (2012; 2019), Foucault (2004), Gallo (1995), Hetch (2016), Singer (1997; 2008, 2017), Perrenoud (1999) entre outros. São autores que criam diagnósticos teóricos sobre a “educação tradicional” com aspecto de amplitude, tentando visualizar a situação por uma visão panorâmica, isso nos ajudou na busca das várias maneiras de se descrever **teoricamente** o paradigma convencional da educação.

Por meio destas leituras, realizamos um entrelaçamento dos vários elementos (“nós paradigmáticos”) que estes autores apontam como pertencentes a isso que chamamos de **rede paradigmática convencional da educação**. Entendíamos cada um destes elementos descritos por estes autores como **nós** que compõem a rede do paradigma hegemônico da educação. Realizamos, portanto, nesse primeiro momento, um exercício de aproximação teórica enredando descrições de pensadores diversos.

Nesse momento encontramos, por exemplo, a análise de Michel Foucault (2004) do exercício do poder nas sociedades disciplinares, que encontrou nas instituições educacionais um de seus pontos de ancoragem. Sua análise profunda do funcionamento da vigilância hierárquica, normalizadora das atividades e dos corpos dos educandos, codificadora e controladora do espaço escolar submetendo os sujeitos a uma rede de micropoderes disciplinadores foi fundamental para percebermos as tramas paradigmáticas da “disciplinarização”, da “organização seriada”, a “hierarquia professor-aluno”, a “imposição do currículo”, a “não-afetividade” e outras tramas que elencamos em nosso diagnóstico. Esse diagnóstico da disciplinarização dos corpos dos educandos e das disciplinas é complementado pelas análises de Silvio Gallo (1995), que reafirma a presença da trama do controle via “avaliação” como instrumento de coação e poder disciplinador. Paulo Freire (2005) é outro que traz um diagnóstico dessas tramas disciplinadoras e da “docilidade” dos corpos e mentes dos educandos, criticando o instrucionismo (ou a “ensinagem” nos

termos de José Pacheco) quando aponta as problemáticas da opressão do “ensino bancário”.

Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2005, p.68)

Pedro Demo (2002) também diagnostica as problemáticas do instrucionismo nas escolas e o liga à problemática da trama da constante “avaliação classificatória e hierarquizadora” e do ensino “propedêutico”, muito próximo do diagnóstico de Freire, e Perrenoud (1999) faz um histórico e uma análise sociológica de como este tipo de avaliação convencional se estabeleceu e o quanto é coercitiva aos educandos e pouco “formadora” e pouco “diagnóstica”. Pedro Demo critica a maneira errônea de se entender o conhecimento como um processo “linear” e propõe uma reflexão da característica “complexa” da educação e da “não-linearidade” da confecção do conhecimento.

A escola reprodutiva considera conhecimento processo linear. Por isso, aposta em sua simples transmissão. O professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova. Chega-se no máximo ao domínio reprodutivo de conteúdos. Mesmo com os aportes extraordinários de Piaget e de tantos outros que vieram depois, sobretudo da atual biologia da aprendizagem, a escola continua instrucionista ao extremo. [...] Conhecimento é tratado como mercadoria que se adquire (‘aquisição de conhecimento’ continua expressão corriqueira), é repassado por meio de processos instrucionista ostensivos, dificilmente é reconstruído, tornando-se o diploma o reconhecimento oficial de que o aluno assimilou a carga curricular prevista. (DEMO, 2002, p.125)

Um diagnóstico muito parecido encontramos em Rubem Alves (1994) que, além de apontar todos as tramas que elencamos acima, dá ênfase na falta de

afetividade entre os educadores-educandos e em como isso cria uma hierarquia que desloca as ações promovidas na escola convencional da própria vida dos educandos, gerando sofrimento nos mesmos. Edgar Morin (2001; 2007), diagnosticando os “saberes necessários à educação do futuro”, também aponta a necessidade desta reaproximação afetiva e dos conhecimentos trazidos no ambiente escolar estarem ligados com questões fundamentais da existência dos educandos e das demandas da sociedade “planetária”, como denomina. O que nos remete às reflexões de Singer (2017) sobre a importância da escola acolher a multidimensionalidade promovendo uma “educação integral” que leve em consideração saberes comunitários e outros saberes para além do nível somente mental do educando.

Rubem Alves também nos ajudou a conceituar a respeito do “ensino propedêutico”. Crítico ferrenho do modelo de vestibular, apontando esse como um dos maiores criadores de sofrimento nos jovens estudantes, é famosa sua proposta de sorteio em substituição ao modelo de provas de vestibular para o acesso às Faculdades e Universidades¹⁵.

José Pacheco (2019) é um fervoroso crítico ao sofrimento que o modelo instrucionista de “ensinagem” promove nos educandos. Ele aponta o estado de solidão que os educadores estão em um regime de “monodocência” e indica a própria prática de “dar aula” como um dos pontos mais marcantes da escola convencional. Ele pergunta: “Por que os professores continuam a dar aula?”.

Conheço uma escola onde nunca houve “aulas de substituição”, mas onde nunca um aluno ficou “sem aula”. Para ser mais preciso: uma escola onde nem sequer há aulas. Nem fazem falta, dado que os alunos aprendem melhor sem elas. [...] Os professores das escolas “normais” ainda creem que, **dando aula**, ensinam. Promovem acumulação cognitiva, quando deveriam efetuar mediação pedagógica, cocriar roteiros de estudos e guias de pesquisa, provocar aprendizagens [...]. (PACHECO, 2019, p.116-119, grifo nosso)

Recorre, inclusive, à Pedro Demo para reafirmar seu diagnóstico e a sua incisiva crítica ao método de “dar aula”.

¹⁵ Ver, por exemplo, a crônica de Rubem Alves “A utopia do fim do vestibular”, publicado no jornal **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u608.shtml>>. Acesso em: 05 out. 2021.

O sistema brasileiro de ensino é fundado em aula. Praticamente só! Ao professor não ocorre que a escola possa ser diferente de apenas oferecer aula, prova e repasse. Em parte, isto se deve à formação docente na faculdade, onde só teve aula e foi “deformado” para dar aula. Adere ao “instrucionismo”, a prática escolar de reduzir aprendizagem à absorção passiva de conteúdo. (DEMO apud PACHECO, 2019, p.120)

Pacheco critica a organização da escola em “salas de aulas”: “metodologias ativas são incompatíveis com salas de aulas” (p.108). E, muito próximo do diagnóstico dos autores que citamos acima, critica a “seriação”, a “imposição curricular”, a “disciplinarização”, a “avaliação como poder disciplinador”:

O modelo “tradicional” de escola adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementado – aplicou modos de organização dos espaços e métodos utilizados em casernas, conventos e prisões. Nos primórdios da instrução pública, foram construídos edifícios dotados de pátios internos, réplicas das praças de instrução militar. Os edifícios destinados à instrução dos jovens eram rodeados de muros altos. As escolas foram divididas em salas (celas de mosteiros e prisões) de janelas estreitas e abertas bem acima da estatura dos alunos. Estes eram instalados em filas, separados em grupos etários uniformes e distribuídos por graus de ensino. Foram instituídos programas iguais para todos e criados dispositivos de controle total das escolas de todos os níveis. O toque de uma sineta passou a marcar a cadência de horários de aula iguais para todos, visando a uniformização e o conformismo consentâneos com as necessidades de uma revolução industrial emergente. Os livros delimitavam a apresentação do conteúdo, a avaliação era (e continua sendo) confundida com a aplicação periódica de provas de padrão único, visando a comparação e a competição entre alunos. Cargos e funções diferenciadas reforçavam a hierarquização já subentendida na relação professor-aluno. A disciplinarização física e psíquica era inquestionável, as regras eram mantidas sem questionamento e eram frequentes as premiações e os castigos. A arquitetura escolar e a prática docente dessas escolas refletiam (e reproduziam) uma visão de homem e de mundo pronta e acabada. (PACHECO, 2019, p.14-15)

Poderíamos continuar discorrendo sobre os diagnósticos e definições da “educação tradicional” (que chamamos de “convencional”) que estes autores desenvolveram. Porém, nossa intenção principal é demonstrar como esses diagnósticos se **entrelaçam** e se aproximam um do outro. As **tramas paradigmáticas** do convencional da educação brasileira são encontradas descritas em todos estes

autores e nos embasou teoricamente nessa formulação da rede paradigmática que descrevemos.

Depois, somamos a isso uma pesquisa historiográfica a partir de longa pesquisa nas bibliografia de importantes historiadores e sociólogos da educação.

Ainda complementamos estes estudos teóricos e historiográfico com um trabalho etnográfico que realizamos em nosso mestrado¹⁶ junto a 10 escolas públicas de Londrina-PR (MIOTO, 2010). Na ocasião, para a pesquisa de campo, visitamos planejadamente algumas escolas públicas da cidade de Londrina-PR buscando o embate entre o trabalho conceitual do diagnóstico da presença do paradigma então presente nas metodologias educacionais e da vivência interna do ambiente escolar. Esse trabalho de campo buscou perceber as relações que as tramas paradigmáticas tecem, sendo então importante nos servirmos de percepções, intuições e aberturas de entendimento que vão além de uma percepção visual do evento. Tratou-se de **sentir**, nas micro-relações que se tecem, a presença de um paradigma educacional pulsando ali no ato de ensino. Esse trabalho de campo realizado no mestrado até hoje nos ajuda a pensar e conceituar a respeito dos “nós paradigmáticos”, por isso o citamos aqui como fonte de nossa atual pesquisa.

E a partir do cruzamento entre essas três tipologias de análise (teórica, historiográfica e etnográfica) pudemos fazer esse exercício de elencar quais são os nós paradigmáticos que compõem o paradigma hegemônico da educação.

Abaixo buscaremos definir resumidamente o significado de cada um destes **nós**, o que acaba por nos apresentar um retrato genérico do que estamos chamando de **escola convencional**.

2.2.1 HIPERESPECIALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS.

¹⁶ Retomamos que grande parte da pesquisa teórica, historiográfica e todo o trabalho de campo a respeito do “paradigma convencional da educação” foram desenvolvidos durante a nossa pesquisa de mestrado, que defendemos há mais de 10 anos atrás (MIOTO, 2010), pelo departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora Leoni Maria Padilha Henning. Desde essa época da pesquisa até os dias atuais temos cada vez mais nos aprofundado nos estudos históricos e teóricos a respeito da temática do “paradigma convencional”. Ou seja, esse capítulo é muito inspirado nessas nossas pesquisas anteriores, porém as amplia e atualiza.

Trata-se de como são organizadas a estrutura de trabalho dos professores (cada um isolado em sua responsabilidade por uma disciplina específica) e da falta de interconexão dos conteúdos disciplinares que serão trabalhados com os educandos.

Neste modelo convencional, as escolas mantêm a estrutura fragmentada e hiperespecializada das disciplinas, apresentando a ausência de interligação entre uma aula e outra ou sobre um tema tratado numa aula e o tema tratado em outra. A cada sinal de fim de aula se inicia outra e o educando tem de mudar o foco de raciocínio que mantinha para outro foco, sem nenhuma preparação intermediária além do sinal.

2.2.2 O MODELO CONVENCIONAL DE “DAR AULA”.

Método didático hegemônico nas escolas, o professor prepara a aula previamente a partir do conteúdo pré-definido pelas normas curriculares institucionais, chega no espaço da aula e “professora” em uma “aula narrativa” os conteúdos aos educandos para que estes decorem e memorizem a matéria repassada. O professor fica sendo assim o centro do processo educacional e o educando um sujeito passivo, que apenas recebe e acumula conteúdos (que, inclusive, não escolheu aprender).

Nesta tipologia de método didático o professor se posiciona como a única autoridade hierárquica superior em **sala de aula**, com maior poder de coação e decidindo sobre todo o comportamento dos educandos. E ainda, a posição, a imagem sustentada, do professor como “aquele que sabe”, que detém o conhecimento, favorece uma atitude autoritária de um agente educativo que, comumente, não pode admitir a sua ignorância em relação a algum assunto, tendo de desviar a atenção do educando quando este – sem perceber – exige uma informação que ele não possui. O estabelecimento da posição superior na **hierarquia de poder** do professor frente ao educando faz com que ele não possa nunca admitir uma ignorância e o professor deve ser o único emissor do conhecido que deve ser propagado na sala.

Podemos dizer que é o principal instrumento de ensino utilizado no modelo de educação “bancária” conceituada por Paulo Freire (2005) ou ensino “instrucionista” nos termos de José Pacheco (2019).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a

absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p.67)

2.2.3 A MONODOCÊNCIA.

Aulas regidas por apenas 1 (um) professor em sala de aula. O professor fica isolado nas escolhas metodológicas e é o único centro definidor das decisões disciplinadoras, que acabam por ser unilaterais e não dialogadas com outro educador. Enfrenta os problemas que acontecem na sala de aula de forma isolada e solitária.

Assim, cada professor acaba desenvolvendo a sua forma de educação própria, sem observar outros professores em suas práticas e sem compartilhar o processo educacional com outros educadores. Cada “sala de aula” é uma escola diferente e “cada professor tem uma escola própria na cabeça”, nos termos da pedagoga Amélia Arrabal Fernandez (2021).

2.2.4 A ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS POR PROGRESSÃO SERIADA.

A seriação é uma lógica de se pensar o desenvolvimento dos educandos com se existisse uma progressão linear dos mesmos. Nas escolas convencionais isso se organiza pelo sequenciamento de **séries progressivas**, tendo o educando que atingir determinado número de pontos na **avaliações** para passar para a próxima fase, sugerindo uma evolução **linear** de crescimento intelectual.

Exige-se do educando um padrão homogêneo de comportamento (“aluno modelo”) e certo número de captação do currículo instituído pelo Estado para a transposição para a etapa “superior”.

No modelo de seriação a retirada de “pontos” do educando, podendo causar a impossibilidade de passar para a etapa considerada superior, acaba sendo um dos programas coercitivos mais utilizado pelos professores.

O aprendizado acaba se tornando uma busca, **propedêutica**, desta transposição, que sempre é “coroadada” após o educando atingir um desempenho regular ou acima da média nas avaliações que cobram os saberes curriculares instituídos.

2.2.5 A HIPERCENTRALIZAÇÃO NA BUROCRACIA ESTATAL.

Todas as escolas que estão sob tutela do estado são regidas por regras padronizadas pelas instituições administrativas federais e locais, e fazem parte de uma rede de escolas que precisam de uma sistematização organizada em padrões mínimos de homogeneidade.

Porém, as escolas convencionais apenas aceitam passivamente as decisões pré-definidas pela gerência local e não se predispõe a criar seus próprios caminhos de gestão autônomos.

Encontram na extrema exigência burocrática, sustentadas pelas instâncias administrativas centralizadoras, uma desculpa para não desenvolverem formas próprias de se administrar a partir de sua própria singularidade. As regras que as escolas convencionais utilizam para administrar suas questões internas são criadas por instâncias burocráticas externas, ou seja, não desenvolvem sua autonomia administrativa.

2.2.6 O ENSINO PROPEDÊUTICO.¹⁷

Estamos chamando “propedêutico” o ensino que é entendido como preparatório (preliminar) para uma outra etapa, que coloca o ensino com metas e fins que se afastam da busca do conhecimento produzidas pela curiosidade, interesses, desejos e sonhos do educando. Um ensino que passa um saber estipulado como necessário e “básico” para atingir um próximo estágio.

A propedêutica nas tarefas em sala de aula desvia o educando da busca do conhecimento pelo valor daquilo que o conhecimento pode trazer ou pelo valor do aprendizado, busca-se o conhecimento pelo “prêmio” (que, inclusive, não tem ligação nenhuma com aquilo que foi aprendido). Não se busca incentivar a autonomia da procura por um saber “necessário” ou ainda “desejado”. Sempre se impõe a “tarefa” a

¹⁷ No dicionário *Michaelis*: “Propedêutico: 1) Relativo a propedêutica. 2) Que serve de introdução, principalmente a uma arte ou ciência; preliminar. 3) Que prepara ou habilita para fazer estudos mais avançados.” Sua origem etimológica vem do termo grego *propaideutikós*, que significa “relativo à instrução, instrutivo”, onde é possível perceber a referência da ideia de ensino. (PROPEDÊUTICO. In: Dicionário Michaelis on-line. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acessado em: 05 out. 2021)

ser cumprida, inclusive se impondo a “meta” da tarefa e o “prêmio” ao se realizar tal tarefa.

Além deste foco no prêmio, temos mesclado nessa visão propedêutica um ensino que tem como meta maior a resolução de questões de provas e vestibulares.

Percebemos a propedêutica na exigência avaliativa para a transposição da série. Também percebemos em outras práticas didáticas, por exemplo, quando os professores sugerem que o educando copie um texto ou resolva um exercício para depois ganhar um “visto”, “pontos” ou, ainda, um “doce” ou qualquer outro “presente” ou “prêmio”.

O vestibular nos pareceu ser o maior incentivador da estruturação do ensino propedêutico, prepara toda a educação do ensino médio – quando não o ensino fundamental – para tal fim. Nas salas de ensino médio que visitamos praticamente em todas as aulas eram cobrados exercícios nos modelos das questões cobradas em vestibulares. Em conversa com uma professora na sala dos professores, ela nos afirmou que é importante ao menos o ensino do “básico” aos educandos, chamando de “básico” a formação para a capacitação para o vestibular. As aulas dos professores passam ser voltadas para repassar esses conteúdos “básicos” não para que contemplem um interesse, ou desejo, ou sonho do educando, ou porque se considera importante para o mesmo, mas porque tais conteúdos “básicos” cairão nas provas vestibulares.

2.2.7 A BUSCA PELA UNIFORMIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DOS EDUCANDOS.

Nas escolas convencionais, a imensa maioria das aulas servem mais como coação dos desvios comportamentais e de raciocínio do educando do que para alguma construção de conhecimento ou afetividade. Quase todos os ambientes escolares que visitamos assemelham-se a um ambiente prisional, ou ao menos apresentava fortes características de tal ambiente.

Frisamos que conceituamos esse nó paradigmático a partir, principalmente, dos nossos trabalhos de campo, ou seja, tiramos nossos apontamentos da rigidez disciplinadora devido ao que foi sentido em campo mais do que por influência teórica do pensamento de autores que apontam correlações do ambiente escolar com o

ambiente prisional, apesar da forte influência das teorizações destes pensadores (como é o caso do pensamento de Michel Foucault).

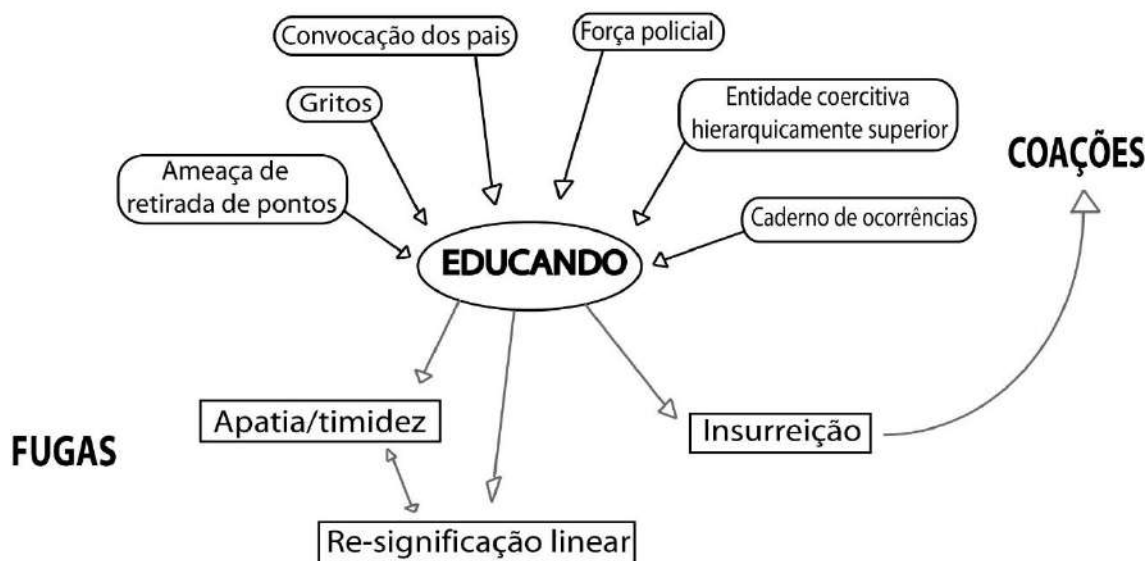
O processo de ensino que sentimos, em imensa maioria, se tratava de uma ressignificação autoritária dos educandos. Não havia muitas possibilidades de expressão capazes de fuga da linearidade exigida, **o resultado ou era a apatia e a timidez ou a ressignificação linear ou a insurreição** (que é rapidamente reprimida com a máquina coercitiva da escola, ou até com a máquina coercitiva do Estado). A escola serve como disciplinadora dos tempos dos adolescentes inclusive fora do espaço escolar. Espera-se um comportamento, um modelo uniformizado de ser humano.

Cada professor observado se utilizava de um ou outro mecanismo de coação disponibilizados pelas instituições: retirar pontos, gritos, cadernos de ocorrências, ameaça de convocar os pais ou a entidade coercitiva hierarquicamente superior, ou ainda contatar a patrulha policial. Ao educando resta as respostas autoritárias, porém sem muita eficiência visto que sua autoridade é extremamente limitada. Ao confrontar-se com uma autoridade hierarquicamente superior, a subordinação se torna obrigatória, e o educando subordinado ou apresenta características de apatia e timidez ou se realinha nos moldes disciplinares impostos, ou ainda a mescla destas duas características.

Sentimos que aos que se sujeitam à proposta da organização escolar não resta muito que fazer. A partir do momento em que finaliza os exercícios sugeridos pelo professor e não efetua aquilo que foi instituído como indisciplina, só resta a apatia, o silêncio olhando para “o nada”, já que não é incentivado nenhum comportamento para realizar. O educando da apatia assemelha-se a uma máquina que, terminada a tarefa que foi programada a realizar, se desliga automaticamente. Enquanto isso, o professor fica policiando o comportamento dos que não compreendem ou não aceitam a importância de se disciplinarem.

Resumimos, esquematicamente, o funcionamento desta trama disciplinadora:

IMAGEM 1 - Trama da disciplinarização do educando



Fonte: Autoria própria

Exigências que são cobradas pelo professor do tipo “concentração”, “educação”, “silenciosidade”, “disciplina”, “respeito”, tornam-se termos que os educadores colocam aos educandos como características comportamentais exemplares, mas essas características se perdem nas práticas convencionais de ensino, se exigindo na realidade “coação” do educando ao invés de “concentração”, “silenciamento” ao invés de “silenciosidade” e “domesticação” corporal e do pensamento ao invés de “respeito”. Essa tática discursiva contraditória na prática confunde os educandos sobre a importância da concentração, do valor do silêncio, da autodisciplina e do respeito por alguém que tem algo para ensinar.

O aprendizado se desvia para a busca pelo gracejo com a autoridade, a dissimulação, a dispersão em múltiplos focos, desrespeito com o sugerido pelo professor ou/e apatia.

2.2.8 A MANUTENÇÃO DA HIERARQUIA “PROFESSOR/ALUNO”.

A organização da gestão do poder nas escolas convencionais é estruturada na hierarquia autoritária do professor frente ao educando. Esse poder é exercido nos momentos de ensino, na regulação do tempo do educando, na definição dos conteúdos e no monopólio dos instrumentos disciplinadores por parte do educador.

Nas escolas convencionais há dominadores e dominados, não há qualquer instâncias que tornam possível o educando também propor caminhos disciplinadores ao educador, a seta da coerção aponta apenas para o lado dos educandos. Essa hierarquia autoritária também se dá na relação dos gestores da escola com os alunos. Como escreve Rubem Alves:

[...] toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano. [...] A classe dominante argumentará que o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores. (ALVES, 1994, p.14)

Em todas as escolas visitadas, a busca central da maioria dos educandos em sala de aula era romper as regras estipuladas, não importam quais fossem. A fuga da disciplina é desejada e tratada como meta pela maioria dos educandos, era importante para estes o rompimento com o poder disciplinador e autoritário, rompimento considerado nas escolas como “indisciplina”.

2.2.9 A IMPOSIÇÃO DE UM CURRÍCULO PRÉ-DEFINIDO E FECHADO AO “ALUNO”.

Nas escolas convencionais, a escolha dos conteúdos e dos temas que são trazidos para sala de aula são pré-definidos ou pelos órgãos do estado ou pelos professores, a partir do que eles consideram que sejam conhecimentos fundamentais, básicos e importantes para o educando. Nas há espaço ou qualquer instância que possibilita a escuta dos interesses, ou desejos, ou sonhos dos educandos quanto ao que querem pesquisar e aprender. Cabe somente ao educando aceitar o que escolheram por ele e memorizar o conteúdo que foi pré-definido como importante de ser apreendido.

Como escreveu Paulo Freire: “Falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.” (2005, p.65) Sendo neste tipo de educação “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador.” (FREIRE, 2005, p.79)

2.2.10 A EDUCAÇÃO NARRATIVA ONDE O EDUCANDO SE POSICIONA COMO RECEPTIVO.

A “aula narrativa” é método didático principal do dispositivo pedagógico convencional “dar aula”. O professor em posição central ou à frente de todos “professa” os conhecimentos que considera importante “repassar”, em sala de aula, com os alunos em posição passiva de escuta. O professor é o único emissor do conhecimento.

Esse método didático é focado praticamente no nível da palavra e da escuta, não estimula outras possibilidades de maior envolvimento e intervenção do educando, ou de maior movimento de todos pelos espaços da escola, ou de maior experimentação, ou de maior ludicidade. O ensino é focado na instrução do conteúdo, quase sempre em uma relação de neutralidade entre professor frente ao aluno.

2.2.11 A LINEARIDADE NO RACIOCÍNIO EXPLICATIVO E NO APRENDIZADO.

A busca pela linearidade transmissiva dos conteúdos curriculares e pela linearidade no processo de raciocínio de todos educandos.

As **aulas** convencionais trazem como didática e objetivo um repasse de informações esperando uma captação **linear** do educando, sem interferência, modificação ou complementação naquilo que quer ser transmitido. Inclusive numa linha de raciocínio rígida em suas etapas e linearizada previamente, sem a participação ativa do educando, sendo inclusive o próprio educador quem sugere retoricamente os questionamentos buscando manter a linearidade didática de raciocínio. Uma forma de transmitir um conhecimento de forma fechada, sem aberturas para intervenções dos educando nos processos de raciocínio do que está sendo apresentado.

A linearidade nos parece, ainda, ser uma forma de lidar com a pressa do cumprimento do currículo. Os professores se fixam na explicação narrativa pré-configurada e não abrem para as brechas das falas dos educandos, insistem na necessidade de cumprir um currículo em um tempo determinado. As tramas da **linearidade explicativa** se entrelaçam, assim, à trama da **imposição curricular**, que se entrelaça, por sua vez, com a **uniformização** das formas de raciocínio.

Notamos uma forte interligação entre a linearidade didática e a uniformização e disciplinarização do educando. A linearidade tem como intuito a disciplinarização da forma de pensar enquanto que a coação busca a disciplinarização dos corpos.

Entendemos que não é possível o educando se desvencilhar de uma vivência **não linear**, ou até, um aprendizado **não linear**. Afirmamos isso porque enquanto o educando recebe a transmissão que busca ser linear ele sofre múltiplas outras afetações. O professor, mesmo sem se dar conta, não ensina apenas a matéria que se propõe a ensinar, ensina também uma forma de dizer e explicar um saber, um modo de tratar um gracejo, enquanto o educando aprende a escrever uma palavra, ou descobre uma palavra com que se identifica etc. O aprendizado é sempre não linear, apesar da presença de um paradigma que insiste na busca de uma didática linear¹⁸.

2.2.12 A EDUCAÇÃO SOMENTE FOCADA NO CIENTIFICISMO.

O paradigma hegemônico da educação está fortemente interligado ao paradigma da ciência moderna (ou “ciência clássica” nos termos de Edgar Morin), com profundas tramas **cientificistas** e **racionalistas**.

A “verdade” científica se assume dentro do currículo escolar como saber inquestionável, ou ainda, como a forma e método de “conhecer” mais próxima da busca pela verdade, negando outras possibilidades de explicação e formas de pesquisa, como a mística, a poética, a artística, a sabedoria de comunidades tradicionais e a sabedoria popular.

Tomamos cuidado ao falarmos sobre esse tema pois sabemos o quanto o “negacionismo” anti-ciência que tem crescido no Brasil vem prejudicando nossa sociedade como um todo, como é o caso dos grupos “anti-vacina” que acabam por

¹⁸ “A tendência meramente transmissiva do conhecimento nutre-se, por vezes, da ideia errônea do fenômeno físico da comunicação, que ocorre visivelmente na digitalização: são séries sequenciais de zeros e uns que são eletrônica e linearmente transmitidos de um equipamento a outro; parte de um jeito e chega do mesmo jeito. Por certo, para haver transmissão eletrônica é mister reduzir a mensagem a código linear, base decisiva para o sucesso da operação, mas, para captar, entender, interpretar a mensagem, é mister o mundo não linear da semântica. O código precisa ser reconstruído, e nisso vai a dinâmica ambivalente das interpretações, expectativas e fundos culturais. [...] A reconstrução como tal ocorre em sua dimensão não linear, quando, de uma base dada, é possível ir muito além dela, agregando contribuição própria. O lado propriamente reconstrutivo está na contribuição própria, na inovação como tal.” (DEMO, 2002, p.136)

colocar toda a população em risco por negarem a eficiência científica das vacinas. No entanto, o que queremos dizer com o “cientificismo” é a negação de saberes “outros” – nos termos de Boaventura de Souza Santos (2002) – inclusive para que seja fortalecida a própria ciência. Assim, o cientificismo (centrado na razão lógica ocidental) acaba por invisibilizar saberes profundos e tipos de racionalidades complexas de outras culturas, saberes que poderiam cumprir importante papel dentro das escolas, tal invisibilidade acaba por causar um “desperdício de experiência” socialmente construídas por culturas outras que não as baseadas na lógica da ciência clássica.

Racionalismo, empirismo e positivismo são linhas pertencentes às amarras que compõem o paradigma científico moderno. E esse paradigma científico dominou os campos teóricos e de atuação nos saberes produzidos nas universidades, e nestas instituições são potencializados e recorrentes, reatualizando como “saber competente”, espalhando seu modelo na formação dos professores que irão para as escolas embasados pelo discurso entrelaçado neste paradigma. Por mais que o campo da teoria da ciência tenha engendrado críticas ao modelo científico moderno (através de pensadores como Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend) o modelo de ciência que se apresenta nas escolas atuais é o modelo da “ciência clássica”.

Marilda Aparecida Behrens problematiza a manutenção do paradigma da ciência moderna no sistema educacional.

Alicerçadas nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista. [...] Com essa visão fragmentada, no século XIX, a universidade se reorganiza e, com uma forte influência positivista, passa a credenciar como legítimo o conhecimento científico comprovável, racional e objetivo. As universidades assumem e aceitam o paradigma mecanicista e ocupam um papel fundamental na reprodução da atividade científica. (BEHRENS, 1999, p.18-21)

Ramos (2008) cita um “conhecimento científico”, que não consegue lidar com a “desordem”, se referindo ao modelo científico moderno, que atualmente encontra-se em crise pelos próprios limites encontrados nas pesquisas científicas, que não levam em conta a recorrência do imprevisto, caótico, singular e desordenados em meio a campos disciplinares que apresentam suas leis e bases assentadas sobre uma visão ordenada e matematizada dos fenômenos. “Em crise”, porém ainda muito presentes no modelo educacional brasileiro.

2.2.13 O ENSINO FOCADO APENAS NO NÍVEL MENTAL E INTELECTUAL DO EDUCANDO.

As aulas nas escola convencionais trabalham quase que praticamente somente no nível mental do educando. Não há espaço para uma formação “integral” dos indivíduos, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana, contemplando o campo emocional, psicológico, física, social, cultural e, também, intelectual do educando. Não estimulando, assim, o educando a entrar em contato com suas múltiplas dimensões pessoais.

Focado apenas em uma educação mental, que valoriza um tipo específico de inteligência que tem facilidade com questões mais ligadas a racionalidade intelectual, este modelo convencional de ensino acaba por excluir educandos que possuem outros múltiplos tipos de potencialidades, ligadas a outros tipos de inteligência. Ou seja, o educando não apenas é estimulado a desenvolver apenas um tipo de inteligência, mas também é avaliado e classificado apenas por uma tipologia de saber.

2.2.14 A AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E HIERARQUIZADORA (RANQUEAMENTO).

Nos baseando no estudo de Perrenoud (1999), percebemos que nesse modelo convencional de avaliação cria-se hierarquias de excelência que decidem sobre a progressão do educando no curso seguido ou ao ingresso no mundo do trabalho. E, ainda, no modelo de avaliação que corresponde ao paradigma convencional de educação é privilegiado um “modo de estar” em aula e no mundo, cria-se uma ideia de “aluno modelo”, o que trará prejuízos aos demais que não se encaixarem neste padrão. Os alunos são comparados e classificados por uma norma de excelência, definida pelos níveis burocráticos ou pelo professor e pelos “melhores alunos”.

A avaliação não é “contínua”, ocorre em momentos pontuais e definidos.

Por sua vez, as “provas” e “notas” têm – nessa maneira convencional de avaliar – um papel punitivo e de controle disciplinarizador do educando. Como escreve Perrenoud:

As notas fazem parte de uma *negociação* entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-lo trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é

uma *mensagem* que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o *que pode lhe acontecer* “se continuar assim até o final do ano”. [...] A avaliação tem função, quando se dirige à família, de *prevenir*, no duplo sentido de impedir e advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia ou, ao contrário, tranquiliza, acrescentando “desde que continue assim!”. Quando o jogo está quase pronto, prepara os espíritos para o pior: uma decisão de reprovação ou não-admissão em uma habilitação exigente apenas confirma, em geral, os prognósticos desfavoráveis comunicados, bem antes, ao aluno e à sua família. (PERRENOUD, 1999, p.12)

A avaliação convencional não realiza um diagnóstico para colaborar com os processos de aprendizagem ou para melhorar os métodos de aprendizagem. A avaliação convencional se disfarça de “avaliação diagnóstica”, mas na realidade se presta como instrumento classificatório e hierarquizador do educando. O que Pacheco (2019, p.94) chama de “rankismo”, por isso usamos o termo “avaliação por ranqueamento”. Sendo que essa classificação e hierarquização são os instrumento para uma educação propedêutica e para que se regule a seriação progressiva dos educandos. Se presta também a ser um dos instrumentos disciplinadores e coercitivos dos educandos.

Esse nó paradigmático de “ranqueamento” se estende para as provas avaliativas das escolas realizados por meio de provas nacionais, que servem para classificar hierarquicamente as escolas por parâmetros estranhos ao cotidiano escolar. Muitos destes parâmetros servindo para avaliar apenas características de saberes específicos disciplinares (saberes em português e matemática, por exemplo), mas deixando de avaliar outras características fundamentais das escolas (como o “engajamento social da escola” ou “níveis de relação democrática na gestão”, etc.)

2.2.15 A BUSCA PELA CONSTANTE PRODUTIVIDADE E EFICIÊNCIA.

Esta é uma outra forma que se estrutura as aulas convencionais. Diferentes das “aulas narrativas”, nesse modelo de aula o educando recebe constantemente atividades e trabalhos para executar, o educando deve estar em constante produtividade.

Neste modelo de ensino o educando é constantemente “ativo”, diferente da posição neutra e passiva das aulas narrativas, porém essa “atividade” do educando é realizada a partir de uma falta de significado e importância interna daquele que produz,

ele cumpre as atividades automaticamente, apenas para cumprir o objetivo imposto pelo professor, o que exige constantemente a força de trabalho do educando mas que não gera seu engajamento real no que estuda e produz. Isso gera um tipo estranho de “passividade”, uma “passividade em constante produtividade”. Além de estar em constante produtividade, é cobrado (por meios dos dispositivos disciplinadores) que esta produção deva ser realizada sempre de forma eficiente.

A ostensiva exigência de produção, resolução de exercícios impositivos para manter a turma em trabalho é uma forma de garantir a disciplinarização dentro da sala de aula. É muito difícil manter disciplinada uma turma de, em média, 40 alunos, exigir que constantemente produzam é uma forma de manter essa autoridade do professor e a ordem disciplinar da turma. Essa extrema exigência de produtividade do educando se posiciona como uma estratégia disciplinadora e um meio de descanso da condição do professor em seu papel coercitivo, um relaxamento do *stress* diário e constante, uma forma de se desprender da exaustiva função por alguns minutos, enquanto os educandos produzem.

Essa cobrança de constante atividade também é realizada aos educadores e gestores, não é permitido a estes ficarem em estado de contemplação ou descanso no espaço escolar. Além da exigência de estarem sempre ativos, elencamos também a alta carga de trabalho cobrada destes profissionais como característica deste nó paradigmático.

2.2.16 A BUSCA PELA NEUTRALIDADE E PELA NÃO AFETIVIDADE.

Há pouco emaranhamento relacional nas escolas convencionais. O campo da sala de aula acaba sendo um campo pré-moldado, onde o professor e os educandos se posicionam como peças que se encaixam, quase homogeneamente, uma busca da neutralidade dos papéis escolares, com a mínima afetividade entre os sujeitos.

Percebemos, ainda, que existe um cotidiano das turmas de alunos em que as relações afetivas se desenrolam sem a presença efetiva dos professores, onde apenas os educandos interagem uns aos outros, um afastamento proposital da presença do professor. Uma relação que se trama, inclusive, contra o professor e o que ele representa enquanto disciplinador.

Essa falta de afetividade também se espalha nas relações “educando-educando”, impossibilitados de dialogarem entre si durante quase todo o processo da rotina escolar. O exercício do diálogo, da coletividade, da comunhão e compartilhamento de ideias entre os educandos não é trabalhado, gerando sujeitos fechados em suas individualidades e com problemas de comunicação afetiva. Isso gera coisa do tipo: quando se exige um trabalho em grupo, os educandos aguardam um dos membros produzir e copiam aquilo que ele produziu, sem a troca construtiva, ou, como no caso de organizarem um “seminário”, no momento da apresentação cada educando acaba por fazer a sua contribuição sem uma ligação entre uma fala e outra, cada um traz a sua contribuição compartimentada e individual, sem troca.

Não se possibilita um ambiente de coletividade e afetividade, não são exercitados na rotina escolar a troca e escuta horizontal entre todos.

Essa busca de neutralidade afetiva ainda dificulta o diagnóstico dos desejos, interesses e dificuldades dos educandos. O que, inclusive, dificulta a sedução de suas atenções às aulas.

2.2.17 A DISTÂNCIA DA ESCOLA COM A COMUNIDADE E REALIDADE PRÓXIMA.

A escola convencional é apartada da realidade social da comunidade a qual está inserida, um espaço “introvertido”.

Não inclui saberes locais nos conteúdos, sua grade curricular é formada por saberes pré-definidos e que representam realidades sociais distantes da realidade do educando e dos professores. Os conteúdos trabalhados são os que estão definidos nas apostilas ou livros didáticos, que são produzidos por pesquisadores que nunca estiveram na escola em questão.

A escola não promove ações de aproximação de membros da comunidade para que estes entrem no espaço escolar. A comunidade se vê apartada das decisões internas da escola.

As práticas educacionais se dão todas dentro do espaço físico a escola, não aproveitando os territórios do entorno como espaços que proporcionam aprendizagens.

As problemáticas sociais da comunidade a qual está inserida não é inserida no conteúdo curricular nem debatida nos encontros de sala de aula.

*

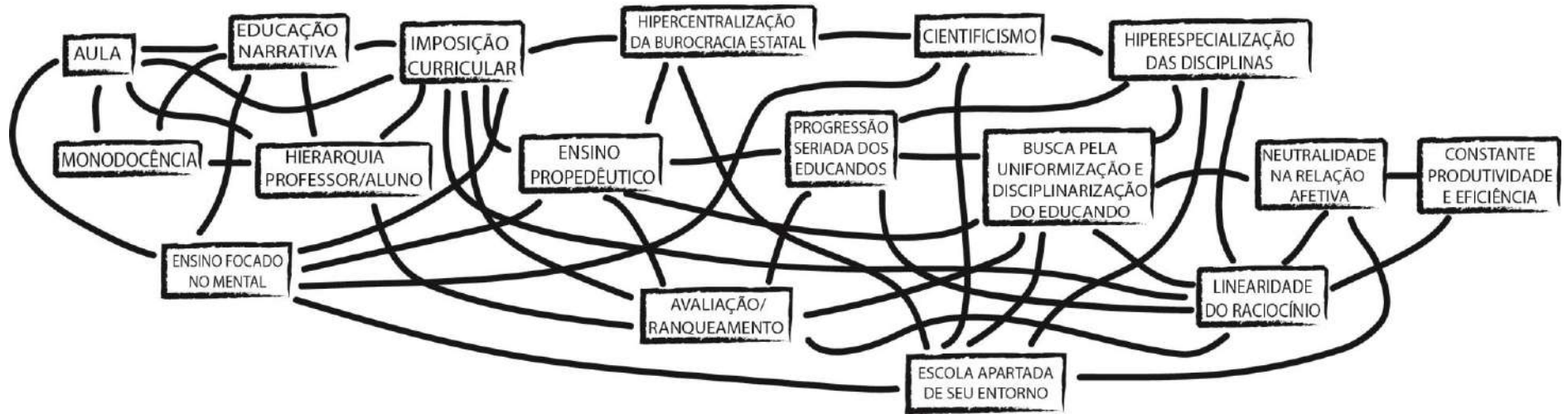
Para nós é até constrangedor e difícil apresentar os nós paradigmáticos por tópicos, como o fizemos, pois somente conseguimos concebê-los enredados um ao outro. Um nó paradigmático desemboca em muitos outros, se enredam fortalecendo toda a trama paradigmática, interconectados. Apenas apresentamos em tópicos para ficar mais didática a explicação a respeito.

Por exemplo: o nó paradigmático da “imposição curricular” se interliga com o nó da “hierarquia professor/educando”, com o nó da “educação narrativa”, da “monodocência”, do “dar aula”, do nó da “linearidade do raciocínio”, por exemplo. O nó da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” se enreda nos nós da “progressão seriada dos educandos”, da “neutralidade na relação afetiva”, “na linearidade do raciocínio”, na “avaliação por ranqueamento”, etc. Poderíamos ficar aqui explanado sobre estes enredamentos por muito tempo.

Estes enredamentos inevitáveis dos nós paradigmáticos também são percebidos quando analisamos as suas genealogias, como perceberão ao lerem o próximo subcapítulo que analisa os nós paradigmáticos a partir de uma perspectiva histórica.

Criamos um desenho, um mapa, que demonstra como entendemos os enredamentos dos nós paradigmático. Inserimos em seguida:

IMAGEM 2 – MAPA DOS ENREDAMENTOS DOS NÓS PARADIGMÁTICOS



2.3 BREVE HISTORIOGRAFIA DOS NÓS PARADIGMÁTICOS

Em algum ponto da história do pensamento a busca pela verdade se desdobra não apenas na busca espiritual, mas também através de uma racionalidade científica, porém mantendo um foco no “essencialismo”. Essa perspectiva é caracterizada por buscar o **essencial** no homem por meio dos **métodos científicos**. Uma “vertente leiga”, nos termo de Saviani (1991, p.25), da procura pela essência da “natureza humana”.

François Rabelais (1494-1553), médico e professor humanista-cientificista-metafísico-religioso e o famoso educador Comenius (1592-1670) são exemplos de educadores que em suas concepções mesclavam uma linha religiosa-humanista com a influência científica, na linha das ciências naturais, onde o homem deveria se preparar por meio do domínio do saber (um saber universal, nos moldes científicos) para a próxima volta de Cristo à Terra. Assim,

[...] Comenius elaborou um método capaz de recolher e expor de forma ordenada e classificada, todos os conhecimentos já acumulados pela humanidade, de modo a torná-los disponíveis e compartilhados entre todos os homens, enquanto caminho de salvação eterna. (HILSDORF, 2006, p.131)

Surgem discursos defensores de métodos educacionais sobre tais bases essencialista-científicas, inclusive, ao longo do século XVIII, aparecem os sistemas públicos de ensino tendo como base tal paradigma, primeiramente na Europa e depois influenciando a construção do sistema educacional brasileiro. A **centralidade no professor, a monodocência, o posicionamento do aluno como receptivo e a imposição curricular** são tramas do paradigma metodológico presentes nas escolas públicas brasileiras que herdaram esses discursos de bases essencialistas-científicas.

Grande influência nesse momento teve, também, Johann Friedrich Herbart (1776-1841). O alemão desenvolve uma psicologia profundamente fundamentada numa visão racionalista de mente, uma mente organizadora das “apresentações” trazidas pelas percepções, tendo o conceito de “percepção” um sentido próximo ao empirismo de Francis Bacon. Herbart desenvolve e propõe uma pedagogia de bases científicas, mas que no entanto, trata-se de uma pedagogia que prepararia a criança para desenvolver valores morais “essenciais”.

Importante, neste ponto de nosso trabalho, fazer uma ponderação. Herbart tem sido colocado como um dos fundadores do modelo “tradicional” da educação pelos motivos equivocados.

Como cita o professor Cláudio Dalbosco, em um dos mais importantes e críticos artigos sobre Herbart que encontramos:

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) passou convencionalmente para a história da pedagogia como pedagogo conservador, que teria menosprezado, em nome da defesa intransigente dos conteúdos e do papel diretivo do professor, a posição ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem. Esta leitura estandardizada de seu pensamento é solidificada pelas diferentes reformas pedagógicas europeias do final do século XIX e início do século XX. (DALBOSCO, 2018, p.02)

A sua influência na constituição dos métodos pedagógicos tradicionais é obviamente fundamental. Mas quais são realmente essas contribuições de Herbart? A primeira paradigmática influência de Herbart para a Educação é de ter alicerçado bases **científicas** para a prática educacional, buscou caracterizar a **Pedagogia** como a ciência por excelência do **educador**, uma ciência com seus fundamentos conceituais e práticos próprios. Com um método científico para se conduzir uma Pedagogia Geral o educador caminharia em território mais seguro em sua prática, não mais ficaria à mercê de reflexões abertas e não sistematizadas, nem com educadores atuando em um cambiante experimentalismo pedagógico disperso, nem ficaria a educação presa a bases metafísicas ou religiosas em seus fundamentos. Empolgado com o racionalismo humanista de sua época e influenciado pelo empirismo britânico, sua concepção de pedagogia vai conseguir atrelar o gesto do educador a um território científico – e nisso todas as próximas concepções pedagógicas são tributárias a esse esforço teórico-prático sistematizador de Herbart, é o marco inaugural de toda pedagogia que se proponha científica.

Herbart é, como Rabelais e Comenius, representante desse momento paradigmático que inaugura a concepção científica da Educação, porém enredada profundamente em uma paradigma essencialista.

Maria Elisabeth Blanck Miguel, discursando sobre o início da Escola Normal no Paraná, por exemplo, cita que

O curso especial compreendia principalmente as metodologias. Estas seguiam a pedagogia de Herbart, e eram ministradas de acordo com os passos formais dessa pedagogia. A leitura de Herbart foi aplicada segundo a compreensão que dela tiveram dois pedagogos argentinos: Petrascoiu e Pablo Pizzurno, os quais Lysímaco [Ferreira da Costa, redator das Bases Educativas da Escola Normas de Curitiba] conheceu em uma viagem à Argentina para comercializar erva-mate. (BLANCK MIGUEL, 2008, p.155)

As bases metodológicas herbartianas demonstram a genealogia de aspecto essencialista (desta “vertente leiga”) presentes na escola pública paranaense.

Outras tramas fortemente marcante no processo inaugural do paradigma metodológico tradicional brasileiro foram o “método mútuo-monitorial” surgida na Inglaterra e instaurado como modelo oficial de educação no Brasil na década de 1820¹⁹ (do qual falaremos mais adiante) e o “método intuitivo” (ou “lições de coisas”) vindo do modelo instaurado por Pestalozzi. Herbart, aliás, foi fortemente influenciado pelas práticas e pensamento de Pestalozzi, também um dos pensadores do século XVIII com forte influência da filosofia empirista, do racionalismo, mas com profunda base essencialista.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço que na segunda metade do século XVIII formulou teorias e métodos pedagógicos e desenvolveu sua prática pedagógica como diretor de escolas e orfanatos que se tornaram paradigmáticas no nascimento das escolas públicas do mundo.

Pestalozzi desenvolveu sua pedagogia com foco na educação intelectual-sensorial e nas atividades práticas, o fundamental não era ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos. A base do método intuitivo é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às ideias claras. O método da “lição das coisas” se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos. Daí a ênfase dada por Pestalozzi ao contato direto com a natureza e à observação da paisagem mediante a valorização da excursão e do trabalho de campo como pressuposto básico do estudo. Ele desejava elaborar um sistema de lições com

¹⁹ O “método mútuo-monitorial” se tornou o método oficial no Brasil a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, dentro do contexto da independência do Brasil e na reorganização do Estado brasileiro, agora com o Imperador Dom Pedro I.

vistas ao desenvolvimento do poder prático das crianças. Para tanto os objetos da natureza e da ciência eram supervalorizados. (ZANATTA, 2005, p.168-170)

No entanto, o foco principal, assim como em Herbart, era a “educação moral”. Isso fica claro através da metáfora da comparação do desenvolvimento da criança com a o desenvolvimento de uma árvore:

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral. Não é o educador que lhe dá novos poderes e faculdades, mas lhe fornece alento e vida. Ele cuidará apenas de que nenhuma influência desagradável traga distúrbios à marcha do desenvolvimento da natureza. (PESTALOZZI *apud* GADOTTI, 1993, p. 98)

Ou seja, ao mesmo tempo que Pestalozzi anuncia transformações pedagógicas que vão antecipar várias das ideias que vão influenciar a geração da “Escola Nova” ligadas à experiência direta da criança (“pedagogia ativa”), ele mantém sua base essencialista e moral.

Como um saber pedagógico em circulação, o método intuitivo desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados: homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores, e se constituiu num dos principais elementos da renovação educacional por eles propostos nos projetos de reforma, pareceres, conferências pedagógicas e experiências educacionais de vanguarda, vinculadas a iniciativas governamentais ou de particulares, as quais acreditavam poder modificar o cenário da nação, modificando-o através da educação. (SCHELBAUER, 2005, p.136, grifo nosso)

As “lições de coisas” se espalharam, no período do fim do período imperial e início da república²⁰, primeiramente pelos intelectuais paulistas divulgando pela

²⁰ Nos Estados Unidos, as práticas do método intuitivo foram introduzidas em 1806, mas somente após 1860 receberam larga aceitação e utilização, como comprova a obra *Primary object lessons for a graduated course of development* de Norman A. Calkins, originalmente publicada em 1861. No Brasil, as ideias de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual de Calkins acima referido. A tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Este manual, intitulado *Primeiras lições de coisas* foi aprovado pelo

imprensa de caráter republicano²¹ e tomando a frente em campos discursivos que estabeleceram a infiltração do método intuitivo. Como nos mostra Schelbauer:

Exercendo lideranças nas associações literárias e científicas; proferindo conferências, palestras, cursos noturnos de primeiras letras; fundando e apoiando a criação de escolas de caráter inovador no ensino privado, de origem leiga ou protestante; propondo projetos de reformas ora na Assembleia Legislativa, ora no Conselho Superior de Instrução Pública; atuando como professores ou colaboradores na Escola Normal e nos concursos públicos para as cadeiras de primeiras letras, essa elite 'ilustrada' configurou a capital paulista como a 'capital espiritual do Brasil', tornando-a um terreno fértil a corrente das novas idéias educacionais. (2009, p.3579-3580)

Grande responsável pela introdução no Brasil do “método intuitivo” e de Herbart foi Rui Barbosa (1849-1923), intelectual que influenciou profundamente a “Reforma Geral do Ensino” decretada no fim do governo imperial brasileiro em 1879²².

De Herbart, Rui Barbosa utiliza os objetivos da educação fundados na moralidade, mediante o desenvolvimento da razão e a aprendizagem pela experiência. De Pestalozzi, o método intuitivo, de caráter objetivo e ativo que tem como núcleo orientador a "Lição de coisas", refinado pelo cientificismo positivista que dá forma ao método de investigação baseado na experiência, na observação e na experimentação. Para ele, esse método deveria presidir o ensino de todas as matérias e não ser figurado isoladamente no currículo. (ZANATTA, 2005, p.175-176)

Isso não quer dizer que a maneira que Pestalozzi concebia a psicologia da infância e sua metodologia afetiva foram implantadas no Brasil, na prática permaneceu uma educação autoritária e instrucionista nas instituições escolares brasileiras, mesclada a algumas inovações metodológicas pestalozzianas.

Outro ponto importante a destacar no “método intuitivo” pestalozziano (as “lições de coisas”) é que este método emaranhava seu pressupostos educacionais a modelos **empiricistas**, ou seja, num **paradigma da ciência moderna**. Charles Robin,

governo imperial como um dos livros oficiais da formação de professores e publicado em 1886. (ZANATTA, 2005, p.177)

²¹ Principalmente pelo jornal “A Província de São Paulo”, maior jornal paulista da época. (SCHELBAUER, 2007a)

²² Também conhecida como “Reforma Leônicio de Carvalho”, tendo como marco oficial o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que tornou oficial o método intuitivo a ser trabalhado nas escolas brasileiras.

um dos principais formuladores do “método intuitivo” francês era inclusive discípulo de Augusto Comte, fundador do **positivismo**. (SCHELBAUER, 2007a, p.3581).

Podemos vislumbrar, então, que o paradigma cientificista na metodologia de ensino nas escolas brasileiras possui tramas genealógicas ligadas ao método intuitivo e sua aplicação, além do método herbartiano e do modelo positivista de conhecimento que transitava entre os intelectuais e figuras de cargos estatais (como Benjamin Constant, Júlio de Castilhos, Rui Barbosa) da época.

“Inquestionavelmente, foi na área da educação que o positivismo, no Brasil, obteve maior penetração. [...] foi nos estabelecimentos de ensino que, com maior sucesso, os ideais positivistas encontraram ressonância.” (TAMBARA, 2005, p.170)

Além dos vários adeptos da filosofia positivista na segunda metade do século XIX, fundando no Brasil diversos estabelecimentos de ensino (principalmente escolas politécnicas), a influência paradigmática que vemos como fundamental do positivismo foi na colaboração do estabelecimento da **seriação das disciplinas**

[...] hauridas na classificação das ciências de Augusto Comte, mesmo porque, na observação de Bergson, a idéia simples e genial de estabelecer entre as ciências uma ordem hierárquica, que vai da matemática à sociologia, impõe-se ao nosso espírito, desde que Comte a formulou [...]’ (TAMBARA, 2005, p. 173)

Compreendemos, porém, que o comtismo não deveria levar todo o mérito no estabelecimento de tal trama, ela vem entrelaçada com outras linhas, como nos explica David Hamilton (2001). O comtismo viria, então, reforçar uma tendência de **disciplinarização e seriação**, agregar volume a estes nós paradigmáticos.

Hamilton, analisando os “primórdios da escolarização moderna” cita que o fenômeno de retorno aos “clássicos” (principalmente aos filósofos gregos e romanos) no período renascentista buscava recuperar **saberes essenciais** à formação humana (classicismo). Para este fim, além das traduções destes clássicos, foram construídos edições e compêndios paralelos para uso em sala de aula por tradutores que também trabalhavam como professores. Esses sumários dos saberes clássicos para fins didáticos se tornaram cada vez mais populares ao longo do século XVI, tendo correspondido

[...] a uma redefinição do termo *cursus* (curso) o qual, sugere ele, foi ‘utilizado nesse sentido, pela primeira vez, no final do século XVI’ [...].

Não é, portanto, acidental que a palavra *cursus* tenha tomado tal forma simultaneamente à entrada da palavra “curriculum” no léxico educacional [...]. (HAMILTON, 2001, p.53)

O curso (“*cursus*”) tendo como currículo (“*curriculum*”) tais saberes **clássicos e essenciais**, portanto.

A partir desta sistematização destes saberes num currículo é construída uma didática de **método disciplinador e instrucionista**:

A reorganização dos textos, para fins quer pedagógicos quer didáticos, significou que o aprendizado e/ou o ensino tornaram-se ‘metodizados’ [...]. A metodização proporcionou um atalho ao aprendizado, assim como, seguir uma seqüência metodizada era seguir um *cursus* ou currículo. Desse modo, o traço definidor de um *cursus* ou currículo quinhentista não era seu conteúdo (derivado dos textos) mas seu caráter metódico – a composição e a ordenação que faziam parte de sua remodelação. Por esse motivo, houve uma íntima associação entre metodização e disciplina. **Originária de uma raiz latina** preocupada em “fazer com que” o aprendizado “entrasse” na criança, a disciplina denotava [...] o ‘duplo processo’ de apresentar um determinado conhecimento ao aprendiz, e [...] o de manter o aprendiz diante de tal conhecimento. (HAMILTON, 2001, p.56, grifo nosso)

Na citação acima há um exemplo bem explícito de como uma educação que valoriza o “tradicional” passa a enrijecer as transformações e potencializar para virar um nó paradigmático “convencional”.

Notamos aqui que Hamilton apresenta uma leitura genealógica que enreda **instrucionismo, seriação das disciplinas e imposição curricular**, citando ainda que o método **narrativo/verbalista** possui uma linha genealógica vinda de uma longínqua “raiz latina”, ou seja, da tradição da “pregação” e da “oratória”²³.

²³ “[...] o *Institutio oratorio* de Quintiliano (c35-c100 d.C.) recebeu atenção detalhada nos séculos XV e XVI. O *Institutio* de Quintiliano era uma elaboração dos ideais educacionais e dos modelos práticos defendidos por Cícero (106-43 a.C.). Seu pressuposto essencial era o de que a criação de oradores deveria se dar ao redor de uma educação metodizada e disciplinada em argumento e eloqüência. [...] Inspirados pelos preceitos ciceronianos, acadêmicos e estudantes abandonavam a atividade medieval da disputa e, em seu lugar, elaboravam, ensaiavam e apresentavam declamações. E a compilação de tais declamações era o centro de sua educação, baseada no método e na ordenação.” (HAMILTON, 2001, p. 59-60)

Citamos ainda Hilsdorf, que escreve que já o método humanista da Companhia de Jesus (desenvolvida em meados do século XVI) dava ênfase nas artes da palavra falada, nos procedimentos retóricos modelados por Cícero e Quintiliano, que transmitiram seu ideal de “governo das almas” através do domínio da palavra e, ainda, o mestre jesuíta possui como ato pedagógico “[...] a preleção, a explicação dos autores, e o do seu aluno, ser um

Um “discurso” levado ao estado de “conhecimento clássico”, compreendido pelo grupo influenciado por este discurso como “saberes essenciais”, transformado em “disciplina” (corpo de conhecimentos) que, através de uma didática “disciplinadora” (modalidade de coibição mental/corporal), “instrui” o educando. “A racionalização curricular, por sua vez, ofereceu as condições necessárias para que a **classificação dos alunos** por nível de adiantamento e o **ensino seriado e simultâneo** funcionassem devidamente.” (SOUZA, 2006, p.116, grifo nosso) E o modelo de **seriação das disciplinas** propostas por Comte veio reforçando a separação do ensino em disciplinas que, nas escolas atuais, se encontram estancadas e hiperespecializadas, quase sem comunicação.

Porém, na Europa, desde o século XVI já havia esse modelo de **progressão seriada**. Nos colégios humanistas-jesuíticos de Inácio de Loyola, durante a segunda e terceira década do século XVI europeu, dividiam-se os alunos de latim e grego em grupos ou classes, segundo o nível de instrução e idade. As turmas eram avaliadas anuais e conjuntamente por meio de exames que levavam a uma mudança de classe, numa busca de regulação da progressão dos alunos.

No início, embora os conteúdos fossem graduados e repartidos, cada aluno avançava segundo seu próprio ritmo, de maneira que a progressão era individual. Foi apenas em algum momento dos meados do século XVI que o trabalho do mestre com a classe passou a ser apoiado na prática de progressão coletiva, com avaliações anuais comuns, possibilitando também o controle de todas as etapas de formação para o conjunto dos alunos. (HILSDORF, 2006, p. 79)

No Brasil, a **seriação e disciplinarização** se entrelaçam, pelo menos, desde o surgimento dos grupos escolares no início da república, demonstrando uma íntima ligação entre a disciplina do comportamento e da forma de aprender. Rosa Fátima de Souza, refletindo sobre os primeiros grupos escolares brasileiros escreve:

A escola graduada pressupôs a organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. O estabelecimento de um programa uniforme e de exames padronizados converteu as primeiras aprendizagens e outros saberes em **matérias de ensino, e a lógica dos conteúdos passou a presidir a organização da escola**. Consentâneo com essas exigências resultou

ouvinte atento, a fim de ‘compreender as palavras do mestre e, pela sua mediação, as de um texto’.” (HILSDORF, 2006, p. 70)

a ordenação minuciosa do emprego do tempo. A **série** tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar, a unidade cíclica a partir da qual passou a ser realizada a distribuição dos conteúdos e a classificação dos alunos, e os horários ratificaram a seqüência e freqüência das rotinas diárias, a fragmentação das matérias e sua conversão em lições, pontos, aulas, exercícios. [...]

Dos alunos era exigida uma rígida **disciplina**, observada no bom comportamento verificado pela assiduidade, freqüência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento dos deveres. A cadência do tempo escolar passou a ser regrada pelo calendário, estabelecendo-se o ano letivo e o horário escolar. (SOUZA, 2006, p.116-117, grifo nosso)

E juntamente com a disciplinarização do tempo e do conhecimento veio se enredando nas tramas que compunham a escola graduada um processo de **homogeneização** dos educandos.

Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p.25)

Matérias disciplinares e disciplina do tempo, fragmentação do conhecimento e controle do trabalho dos professores e **homogeneização** dos educandos são nós entrelaçados, componentes do paradigma convencional da educação brasileira que foram se firmando ao longo do século XX mesmo contra os argumentos e comportamentos que não se adequavam ao discurso disciplinador, ou seja, outros discursos foram atrofiados em favor do discurso que forjou estes nós enrijecidos do paradigma educacional hegemônico que temos hoje.²⁴

O ensino **propedêutico** se emaranha na trama paradigmática como elemento de verificação da captação do saber pelo educando que foi instruído a entesourar. Sua genealogia é enredada, portanto, juntamente com a trama da **imposição curricular** da educação (vinda de uma raiz essencialista) e também do **ensino seriado**, notando que a preparação (portanto, a propedêutica do ensino) visava as provas que apontavam a qualificação para se passar para uma próxima etapa da

²⁴ Um exemplo de embate paradigmático percebemos nas dificuldades de se instalar a nova temporalidade disciplinadora no cotidiano do século XIX: “[...] Não foi fácil para as diretoras, para as professoras, para as famílias e para as crianças a adoção do novo horário. As razões alegadas eram as mais diversas.” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p.26) Entre tantas, as dificuldades financeiras dos alunos e as mudanças de hábitos foram apontadas como contra-discurso (perdedor) ao paradigma que se instalava.

educação. Percebemos, na citação que colamos logo abaixo, a presença desta amarra paradigmática no método de ensino público já no período provincial do Paraná.

[...] O exame consistia de leitura no quadro-negro, ao término do qual o encarregado dava seu parecer sobre o aluno e sua aptidão, podendo o aluno ir ou não para a classe seguinte. [...] Cabia ao professor enviar uma lista ao inspetor do distrito ou ao subinspetor, que designaria alguém para realizar os exames nas salas de aula. (GUARNIERI & CASTANHA, 2006, p. 61)

O caráter **propedêutico** do ensino no Paraná, assim como em quase todo o Brasil, se fortalece com a criação dos “exames de madureza”, no início do período republicano, que eram exames obrigatórios para todos os interessados em ingressar nos cursos superiores, e trouxe “medidas fiscalizadoras e uniformizadoras” (RANZI & SILVA, 2006) que buscavam a **homogeneização** dos saberes²⁵ aprendidos pelo educando que, demonstrando sua competência nos exames certificadores de seu entesouramento, estaria apto para os “estudos superiores”.

Entendemos, ainda, que a busca pela **homogeneização** do ensino **propedêutico** está genealogicamente entrelaçada com o aspecto **centralizador** que o Estado republicano efetivou na organização do sistema educacional, percebendo que o ideal republicano apresentava “[...] a valorização da educação como ‘dever’ essencial das sociedades modernas e com o ‘direito’ de cada cidadão [...]” (STAMATTO, 2005, p.77) buscando a construção de uma **laicidade racionalista-cientificista** na organização da sociedade.

Podemos citar como exemplo de **discursos** que visavam a efetivação deste modelo educacional republicano as críticas ao anterior modelo Imperial, a criação de legislações espalhadas pelo país e o forte incentivo de construções monumentais de prédios escolares nos centros urbanos de grande impacto ideológico e que “[...] punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das **escolas seriadas**.” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p.25).

A **centralização do ensino**, a **homogeneização** de seu modelo educacional, seu caráter **propedêutico** e **seriado**, se entrelaçam, portanto, em um nó

²⁵ Saberes obrigatórios definidos, nesse período, pelo currículo igualado ao do “colégio federal”. Os reformadores do ensino do início do período republicano mantinham a preocupação de uma “equiparação” da estrutura e organização dos Ginásios de todo o território ao Ginásio Nacional, que se fazia modelo paradigmático. (RANZI & SILVA, 2006)

paradigmático **cientificista** que a cultura iluminista republicana enredou-se e fortaleceu. Notamos o entrelaço nas palavras de Faria Filho e Vidal:

[...] o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam²⁶ inculcar nos alunos o apreço à educação racional e científica, **valorizando** uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. (2000, p.25)

Mas a disputa discursiva foi intensa no estabelecimento da **centralização do ensino no Estado**, havendo contra-discursos tanto do lado dos intelectuais positivistas que afirmavam os postulados comtianos da não intromissão do Governo Central na esfera educacional uma vez que para Comte educação não era de responsabilidade do Estado, um dos pontos centrais na visão de “liberdade” e “laicidade” da filosofia positivista (TAMBARA, 2005, p.176-177), quanto do lado da igreja que defendia um outro modelo de conhecimento. Notamos aqui como tramas discursivas, normalmente descontínuas (positivismo e catolicismo), podem se entrelaçar como técnica combativa contra outra trama que se fortalece, e para, depois que o espaço de embate estiver desfeito, voltarem a atuar uma contra a outra. No caso, o espaço de embate (tendo como atores a burocracia estatal *versus* intelectuais positivistas/igreja) se desfez – ou, ainda melhor, se **enfraqueceu** quase a ponto de desaparecer – devido à força que o discurso escolarizador composto pelo paradigma que o estado republicano se enredava estabeleceu.

A reforma da instrução pública que os republicanos promoveram iniciou-se com o estabelecimento de uma Escola-Modelo em São Paulo, servindo como centro paradigmático para a criação de grupos escolares por todos os Estados do país ao longo do início do século XX. (SOUZA, 2006, p.118)

Essa ligação histórica entre escola geral para a população via Estado tem fundamentação inicial nas escolas estatais germânicas, criadas na década de 1520,

²⁶ Notemos aqui como a arquitetura se constitui, também, como trama paradigmática, que compõe e é composta, reforça e é criada pelo paradigma então presente. Não há uma relação de hierarquia na rede paradigmática, não foram as “luzes da República” que criaram a “arquitetura monumental”, ambas se entrelaçam em um nó que reforça uma e outra trama que, por sua vez reforça o nó, num círculo ativo, **complexo**.

como umas das consequências da Reforma conduzida por Martinho Lutero (1483-1546), eram escolas estatais religiosas. O caivinismo levaria esse modelo de escola estatal para França e outros países da Europa e pelos Estados Unidos. (GADOTTI, 1993, p.64-65).

Foi na Prússia de meados do século XVIII, com o rei Frederico Guilherme I e depois expandido por Frederico III, que se inaugura o sistema escolar estatal obrigatório, com forte caráter disciplinador, voltado para fortalecer o poder militar do Estado prussiano e para a construção da ideia de “estado-nação” (unidade cultural dos múltiplos estados alemães e unidade da língua alemã). O sistema de educação obrigatória estatal foi usado como uma arma nas mãos dos governos para impor certas línguas e para sobrepor as línguas de vários grupos nacionais e linguísticos em suas fronteiras. O sistema educacional prussiano foi estendido para toda a Alemanha, em direção à formação de um “Estado Nacional” (dentro de um contexto absolutista de Estado).

Já a relação “escola estatal”, “cientificismo” e “república liberal”, que é o modelo paradigmático que chega ao Brasil, tem raízes no século XVIII, surgido dos debates das convenções dos iluministas franceses no período da Revolução Francesa. A nova “Assembleia Nacional Constituinte” francesa aprovou um “Plano Nacional de Educação” em 1793, concebido principalmente por Louis-Michel Lepelletier e Nicolas de Condorcet. Apesar de este Plano não ter sido posto em prática no novo estado francês devido aos rumos turbulentos da revolução, suas ideias influenciaram os sistemas nacionais-estatais de educação criados no século XIX, um modelo de escola **estatal, gratuita, obrigatória/compulsória, disciplinadora, cientificista e de caráter republicano-liberal**. Citemos alguns trechos do projeto de Lei deste “Plano Nacional” para percebermos seu teor:

A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução os mesmos cuidados. [...] Sendo a educação nacional dívida da República para com todos, todas as crianças têm direito de recebê-la, e os pais não poderão se subtrair à obrigação de fazê-las gozar de suas vantagens. [...] Quando uma criança tiver atingido a idade de cinco anos completos, o pai e a mãe (ou se órfã, seu tutor) serão obrigados a conduzi-la à casa de educação nacional do cantão e entrega-la nas mãos das pessoas que estiverem indicadas para isso. Os pais e mães ou tutores que negligenciarem o preenchimento desse dever perderão os direitos de cidadãos e serão submetidos a um duplo imposto direto

durante todo o tempo que subtraírem a criança à educação comum. [...] As crianças receberão igual e uniformemente, cada uma, segundo a sua idade, uma alimentação sã, mas frugal, uma veste cômoda, mas grosseira; deitarão sem conforto excessivo, de tal modo que, qualquer que seja a profissão que abracem e em qualquer circunstância que se possam encontrar durante o transcorrer de sua vida, conservarão o hábito de poder-se privar de comodidades e de coisas supérfluas, bem como desprezar as necessidades artificiais. [...] (GADOTTI, 1993, p.103-104)

É forte seu caráter **disciplinador** dos corpos (no sentido que apresenta Foucault) e destacamos também a presença de seu caráter **propedêutico**:

Seus cursos serão divididos em três graus de instrução: escolas públicas, institutos e liceus. [...] Para o estudo das Belas Letras, das Ciências e das Belas Artes, será escolhida uma entre cinquenta crianças. As crianças que tiverem sido escolhidas serão mantidas às custas da República junto às escolas públicas, durante o curso de estudo de quatro anos. [...] Entre estas, depois que tiverem terminado o primeiro curso, será escolhida metade delas, isto é, aquelas cujos talentos se desenvolveram mais; serão igualmente mantidas às custas da República junto aos institutos durante os cinco anos do segundo curso de estudo. Enfim, metade dos pensionistas da República que tiverem percorrido com mais distinção o grau de instrução dos institutos, serão escolhidos para serem mantidos junto ao Liceu e aí seguirem o curso de estudos durante quatro anos. (GADOTTI, 1993. p.102-103)

Percebemos que a trama paradigmática do ensino **propedêutico** é necessariamente entrelaçada com a trama de constante **avaliação e ranqueamento** (colocar os educandos em diversos *ranking*), bem como com o modelo de educação **seriada**. Tratam-se de nós paradigmáticos muito antigos, como podemos perceber, e ainda fortemente presentes do paradigma educacional hegemônico em vigor nas escolas brasileiras.

*

A respeito da genealogia no nó paradigmático da exigência de **extrema produtividade do educando** em sala de aula, percebemos que sua trama tem raízes nas pedagogias surgidas em períodos de desenvolvimento industrial, onde se mudou o foco da educação para uma base no trabalho, educando-se para uma postura produtiva numa sociedade que exige indivíduos preparados para a ordem industrial. Essas pedagogias favoreceram um ensino com foco na **produtividade**, na

disciplinarização e na **linearidade educativa** – três tramas que apontamos entrelaçadas num mesmo fundo genealógico.

O “método mútuo e monitorial” de Joseph Lancaster, desenvolvido inicialmente em uma Inglaterra industrializada, do século XIX, potencializaria a trama do ensino como um conhecimento a ser passado **linearmente**. Isso se percebe com os monitores assumindo o papel de superior inclusive em seu discurso, numa cadeia organizacional linear de homogeneização do ensino. Uma **linearidade discursiva hierarquicamente verticalizada**, onde um professor estipula um monitor por classes, responsável pelo repasse das funções e da ordem/disciplina. (GILES, 1987, p.224-6)

Acompanhemos essa descrição, então, para ajudarmo-nos:

Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, todos com o nível de conhecimento semelhante, ou seja, nenhum aluno sabe nem mais nem menos que o outro. O aluno é integrado a uma classe, depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Por exemplo, a leitura, para os menores da primeira classe, consiste em aprender o alfabeto e traçar as letras sobre a areia; na segunda classe, os alunos são iniciados nas sílabas de duas letras, que escrevem sobre a ardósia; na terceira, fazem a combinação com três letras; na quarta, trabalham as palavras com várias sílabas; na quinta, começam a ler; somente na sexta classe lêem corretamente. [...] O *telégrafo* assegura a comunicação entre o professor, o monitor geral e os demais monitores. Por exemplo, quando um exercício termina, o monitor, por meio de um cartão, indica a nova tarefa, que todos deverão fazer ao mesmo tempo. (BASTOS, 2005, p.36-38)

É também percebida uma linearidade didática rígida, numa pré-estipulada sequência de estudos que impossibilita desvios de entendimento e interpretação ou brechas de aprendizado. Uma hierarquia didática, quase **sem relacionamentos afetivos**.

O entusiasmo pelo método reside na facilidade de manter a disciplina. Uma hierarquia de recompensas estimula o trabalho dos alunos. A satisfação pessoal é estimulada pelo progresso rápido, de classe em classe, ou pela possibilidade de tornar-se monitor, ou pela distribuição de prêmios – jogos, livros – ou de dinheiro, isto é, os monitores recebem um pequeno pagamento. (Ibid., p.39)

A **linearidade** do método de Lancaster (“ensino mútuo-monitorial”) se vincula claramente com a **produtividade constante** e a **disciplinarização**, num ensino que

busca a eficiência e os resultados com o maior número de escolarizados num ritmo de aprendizagem que segue um modelo de produção e divisão do trabalho individual. O espaço escolar rigidamente disciplinarizado, quadriculado, demarcado. A hierarquia fortemente estipulada entre os professores, os monitores e os alunos.

A vigilância se estende aos mínimos detalhes e no cuidado na aplicação correta dos procedimentos do método mútuo. O papel do professor na classe se reduz a *inspeção*. A vigilância também se exerce sobre os *monitores*, que ele encoraja e anima, ou suspende se eles cometem uma injustiça; quanto aos alunos, observa atentamente cada classe. Assim, o papel do professor, durante os exercícios, é ajudar uma classe ou outra, de escutar e julgar, de aprovar ou ratificar. Ele somente sai do seu lugar quando ocorre uma mudança de trabalhos. A atividade de administração é a vigilância escrita e numérica, ou seja, o professor deve registrar todas as ocorrências escolares *em um grande livro da escola: a inscrição, a freqüência, contabilidade*. (BASTOS, 2005, p.44)

Esse modelo assumiria força paradigmática no início do século XIX²⁷, recebendo apoios e incentivos da coroa inglesa, promovendo sistemas educacionais inspirados em Lancaster, tornando-se “[...] o principal instrumento para a escolarização das massas operárias” (GILES, 1987, p.227). O modelo se espalhou pelo continente, chega aos EUA, sendo Lancaster convidado até para implantar o sistema no México e na Bolívia. No Brasil, durante a primeira metade do século XIX, o Estado implantará gradativamente o método de forma oficial, os “[...] militares foram considerados mais adequados para atuarem como lentes nas escolas/aulas de primeiras letras pelo método lancasteriano. Esse fato evidencia uma aproximação entre disciplina e a ordem exigida e adotada pelo método [...]” (BASTOS, 2005, p.41). Este permaneceu durante todo o período monárquico, porém na segunda metade do século XIX o sucesso do “ensino mútuo” já decaía devido as dificuldade de implantação (falta de incentivo e desorganização do Estado que desmotivava o funcionamento da escola pública no período), deixando algumas de suas tramas ainda percorrendo o campo educacional.

²⁷ Até então, as primeiras escolas no Brasil funcionavam nas casas dos professores, nas fazendas e outros espaços precários, e seguiam o “método individual de ensino” (o “método individual” não quer dizer um ensino voltado para “um indivíduo” apenas, mas sim que o educador “atendia” um educando por vez). Este método se demonstrou muito ineficiente em situações de grupos de educandos, o “método mútuo-monitorial” apareceu como uma espécie de solução “inovadora” desta didática. O “método individual” (assim como o “método mútuo”) continha uma didática com lógica transmissiva de conhecimento e profundamente autoritária e centrada na figura do educador. (SILVA, 2017, p.118-123)

Interessante, neste ponto, abriremos um breve parêntese em nossa análise, citando que a concepção de Lancaster promoveu uma importante inovação para a época, que foi o questionamento ao castigo físico nas crianças, foi baseada nesta concepção pedagógica que surgiu o decreto de Dom Pedro I, em 1827, proibindo os castigos físicos nas escolas brasileiras. O artigo 15 da primeira “Lei Geral relativa ao Ensino Elementar” estabelece que os castigos usados nas escolas sejam praticados pelo método Lancaster: “Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”. (MELO, 2013, p.32). O método não previa castigos físicos, apesar de permitir punições severas, orientava o uso de castigos morais, previa punições quando o aluno cometia erros nas matérias estudadas, humilhações e vexames às crianças.

Vemos que nessa época já se enfatizava mais o castigo moral, como cita o decreto, que excitem o **vexame**, o que não significava que nas escolas os castigos físicos tivessem sido abolidos, dado que consta em alguns documentos da época e na memória de quem ainda está vivo. Porém essa rejeição aos castigos físicos passou a fazer parte do discurso dos intelectuais da época. Ser favorável ao uso de castigos corporais já era considerado uma atitude retrógrada. (MELO, 2013, p.33)

E essa coação moral dos alunos é ainda uma trama paradigmática bem viva nas escolas convencionais, como descrevemos quando analisamos a trama da **disciplinarização**.

Mas voltemos para a nossa análise histórica da trama da **constante produtividade**.

O método didático com fundo nas pedagogias “tecnicistas” que ganhou corpo e assumiu o campo institucional do sistema de ensino brasileiro durante a década de 1960, e durante todo o período do regime da ditadura militar (1964-1984), nos pareceu um dos núcleos centrais de fortalecimento da trama paradigmática da busca da **constante produtividade** presente nas salas de aula atuais, reatualizando – seguindo nossa argumentação – as tramas trançadas inicialmente com o ensino mútuo.

De início, este modelo tecnicista se vinculou ao ensino superior, atrelando “[...] mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.” (SAVIANI, 2008, p.374), ajustando-se autoritariamente a organização do ensino universitário aos desígnios do regime militar. Em 1971 foi a vez da reforma nas diretrizes e bases do primeiro e segundo grau.

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com as especializações de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p.382)

A procura por uma racionalização do sistema pedagógico era baseada, então, na busca do controle comportamental, da maior eficiência em atividades programadas, favorecendo não apenas uma proposta pedagógica que estimula as ações educativas buscando a máxima **produtividade** em menor tempo possível, como também uma **linearidade** educativa e um **ensino não-afetivo**.

O sistema operacional instituído no modelo pedagógico tecnicista deve funcionar no princípio ideal da “não duplicidade de meios para o mesmo fim” (SAVIANI, 2008, p.379-380), ou seja, uma pedagogia onde os desvios na apresentação dos temas tratados em aula causados pelos múltiplos fluxos de compreensão e interpretação dos educandos são entendidos como um problema no funcionamento do sistema, assim como a subjetividade e a relação afetiva entre educador e educando.

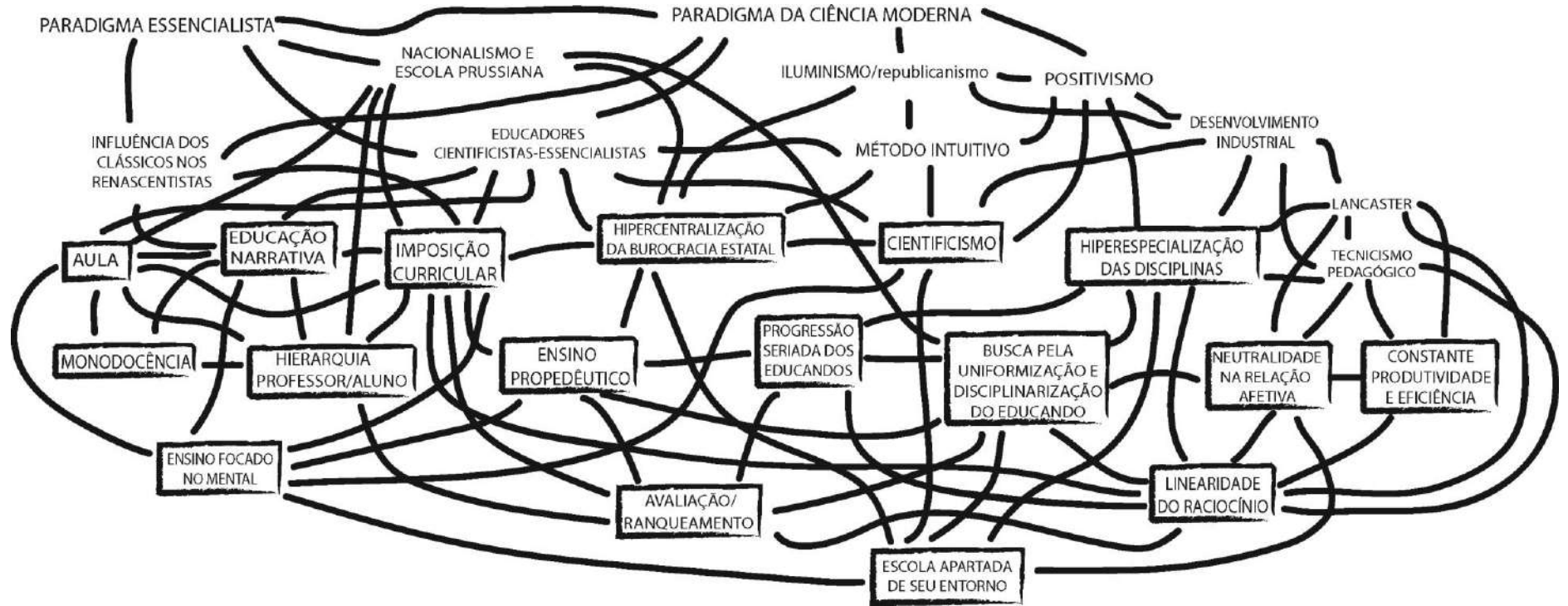
A proposta tecnicista se enreda genealogicamente como uma agenciadora das tramas que compõem um paradigma que tem como fundo a exigência de **constante produtividade** e que busca ensinar numa relação **linear e não-afetiva**, um paradigma que se encontra hegemônico nas escolas brasileiras.

*

Esta breve historiografia dos nós paradigmáticos que realizamos – sempre passível de aprofundamento e maior ampliação – tem intenção principal de revelar o quanto estes nós já nascem entrelaçados uns nos outros, são genealogicamente enredados, e formam assim o tecido complexo do paradigma convencional da educação, paradigma hegemônico nas escolas convencionais.

Para melhor visualizarmos este entrelaçamento em nível genealógico incluímos no mapa dos nós paradigmáticos também estas linhas históricas entrelaçadas. O desenho deste mapa, com esta inserção, mostramos a seguir:

IMAGEM 3 - MAPA GENEALÓGICO DOS NÓS PARADIGMÁTICOS



3 COMO DENOMINAR AS ESCOLAS QUE ESCAPAM AO PARADIGMA CONVENCIONAL DA EDUCAÇÃO?

As pessoas têm mania de querer, a qualquer preço, explicar o inexplicável. Ficam irritadas com tudo que as surpreende. E, logo que acontece no mundo algo novo, obstinam-se em querer provar que essa coisa nova se parece com outra que já conheciam a muito tempo.

(DRUON, Maurice. "O menino do dedo verde", 1981, p.59)

Assim como discutimos nos capítulos anteriores as problemáticas e dificuldades de se conceituar o “tradicional” e “convencional” na educação, também nos deparamos com as dificuldades de nomearmos as múltiplas práticas educacionais que buscam se distanciar do paradigma hegemônico da educação. Como denominar experiências tão diversas?

Decidimos, para esse capítulo, apresentar uma série de tipologias de nomenclaturas diferentes que já foram usadas para nomear as “escolas não-convencionais” (escola “alternativa”, “progressista”, “democrática”, “libertadora”, “libertária”, “aberta”, “livre” e “inovadora”). Entendendo que nossa pesquisa perpassa por escolas que carregam elementos de várias destas nomenclaturas, como notarão.

A nomenclatura que adotamos em nossa pesquisa é “**escola não-convencionais**” e “**paradigma convencional e hegemônico de educação**”, como explicamos na Introdução. Retomamos e aprofundamos esses conceitos na última parte deste capítulo.

Utilizamos, também, várias vezes em nosso texto o termo “**inovação na educação**”, porém não adotamos para nós o termo “educação inovadora”, pois enxergamos problemáticas e ressalvas nessa terminologia que descreveremos na última parte deste capítulo (quando estivermos analisando o conceito de “escola inovadora”).

Perceberemos, adiante, que discutir esse assunto vai nos levar para questões muito importantes sobre a história e teoria da educação. Muito mais do que apenas um “nome”, localizar essas práticas dentro de um “conceito” é justamente um dos pontos principais desta pesquisa, pois esclarece justamente qual é o tema principal de nossa investigação.

3.1 OS LIMITES DO CONCEITO “ESCOLAS ALTERNATIVAS”.

Uma das denominações mais utilizadas para essas escolas que se distanciam do modelo convencional de educação, inclusive muitas das vezes sem maiores reflexões sobre seus significados, é o termo “escolas alternativas”. Esse termo compreendemos como muito limitado para definir tais escolas “não-convencionais”, pois nos remete a ideia de uma escola que existe em “alternativa” (em “paralelo”) ao modelo convencional e hegemônico de educação.

A ideia de escola alternativa está imbricada então em processos, experiências singulares, desconectados, ao menos de maneira direta, de qualquer referencial comparativo com as escolas convencionais. O conceito de alternativo refere-se ao outro, de outra maneira. Portanto, podemos dizer que a escola alternativa é *o outro* daquilo em que se há convertido a escola. São alternativas [...] porque são o *outro*; porque colocam em questão os aspectos básicos que podem, para alguns, parecerem inquestionáveis nas práticas do sistema escolas convencional. (FEIJÓ; VIEIRA, 2012, p.06)

A “escola alternativa” sempre se medirá por aquilo que nega, portanto. E sempre remeterá a uma escola em pequena escala, uma escola “paralela”, remete à uma quantidade pequena de escolas que se diferenciam do hegemônico, como uma opção diferente, um caminho alternativo, uma linha de fuga que permanece como linha de fuga e não se emaranha em uma rede paradigmática nova. Por este motivo não nos serve como o melhor conceito para descrever as escolas que pesquisamos neste projeto.

É inviável denominar escolas com grandes influência paradigmática, como a Escola da Ponte, as Waldorf ou a Summerhill, de escolas “alternativas”. Se elas são alternativas, são alternativas à que, se elas mesmas já são paradigmáticas? Até quando elas serão chamadas de “alternativas”, ao invés de serem compreendidas como escolas já efetivadas, algumas já há mais de um século? São escolas que já comprovaram sua competência educacional há muito tempo, não são experimentos temporários de educação.

Percebemos aqui o quanto o conceito de “alternativo” pode acabar por desvalorizar o reconhecimento das práticas pedagógicas destas escolas, já tão

comprovadamente eficientes como instituições educativas. Tal denominação gera uma imagem equivocada de que as crianças e jovens que estão nestas escolas estão em propostas frágeis de estrutura pedagógica, como se estivessem em escolas que ainda não se estabeleceram firmemente em seus dispositivos pedagógicos, uma sensação de que são escolas que estão em “fase de teste”, gerando uma insegurança nos pais dos educandos sobre onde estão deixando seus filhos para passarem grande parte de suas vidas. Sob esta sensação de insegurança, o modelo convencional de educação acaba por ganhar *status* de um modelo de confiança, algo como: esse modelo hegemônico pode ser um modelo ruim, porém ao menos é um modelo estabelecido com maior firmeza e definição de seus métodos, ao contrários destas “escolas alternativas” que estão ainda testando suas pedagogias incertas. Mas sabemos que não se trata disso, basta uma breve olhada nos indicadores oficiais de avaliação destas escolas para percebemos que na verdade todas elas são escolas de alto sucesso pedagógico²⁸.

Outra questão problemática com o termo “escola alternativa” é que nos remete ao movimento da contracultura dos anos 1970 se estendendo para os anos 1980, que é de onde emerge a expressão “alternativo” para designar ações coletivas, manifestações políticas e movimentos culturais que rompiam com modelos enrijecidos de pensamento-comportamento da época, que questionavam os valores autoritários concretizados nas ditaduras militares que haviam se alçado ao governo de quase todos os países da América Latina na época, em um Brasil recém decretado o AI-5 e o fechamento do Congresso Nacional.

O sociólogo Daniel Revah faz uma elaborada contextualização histórica que não conseguiríamos fazer melhor:

Um ambiente que mistura e traz consigo todas as manifestações, atores e movimentos que vinham ganhando um primeiro plano desde os anos 50, como o movimento concretista, os Centros Populares de Cultura (CPC), a bossa nova, o Arena e o Oficina, o Cinema Novo, o “partidão” e os novos grupos de esquerda, a UNE, o rock, as canções de protesto da Tropicália. Somavam-se a tudo isso as informações sobre os movimentos culturais e políticos da juventude que surgiam na Europa e nos Estados Unidos. É nesse ambiente que respiravam

²⁸ Todas – sem exceção – escolas não-convencionais brasileiras que pesquisamos neste trabalho possuem atualmente notas acima da média nacional no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em suas avaliações como instituição e são exemplares em seus baixos índices de evasão escolar.

muitos jovens estudantes das camadas médias de centros urbanos como São Paulo e Rio que, como diz Zuenir Ventura, ‘amavam os Beatles e os Rolling Stones, protestavam ao som de Caetano, Chico e Vandré, viam Glauber e Godard, andavam com a alma incendiada de paixão revolucionária’, impulsionados que eram por uma vontade de ‘mudar o mundo’ que não conhecia limites, uma vontade que se prolonga, nos anos 70, nos espaços ‘alternativos’. Também é desse período a principal referência das mudanças culturais que se vêm desenrolando já décadas: 1968, o ano do movimento estudantil, quando ‘o planeta todo pegou fogo’, pela ação e as pela ação e as palavras da primeira geração a vivenciar num turbilhão de sons e imagens a presença física e cotidiana da totalidade do mundo’. [...] No Brasil de 1968, já estamos às portas do período mais arbitrário do regime militar, com decretação do AI-5, o fechamento do Congresso, o aumento da repressão política e da censura à imprensa. Esse momento também representa o fim da rica experiência coletiva vivida por intelectuais, artistas e estudantes, uma experiência na qual os setores populares praticamente permaneceram alheios, pois, já no golpe de 64, os sindicatos e as forças políticas diretamente ligadas a esses setores haviam sido desarticulados. “Anos de chumbo” e “milagre econômico”, eis a equação que define o período que se estende até meados da década de 70, no decorrer do qual surgem as primeiras pré-escolas aqui focalizadas e que, **mais tarde** serão chamadas de “alternativas”. (REVAH, 1995, p.54-55, grifo nosso)

As preocupações com atos repressivos do governo militar levaram à procura de saídas coletivas que além de darem origem a diversos movimentos sociais de resistência resultam em organizações que tinham esse caráter de “alternativo” (clubes de mães, instalações de creches, cursos e oficinas, atividades culturais). No setor da classe média o campo do “alternativo” abrangia desde comunidades alternativas (na zona rural), até atividades ligadas à produção cultural, ou ainda, áreas como medicina e alimentação alternativas (influenciados pela sabedoria oriental, o movimento *hippie*, pela militância do vegetarianismo, entre outros). (REVAH, 1995)

O ambiente repressivo dos anos 1970 vai compelir uma maior politização dos educadores que já eram influenciados pelas revoluções vindas das manifestações socioculturais da contracultura, assim acaba por ser entrelaçado nestes grupos a militância política e a contestação aos valores moralizadores. Os espaços de organizações “alternativas” se tornam cada vez mais também espaços de resistência política.

Entre fins dos anos 70 e início dos anos 80, porém, a maior parte das educadoras que formavam as equipes pedagógicas dessas pré-escolas eram mais jovens, pois haviam cursado o 2º grau ou a

universidade após o AI-5. Essas educadoras, que em geral compartilhavam e davam forma ao difuso movimento contracultural, **vão se politizar rapidamente**, conforme a temperatura política sobe em fins da década de 70, com as primeiras mobilizações estudantis em 77, as greves do ABC, as lutas pela anistia, a emergência das novas forças políticas e sindicais, dos movimentos populares de reivindicação e dos movimentos e grupos envolvidos nas lutas culturais, que alguns chamavam de micropolíticos ou minorias (como o movimento feminista, o movimento negro, os grupos homossexuais). Nesse período, o significado das lutas políticas se alteram completamente. A esquerda se vê corroída, tanto pelas críticas que já haviam surgido na década anterior – e que apontavam o seu caráter autoritário, a sua lógica maniqueísta e a sua face culturalmente conservadora – quanto pela própria realidade, na qual a idéia de revolução já não encontrava muito eco após a trágica e frustrada tentativa dos grupos armados. O olhar de uma parte da esquerda se volta para o cotidiano e para as formas de poder nele presentes. Nas pré-escolas “alternativas” essa nova forma de encarar a política, ligada também à temática contracultural, deriva em práticas libertárias que transformam o espaço de várias dessas pré-escolas em experiências autogestionárias. (REVAH, 1995, p.54-55, grifo nosso)

Uma pequena brecha de possibilidades em um estado altamente repressivo. Isso foi possível principalmente nas pré-escolas de caráter privado, pois as escolas públicas eram vigiadas e repreendidas, porém nas pré-escolas particulares a “legislação federal era extremamente vaga, não existindo uma maior fiscalização sobre esse nível” (REVAH, 1995, p.55). Foram então no nível das “pré-escolas” que surgiram estes movimento de “escolas alternativas” deste período que estamos analisando.²⁹

Os espaços das “escolas alternativas” eram territórios de acolhimentos de movimentos de esquerda, grande parte do público destas escolas era formada por filhos de pais perseguidos pela polícia ou com visões políticas contrárias à ditadura, vivências e diálogos sobre questões políticas ainda eram possíveis nestes espaços.

²⁹ As pesquisas de Revah são focadas em pré-escolas “alternativas” surgidas durante a década de 1970 em São Paulo. São escolas de caráter privado, quase todas elas organizadas em formato de “cooperativa” e trazem em comum educandos e educadores pertencentes à classe média paulista, intelectualizada e com forte conexão com os movimentos da contracultura. São elas: Criarte, Novo Horizonte, Escola da Vila, Esboço, Curió, Alecrim, Caravelas, Ibeji, Miguilim, Suruê, Viramundo, Poço do Visconde, Fralda Molhada e Pirâmide. Várias destas ampliaram o seu campo de atuação também para o primeiro grau. (1995, p.52). Porém, este modelo de “escolas alternativas” surgiram por muitos lugares no Brasil, SALGADO & NIGRA (2016), por exemplo, analisam o caso da “Escola Sarapiquá” em Florianópolis (SC) que traz todas essas características do conceito de “alternativo” que Revah formula.

Preferimos, portanto, aqui em nossa pesquisa, manter a definição de “escola alternativa” quando nos referimos a este movimento de contracultura e resistência política deste período. Entendemos, a partir de nossa interpretação do texto de Revah (1995), que o conceito se caracteriza mais acertadamente assim localizado historicamente.

À semelhança do que ocorria em outras áreas e atividades, em geral julgava-se que essas iniciativas eram alternativas porque tinham um caráter não oficial ou paralelo, em relação ao Estado ou ao mercado, adquirindo também o sentido de algo marginal, de algo que beirava os limites da ordem instituída pelo regime militar e do que boa parte da sociedade sustentava e tolerava, pelo menos do ponto de vista dos valores morais. (REVAH apud SALGADO & GARCIA, 2016, p.109)

Ou seja, assim historicizado o conceito de “escola alternativa” se sustenta para caracterizar este tipo específico de organizações educacionais em seu tempo.

Sobre a pedagogia realizada nestas pré-escolas alternativas, Revah (1995) busca uma análise geral apesar das multiplicidades das propostas pedagógicas presentes. Nestas escolas valorizava-se a autonomia dos estudantes e dos educadores, buscava-se um ambiente de despojamento no comportamento e nas ações pedagógicas, uma irreverência, uma não rigidez dos propostas pedagógicas. Revah dá destaque na importância das brincadeiras livres nestas escolas, e da liberdade das crianças ficarem à vontade para se entregarem inteiramente, se “sujarem”, se “lambuzarem”, “pintarem o corpo” durante as brincadeiras livremente, em uma busca pela não domesticação disciplinar ou moralizante do corpo. (1995, p.56)

Os métodos pedagógicos eram ecléticos, apesar da forte influência do construtivismo piagetiano e a psicanálise, “não seguiam uma orientação ou um método ligado a um autor ou perspectiva teórica específica, [...] a experimentação era a regra.” (REVAH, 1995, p.58)

3.2 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLA PROGRESSISTA”

O termo “escola progressista” é localizado historicamente no início do século XX, a partir do movimento educacional e do pensamento promovido por John Dewey. Está ligado ao grande movimento de renovação pedagógica ocorrido no período na

Europa que ficou conhecido como “Escola Nova” (com Montessori, Freinet, Decroly, Ferrière, Steiner, entre outros).

Mas “Escola Progressista” e “Escola Nova” não são sinônimos, apesar de totalmente interligados, pois o conceito de “escola progressista” tem raízes específicas que a singularizam dentro do “movimento progressivo” surgido nos EUA no fim do século XIX, que abrangia áreas sociais mais vastas do que só a educação.

O “movimento progressista” foi um fenômeno estadunidense surgido das consequências da depressão econômica ocorrida na passagem do século XIX para o século XX que renovou a forma tradicional de vida estadunidense, isso tendo ocorrido por movimentos sociais que promoveram reformas sociais em grande escala, o fortalecimento do estado na atuação dos cuidados de bem estar social (saúde, combate à pobreza e ao desemprego, cuidado com os idosos, etc.). O “movimento progressista” visava um fortalecimento da democracia, e mais do que isso, do estado democrático, dando relevância ao seu papel de garantias sociais. (BRANCO, 2014, p.786) É nesse conceito de “movimento progressista” que surge a ideia de uma “escola progressista”, principalmente pelo pensamento e ações de John Dewey, mas influenciada pelas metodologias pedagógicas ativas e pela valorização da psicologia da criança tão defendidas pelos educadores do que ficou conhecido posteriormente como “Escola Nova”.

É por essa vinculação histórica que a “escola progressista” traz como seu cerne a estreita relação entre “democracia” e “educação”, e é ponto central na concepção pedagógica de John Dewey a valorização da democracia como princípio pedagógico básico.

O conceito de “escola progressista” também vai se singularizar das outras propostas da Escola Nova pela forte herança que tem com a filosofia “pragmatista”, da qual John Dewey foi um dos principais expoentes. Um dos conceitos básicos do “pragmatismo” que nos leva diretamente à questão da educação é o conceito de “experiência” no ato educativo, sendo que a “experiência” dentro desta filosofia é confundida com o próprio ato de “conhecer”, “conhecer” seria a reconstrução da experiência. (TEIXEIRA, 1969, p.63)

Vejamos o que Dewey escreve a respeito:

[...] natureza e experiência convivem harmoniosamente juntas – onde a experiência apresenta-se a si própria como método, e o único

método, para atingir a natureza, penetrar seus segredos, e onde a natureza revelada empiricamente (pelo método empírico, na ciência natural) aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência. (DEWEY, 1980, p.3)

Esse conceito de experiência vem do empirismo baconiano e do método científico moderno. Dewey busca aplicar o método científico como sendo o próprio método de conhecimento em si.

As leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre a experiência, são as próprias leis do conhecimento e do saber [...]. A essência da hipótese ou teoria de Dewey consiste, em última análise, na generalização do chamado método científico, não só a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem. (TEIXEIRA, 1969, p.63)

Percebemos aqui o quanto o pragmatismo é fortemente enredado no paradigma cientificista.

Dewey coloca em destaque o conceito de experiência como fonte de todo critério para o julgamento de supostas verdades e de formulações de hipóteses e princípios. O referencial da tradição, como origem de postulados verdadeiros e universais, já não apresenta a partir daí a mesma validade. Ademais, a experiência constitui-se num guia da ciência, da vida moral e da educação. Com a conseqüente valorização do caráter prático e empírico das atividades humanas e seguindo mesma racionalidade do experimentável, aos homens foi aconselhado a sempre colocarem à prova os seus atos e as suas crenças. (HENNING, 2009, p.9)

Aprender envolve sempre uma reorganização da experiência. E a efetivação de uma experiência educativa exigiria, desse modo, que o ambiente esteja organizado de forma a envolver o educando em atividades que tenham um objetivo de alargar sua experiência.

Percebemos aqui como o conceito de experiência se liga necessariamente a uma visão de educação ativa, pois para se construir um ambiente educativo baseado em uma reorganização da experiência é preciso que a postura do educando seja de ação ativa, prática, sem a qual não se realiza a experiência. Isso fica claro na citação de Teixeira abaixo:

Não aprendemos uma ideia quando apenas sabemos formulá-la, mas quando a fizemos de tal modo nossa que passa a fazer parte do

próprio organismo e exigir de nós, quase automaticamente, uma reação ou uma série de reações especiais. [...] O ato de aprender depende profundamente de uma situação real de experiência onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente, do propósito em que estiver a pessoa de aprender. [...] Assim, é a nova psicologia de aprendizagem que obriga a transformar a escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver. (TEIXEIRA, 2000, p.44-46)

Daí, conseqüentemente, a visão da “educação progressista” ser baseada em “projetos de pesquisa” tendo como centro os interesses dos educandos e as experiência do educando. Ou seja, percebemos que a defesa de uma educação ativa na “escola progressiva” vem a partir do conceito pragmatista de “experiência” de John Dewey. É aqui que o termo “escola progressista” se singulariza em relação as outras propostas da Escola Nova, por essa herança teórica e histórica tão específica.

É interessante citarmos nesse momento que Anísio Teixeira chega até a defender uma abandono do termo “escola nova” em defesa do termo “escola progressista”, “escola nova” seria um adjetivo “insustentável” e “precário” para denominar os novos modelos de escolas que surgiam.

Escola nova. Por que essa designação? Há, aí, mais do que a precariedade insustentável do adjetivo, qualquer coisa de combativo e atrevido, que choca alguns companheiros avisados de trabalho, receosos de uma ofensiva contra os valores reais da escola. A designação “escola nova”, necessária, talvez, em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não “escola progressista”, como já vem sendo chamada, nos Estados Unidos? (TEIXEIRA, 2000, p.23)

Este termo “progressismo” se vincula a ideia de “progresso”, típico do momento histórico que o mundo vivia de expansão da urbanização e da industrialização na transição entre o século XIX e XX. Isso fica emblemático no pensamento de Anísio Teixeira quando está definindo o que seria a tal “educação progressista”:

E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente e porque, ela mesma, essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. [...] O que se deu foi a aplicação da ciência à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da máquina. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, contra o tempo e contra a natureza. A ciência

experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos, e crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo maior da civilização. [...] Se em ciência tudo tem o seu porquê e a sua prova, prova e porquê que se encontram nos resultados e nas consequências dessa ou daquela aplicação; se em ciência tudo se subordina à experiência, para, à sua luz, se resolver, - por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova? E é aí que está a maior transformação de nossos dias.” (TEIXEIRA, 2000, p.24-27)

A filosofia pragmatista e o conceito de “educação progressista”, portanto, tem bases no extremo cientificismo como maneira mais “verdadeira” de conhecer a natureza, e nasce dentro de um contexto histórico de crença no “progresso” urbano e industrial moderno.

O termo "progressista" surgiu de um período (aproximadamente 1890-1920) durante o qual muitos norte-americanos examinaram mais cuidadosamente os efeitos políticos e sociais de vastas concentrações de poder corporativo e riqueza privada. O progressismo na educação veio criticar tal situação, defendendo a participação democrática dos jovens, uma ação prática em comunidade.

As práticas principais de educação progressista surgem com as experiências de Dewey nas escolas laboratórios (“*LabSchool*”) na Universidade de Chicago, onde trabalhou entre 1896 e 1904. Nesse período, Dewey divulgou suas ideias em palestras, artigos e livros, sendo o mais importante neste período a obra “*Democracia e Educação*”. Durante esses anos, outras escolas experimentais foram estabelecidas em todo o país e, em 1919, foi fundada a “*Progressive Education Association*”, com o objetivo de reformar todo o sistema escolar dos EUA. William H. Kilpatrick e outros alunos de Dewey ensinaram os princípios da educação progressiva a milhares de professores e líderes escolares.

Porém, na década de 1950, durante um período da Guerra Fria e conservadorismo cultural, a educação progressista foi amplamente repudiada e foi se desintegrando como “movimento”. Nos anos 1980 a visão neoliberal fez retomar uma ideia de educação mais centrada em resultados econômicos, “abrindo caminho para a restauração de uma agenda mais tradicional em termos de educação” (BRANCO, 2014, p.785).

Mas já na década de 1990 vários grupos de educadores redescobriram as ideias de Dewey e seus associados e as revisaram para atender às necessidades de

mudança das escolas, crianças e sociedade no final do século XX. Espaços educacionais abertos, aprendizado cooperativo, a importância da relação democrática na escola, abordagens multidisciplinares, educação experiencial e a educação “centrada na criança”, são exemplos de temas pedagógicos que têm importantes raízes filosóficas na educação “progressiva”.

3.3 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLAS DEMOCRÁTICAS”

*“Escutar significa precisar da contribuição do outro.”
(TONUCCI, 2005 p.18)*

O conceito de “escola democrática” pode parecer difuso de início, muito já se pensou e se escreveu sobre democracia dentro da escola. A genealogia das práticas democráticas na escola remetem aos dispositivos pedagógicos criados e aplicados na “Escola de Iásnaia Poliana” fundada por Leon Tostoi na Rússia no final do século XIX, passando principalmente pelas experiências promovidas por Janus Korczak na Polônia nos orfanatos que dirigiu (entre as décadas de 1910 e 1940), pela “Escola Summerhill” (fundada em 1921) e na “LabScholl” de John Dewey na passagem do século XIX para o XX nos EUA.

Dewey inclusive é um dos principais teóricos sobre prática da democracia dentro da escola, tendo lançado o paradigmático livro “Democracia e Educação” já em 1916, mas não se utiliza da expressão “escolas democráticas” para definir sua proposta, mas sim usa a expressão “escolas progressistas”, como descrevemos anteriormente.

Porém, mesmo que essa caminhada para a definição do que seria uma “escola democrática” tenha tido essa genealogia, a definição do conceito de “escola democrática” acaba por se firmar apenas na década de 1980 e embasa uma rede de práticas que se reconhecem como dentro de um “movimento de educação democrática”.

O conceito “escolas democráticas” tem como principal formulador o educador israelense Yaacov Hecht, um dos principais agentes e articuladores de inovação na educação em todo o mundo, fundador da Escola Democrática de Hadera (fundada em

1987 em Israel) e principal articulador da **Rede Internacional de Educação Democrática**.

Em seu primeiro e único livro escrito até o momento, “Educação democrática: o começo de uma história” (2016), Hecht conta a saga de criação da “Escola de Hadera” e de confecção do conceito de “escola democrática” que depois veio a se espalhar pelo mundo:

Deliberamos longamente sobre que nome colocar nessa escola – experimental, aberta, livre, inovadora, humanista... Por fim, após longa reflexão, escolhemos o termo “democrática”. Nós nos demos conta de que a democracia era um modo de vida, uma vida em cujos moldes escolhemos viver. Muitos enxergam na democracia um mero procedimento governamental, que não é o que queríamos dizer. A democracia é, antes de tudo, um conjunto de valores. É uma entidade cujo propósito é promover e implementar os direitos humanos na sociedade. Churchill dizia que essa era a forma menos ruim de governo. Nós concordamos que, se a intenção não é o respeito pelos direitos humanos, é fácil pensar em modelos administrativos muito melhores do que o processo democrático. Porém, para todos nós, ficou bem claro, todo o tempo, que valia a pena suportar as dificuldades e desvantagens da democracia. Elas valiam a pena, contanto que o respeito pela humanidade e pelos direitos humanos fosse posto acima de tudo e servisse como propósito de todo o processo. [...] A escola que viria para dar conta desse desafio, portanto, recebeu o nome: a Escola Democrática. (p.39)

A valorização da implantação dos valores dos Direitos Humanos nas escolas é uma base essencial para a escola democrática conceituada por Hecht, tanto que na Escola de Hadera a “Declaração dos Direitos Humanos” é a base do programa pedagógico da escola.

A socióloga e gestora na área da educação Helena Singer é a principal articuladora no Brasil desta rede de escolas democráticas, escreveu a principal obra brasileira sobre o assunto (“República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência”), ajudou a fundar a primeira escola democrática do país (“Escola Lumiar” em São Paulo em 2003) e é uma das principais agenciadoras de inovação escolar. Singer, em seu relatório de pós-doutorado “A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes” (2008) organiza esse conceito dizendo que, em geral, **escolas democráticas** apresentam as seguintes características:

-Gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários (comumente por meio de assembleias).

-Relações não hierárquicas entre estudantes e educadores.

-Organização pedagógica como centro de estudos, em que o estudante definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.

(SINGER, 2008, p.07)

Reparemos que os três itens elencados por Singer se interligam um ao outro de maneira fundamental. Não é possível pensar uma “gestão participativa nos processos decisórios” se se mantém a relação hierárquica professor-aluno, bem como faz parte da “gestão participativa” a autonomia do educando na definição de sua trajetória de aprendizagem. E se o educando tem garantida essa autonomia no processo de aprendizagem ele, conseqüentemente, influencia na gestão da escola e não mantém a relação hierárquica professor-aluno. Enfim, seja lá por onde observarmos os três itens elencados por Singer perceberemos que um está entrelaçado necessariamente ao outro.

O reconhecimento da potência de todos está na escola democrática tanto na forma que nela se inserem os educandos e educadores quanto na forma como ali são incorporados e legitimados os saberes da comunidade em que ela está inserida. É neste sentido que a escola democrática se define como uma “comunidade de iguais”, onde todos tem o poder decisório sobre a gestão do espaço e dos saberes que serão trazidos e pesquisados nos estudos e debates.

O movimento da educação democrática busca uma escola que opere uma pedagogia cooperativa, de troca de saberes, que coloca os estudantes, desde cedo, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse. A autonomia do estudante para elaborar e realizar seus projetos é acompanhada da sua participação na gestão escolar.

A compreensão é de que, se buscamos criar uma escola que eduque sujeitos para viver de maneira democrática, se faz fundamental que nos eduquemos em um ambiente escolar com práticas verdadeiramente democráticas. As crianças e jovens aprendem a viver democraticamente na sua própria experiência, no dia a dia já realizando essa convivência democrática. Não adianta ensinar sobre democracia em uma escola que se mantém totalmente hierárquica e disciplinadora.

O movimento da educação democrática advém de diferentes áreas que estão debatendo as condições necessárias para que a escola opere uma pedagogia cooperativa, de troca de saberes, que coloca os estudantes, desde cedo, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse. Sendo múltiplos os projetos, os tempos e espaços da escola são flexíveis o suficiente para possibilitar a imprevisibilidade de usos. A autonomia do estudante para elaborar e realizar seus projetos é acompanhada da sua participação na gestão escolar, que assim se constitui de forma aberta e democrática. A relação da escola com os demais agentes da educação - família, trabalho, comunidade, igrejas, governo, meios de comunicação - é de parceria e complementaridade no processo de produção de conhecimento que tem as crianças e os jovens como protagonistas. [...] Nestas escolas, o papel prioritário do educador é o de orientador de itinerários de aprendizagem e também de inspirador e modelo de conduta. (SINGER, 2008, p.04)

Especificamente sobre a gestão da escola, as escolas democráticas se referenciam muito nas instâncias de gestão de um estado democrático, se organizando – por exemplo – em assembleias, parlamentos, comissões, órgãos deliberativos e alguma instância que faz o papel de “judiciário” na escola. Frisando que estas instâncias tem papel participativo dos educandos, educadores e demais membros da comunidade escolar, buscando uma relação horizontalizada ao máximo possível.

Para citar brevemente algum exemplo, o orfanato “Lar das Crianças” – fundado na década de 1910 pelo médico Janusz Korczak e pela professora Stefa Wilczinska, em Varsóvia (Polônia) – era gerido como uma “República de Crianças”, governado pelas crianças por meio de duas instituições básicas: o Parlamento, com deputados eleitos entre todos do orfanato e uma comissão legislativa que decidia coletivamente as normas da instituição; e o Tribunal, que protegia os direitos de todos do orfanato, decidia sobre as punições das infrações e buscava preservar a ordem e higiene do espaço. O “Lar das crianças” foi a primeira experiência da história a trabalhar a gestão democrática neste formato republicano em espaços educacionais. (SINGER, 1997; KORCZAK, 1983)

Já na Escola Hadera, fundada por Yaacov Hecht em Israel na década de 1980, escola pública com 350 estudantes, também a comunidade conduz coletivamente a si mesmo com estrutura democrática, por meio de quatro instituições: a legislativa, a executiva, a judiciária e a crítica. A “autoridade legislativa” (o Parlamento) se reúne semanalmente por assembleia geral de toda a comunidade da

escola (estudantes, funcionários e pais). A “autoridade executiva” funciona através de comitês, e viabiliza a execução das práticas pedagógicas e de manutenção da infraestrutura da escola. A “autoridade judiciária é formada por “comitês” que resolvem problemas de convívio, quando algum membro da comunidade se sente lesado este convoca o comitê para arrumarem coletivamente uma solução. E todos os membros das comissões e comitês são eleitos democraticamente por todos os membros da escola. Muito desta forma de se organizar da Escola de Hadera, Hetch explica que teve como grande inspiração os orfanatos que Janusz Korczak foi diretor. (HECHT, 2016, p.61-65)

Iremos detalhar mais sobre tais dispositivos educacionais e pedagógicos dessas escolas nos próximos capítulos de nossa tese.

Logo percebemos que a delimitação do termo “escola democrática” não seria o melhor termo para definirmos nosso campo de pesquisa. Se trata de uma proposta muito bem definida e que diz respeito a uma maneira específica de se pensar a gestão escolar e o sentido da educação e que acabaria não contemplando propostas educacionais inovadoras que não seriam “escolas democráticas”. Apesar de praticamente todas as escolas não-convencionais contemporâneas que analisaremos mais adiante ter como um dos seus princípios estas instâncias democráticas que Hecht e Singer apontam, não são todas “escolas inovadoras” que possuem tais dispositivos em sua gestão. As escolas Waldorf ou montessoriana, por exemplo, não são democráticas no sentido que Hecht e Singer indicam, muito menos no sentido que Tostoi, Korczak ou Dewey apontam.

E mesmo que levemos em conta a ênfase que Yaacov Hecht evoca ao dizer que a democracia na escola não é apenas um modo de gestão, mas sim “um modo de vida, uma vida em cujos moldes escolhemos viver” ou ainda um “conjunto de valores”, mesmo assim não contemplaria escolas não-convencionais que não tem necessariamente os valores democráticos como seu cerne, a exemplo das escolas influenciadas mais pela visão anarquista (as “Escolas Modernas”, que se inspiraram na proposta de “Ferrer y Guardia”, por exemplo) ou ainda as escolas inspiradas no marxismo-russo (a experiência da “Colônia Gorki” de Makarenko, por exemplo), que apresentam outras formas de se organizarem comunitariamente mas não dentro de uma “democracia”, mirando outros horizontes éticos e sociopolíticos como base.

Para nós, a grande relevância da gestão democrática nas escolas é que ela cria instâncias e instrumentos que possibilitam a transformação constante da escola. Ou seja, ela possibilita se repensar constantemente pois tem por onde ocorrer essa revisão de maneira coletiva e comunitária. Daí a potência da “gestão democrática” de gerar a “inovação”. Diferente de escolas hierarquizadas e sem instâncias democráticas, que enrijecem os processos de transformação pois não cria nenhuma instância para que essas possam ser trazidas como possibilidade. Como inovar a escola, com todos colaborando nesta inovação, se não existe a instância onde essa inovação possa ser pensada e debatida de forma horizontal?

Ainda acrescentamos que, apesar de prevista a “gestão democrática” no Artigo 3º na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), todas as escolas convencionais no Brasil não seguem essa determinação da Lei, mantendo uma gestão hierárquica e quase nenhuma escuta dos educadores, educandos e pais na gestão da escola, sem nenhum dispositivo que propicie o diálogo democrático entre os membros da comunidade da escola.

A LDB apresenta marcos legais que possibilitam e estimulam inovações, mas a convenção e os “nós paradigmáticos” mantém o modelo escolar enrijecidos. E nesse sentido, a escola convencional é uma prática que está “fora da lei”, ilegal.

Como diz Hecht, ironicamente, pois também em Israel a legislação educacional é avançada e em contraste com as práticas escolares convencionais hegemônicas no país: “O que resta a ser feito é tentar implementar os objetivos da educação conforme eles são formulados pelas leis.” (2016, p.226).

Ou como escreve Paulo Freire:

O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento [...] já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios de caminhos autoritários. (2003, p.48)

3.4 OS LIMITES DOS CONCEITOS DE “ESCOLA LIBERTADORA” E “ESCOLA LIBERTÁRIAS”

O termo “pedagogia libertadora” é usado para caracterizar as pedagogias inspiradas nas teorias e práticas (“práxis”) de Paulo Freire. Uma “educação para a liberdade” ou ainda “para a libertação”, nos termos do autor (FREIRE, 1967; 2003; 2005).

A proposta de Freire apresenta um processo educacional marcadamente engajado na “conscientização” da realidade e da condição social dos participantes do processo educacional. Um educação que tivesse como elemento central o debate sobre as relações de opressão, que promovesse a conscientização dos mecanismos de manutenção das relações de domínio de um ser-humano sobre outro.

A opressão sendo aquela que impede a qualidade ontológica do ser-humano de “ser mais”:

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 2003, p.75-76)

Uma educação que se assume politicamente engajada, que se reconhece como parte e agente de mudança da história, e que busca estimular que a educação promova nos participantes também esse engajamento histórico:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo,

alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2003, p.76-77)

Para Freire, uma educação que não traz no centro de sua prática o debate das relações de opressão não assumiria seu compromisso ético com os participantes:

Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. (2003, p.112)

Há um entendimento muito equivocado que essa “libertação”, “conscientização” e o “engajamento” que Freire postula na sua pedagogia teria fins de “doutrinação” partidário-política. O incentivo à autonomia do sujeito em sua percepção da realidade é justamente o contrário de uma “doutrinação”. Freire é claro a respeito da importância de seu engajamento, sabe da implicação política que sua pedagogia traz, enfatiza o foco na conscientização, no aprender a “ler o mundo” antes de “ler a palavra”, mas isso diz respeito a qualquer nível de opressão.

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2003, p.59)

Trata-se de promover um aprendizado de conteúdos e de um processo de alfabetização que estejam ligados diretamente com a leitura crítica e consciente da realidade do sujeito em processo de aprendizagem. Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. “Segundo esta pedagogia o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência.” (WEFFORT, 1967, p.7)

Uma educação realizada em liberdade e para a liberdade e autonomia só adquire plena significação quando comunga com a busca concreta dos seres-humanos por libertar-se das estruturas de opressão que se conscientiza no próprio processo de educação que se está vivenciando. Não há na pedagogia de Freire uma orientação partidário-política específica, doutrinadora, a não ser essa de conscientização dos regimes de opressão de maneira ampla.

Mas se uma pedagogia da liberdade traz o gérmen da revolta, nem por isso seria correto afirmar que esta se encontra, como tal, entre os objetivos do educador. Se ocorre é apenas e exclusivamente porque a conscientização divisa uma situação real em que os dados mais freqüentes são a luta e a violência. Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. (WEFFORT, 1967, p.11)

Freire indica sempre uma prática **democrática**, para fins de uma sociedade menos opressora. Esse nos parece ser seu foco político, de uma sociedade mais justa, que possibilite o ser-humano desenvolver suas potencialidades e “ser mais” e uma ampliação das relações **democráticas**. O engajamento e a esperança de Freire era por

[...] uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais **cortasse as correntes** que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos — ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja **uma força de mudança e de libertação**. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma **educação para a liberdade**. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. Todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p.35-36, grifo nosso)

É neste sentido o termo de “educação libertadora”, do indivíduo se reconhecer como “sujeito” e não “objeto” a ser instrumentalizado pelo outro.

O reconhecimento da importância da liberdade e a afirmação da liberdade como valor e meta central do processo educativo torna necessário o compromisso de garantir que a educação se dê em uma prática de diálogo livre e também, conseqüentemente, coloca o compromisso de pensar sobre os fatos de opressão que impedem tal liberdade. Daí a expressão “educação como prática da liberdade”.

Importante frisar que, apesar da imensa influência de Paulo Freire nos educadores e nas escolas, ele mesmo não cunhou o termo “escolas libertadoras”, pois compreendia que o próprio conceito de “escola” era um termo carregado de

passividade do educando e carregado com o histórico de opressão que as instituições escolares trouxeram ao longo da história. O foco era na criação de “Círculos de Cultura” onde não há “professores” mas “coordenadores de debate”, em lugar de “aula” o “diálogo” participativo. (FREIRE, 1967) Por isso o termo “escola libertadora” soa descolado do que promoveu o próprio Freire, apesar de compreendermos que as práticas educacionais que se inspiram em Freire acolham o termo “libertadora” para localizar sua influência pedagógica.

Nos capítulos mais à frente, vamos escrever sobre as experiências profundamente inovadoras que Paulo Freire promoveu, nos movimentos de educação popular e nos núcleos de alfabetização durante a década de 1960, tão inovadoras e transformadoras que influencia educadores do mundo todo.

*

Já o termo “educação libertária” é ligado às experiências anarquistas. Muitos pesquisadores inclusive colando a designação de educação “anarquista” e “libertária” com o mesmo valor semântico nas suas pesquisas (por exemplo SOUZA, 2021).

As experiências educacionais anarquistas figuram entre as pioneiras em desenvolver teoricamente e aplicar vários dos dispositivos pedagógicos que depois se tornaram fundamentais para muitas das inovações educacionais que se seguiram na história, como a “educação integral”, a “interdisciplinariedade”, as saídas a campo em passeios pedagógicos, os jornais produzidos em colaboração com os educandos, os métodos anti-autoritários, a coeducação entre os sexos e classes sociais, a vinculação da educação com o mundo do trabalho, o debate sobre a educação popular, as assembleias, a autonomia das crianças, etc.

Citamos ainda as experiências educacionais de grande impacto e influência realizadas no final do século XIX e início do XX como a escola *lásnaia Poliana* (Tolstoi), o *Orfanato de Cempuis* (conduzido por Paul Robin), *A Colmeia* (Sebástien Faure) e a *Escuela Moderna* conduzida por Francisco Ferrer. Essa última tendo influenciado um movimento paradigmático que resultou no surgimento de dezenas de “*Escuelas Modernas*” por toda a Europa e América Latina, inclusive tendo no Brasil surgido mais de cinquenta (50) escolas, bibliotecas e centros de estudos inspirados na “*Escuela Moderna*” ligados aos sindicatos e trabalhadores dos estados do Rio

Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará, cuja importância foi bastante significativa para a classe operária face ao descomprometimento do governo para com a educação do trabalhador e de seus filhos naquele período. (KASSICK; KASSICK, 2004, p.21)

Tal legado histórico é pouco reconhecido pelos próprios educadores que são influenciados por estas práticas e teorias libertárias, inclusive por educadores importantes como Freinet (CODELLO, 2007, p.19).

O que é [...] extraordinário é como muitos educadores e pedagogos chegaram a conclusões, ou mesmo a identificar instrumentos didáticos passados como inovadores e novos, sem nenhum compromisso com o reconhecimento em relação aos libertários que, antes disso, desenvolveram as mesmas conclusões e experimentaram os mesmos procedimentos. (CODELLO, 2017, p.19).

A pouca presença nos trabalhos acadêmicos na área da História da Educação é um marco nessa omissão, praticamente nenhum texto que discute as influências das importantes práticas inovadoras do começo do século XX apontam essa influência ou sequer citam tais práticas. Apenas encontramos tais referências em estudos de pesquisadores especializados em educação anarquista, cabendo a estes pesquisadores apontarem tal silenciamento histórico.

Nos referimos à ainda persistente omissão da contribuição dos anarquistas no campo da educação. Mas qual o motivo de não figurarem ainda em destaque nos programas das disciplinas dos cursos de pedagogia? Podemos imaginar que o pouco acesso aos escritos sobre o tema, em sua maior parte produzidos originalmente em francês e ainda não traduzidos ao português, pode ser um dos motivos que dificultam a sua ampla difusão. [...] Conscientes da necessidade de suprimir essa lacuna, o resgate desse legado tem sido, em grande medida, obra dos próprios anarquistas. É com essa perspectiva que militantes e pesquisadores, individual ou coletivamente, vêm trabalhando constantemente no resgate da memória das práticas libertárias; buscando a reafirmação de suas ricas experimentações em diferentes aspectos da vida e a partir de variadas áreas do conhecimento – geografia, história dos trabalhadores, filosofia política, organização social, crítica ao capitalismo, etc. (SILVA; MARQUES, 2015, p.09-10)

Quando falamos de “educação anarquista” nos remetemos a práticas educacionais que têm como base a filosofia e o movimento político-social anarquista, inspirados nos pensamentos e ações de militantes históricos como Pierre-Joseph

Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Paul Robin, León Tolstói, entre outros.

Em uma definição do historiador George Woodcock sobre o que seria “anarquismo” percebemos as confusões que tal termo ainda traz:

Há uma grande confusão em torno da palavra anarquismo. Muitas vezes a anarquia é considerada como um equivalente do caos e o anarquista é tido, na melhor das hipóteses, como um niilista, um homem que abandonou todos os princípios e, às vezes, até confundido com um terrorista inconsequente. Muitos anarquistas foram homens com princípios desenvolvidos; uma restrita minoria realizou atos de violência que, em termos de destruição, nunca chegou a competir com os líderes militares do passado ou com os cientistas nucleares de hoje. [...] Anarquismo é a doutrina que prega que o Estado é a fonte da maior parte dos nossos problemas sociais, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária. E, por definição, o anarquista é o indivíduo que se propõe a criar uma sociedade sem Estado. (WOODCOCK apud GALLO; FERREIRA, 2021, p.9)

Além da crítica ao autoritarismo do Estado, o anarquismo denuncia qualquer forma de relacionamento autoritário, inclusive do poder clerical, sendo extremamente críticos a estrutura hierárquica da Igreja e sua influência sobre a liberdade dos indivíduos.

O anarquismo é uma doutrina socialista, é um fenômeno nascido na Europa no século XIX, em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial, nasce nesse momento específico da modernidade onde diversas doutrinas críticas às condições absurdas de exploração do trabalhador pelo regime capitalista surgem e se organizam. O anarquismo critica o capitalismo, prevê a socialização comunitárias dos meios de produção e do poder de gestão, porém se distancia da doutrina comunista marxista justamente na crítica ao poder Estatal, pois o comunismo prevê a tomada de tal instância de poder como garantia da execução da distribuição dos meios de produção e o anarquismo não acredita na autoridade do Estado para tal fim, o anarquismo propõe construir saídas e organizações coletivas e não autoritárias no presente, militando para a extinção do poder estatal.

O anarquismo, enquanto pensamento contestador das ideias hegemônicas que serviam de pano de fundo para a cena onde o capitalismo se consubstanciava como única forma de organização da produção, encontrava na classe dirigente um inimigo forte e

avassalador. Mais que isso, quando colocava em dúvida a própria ideia de Estado como ordem política, atraía a ira da esquerda socialista marxista, cujas ideias política previam a tomada do poder para posterior instauração do comunismo. Desse modo, enquanto pensamento revolucionário, combateu ao mesmo tempo o sistema socioprodutivo capitalista e o socialismo (autoritário) por identificar em ambos uma estrutura verticalista. Propôs a autogestão operária como meio de criar novas formas de organização dos trabalhadores na gestão da produção e da vida social. Entendendo a autogestão como a única forma de democracia efetiva, idealizam-na enquanto ação direta a partir de uma consciência de classe que visasse à emancipação dos trabalhadores. É justamente neste aspecto que se estreitam os laços entre a vontade revolucionária e uma pedagogia fundamentada no princípio a liberdade. (KASSICK; KASSICK, 2004, p.12-13)

A importância que os anarquistas dão a educação vem do seu foco nesta “conscientização de classe”, nessa busca vanguardista pela “emancipação dos trabalhadores” das condições de opressão para que busquem se organizar coletivamente. Por isso o foco nos movimentos sindicais e na educação destes trabalhadores. Por isso que grandes pensadores anarquistas focaram sua militância na criação de espaços educacionais, na criação de jornais propagadores das ideias anarquistas e na alfabetização dos trabalhadores. Por acreditarem que estes seriam os instrumentos para criar as condições para uma organização dos indivíduos conscientes de sua condição no mundo e não uma revolução a partir da tomada de um Estado que conduziria as transformações políticas, sociais e econômicas. Daí a importância da “educação libertária”, onde os sujeitos aprendentes são educados em um relacionamento solidário para que se realize as práticas autogestionárias e antiautoritárias na sociedade.

O primeiro a usar o termo “libertário” foi Joseph Déjacque, como o título de um jornal anarquista divulgado em Nova York, entre 1858 e 1861. Mas quem o introduziu de forma duradoura foi Sébastien Faure quando, em 1895, inicia a publicação de *Le Libertaire*, na França. (CODELLO, p.17, 2007)

Sébastien Faure (1858-1942) sendo um ativista anarquista, pedagogo e jornalista, quem editava o periódico semanal *Le Libertaire* e quem cria um espaço educacional libertário “A Colmeia” (*La Ruche*) em Rambouillet (França). Esse espaço educacional (ou ainda um “espaço de vida comunitário libertário”) foi um das principais experiências de educação anarquista da história, tendo existido por 14 anos, somente

encerrado em 1917 pelas complicações da primeira guerra mundial, onde crianças e adultos viviam em uma propriedade rural, em uma comunidade educativa autogestionada e com orientação cooperativista.

3.5 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLA ABERTA”.

O conceito de “escola aberta” (“*open education*”) foi desenvolvido na década de 1960 e 1970, ligado a noção de “área aberta” (“*open space*”) e causou grande impacto nas escolas europeias (especialmente nos países escandinavos, Reino Unido e Portugal) e nos EUA, tendo até hoje grande influência das principais escolas não-convencionais do mundo.

O modelo de escolas abertas está ligada a uma noção de espaço escolar, considerando a escola com edifícios de *área aberta* (*open plan*) construídos de acordo com um *design* que não inclui salas de aula “fechadas”, com menos portas internas e paredes do que as escolas convencionais (MARTINHO, 2010, p.02-03). Esse conceito incorpora as ideias pedagógicas progressistas que entendem a criança como centro do processo educacional, compreendendo a arquitetura escolar como importante suporte material e espacial de um projeto de “educação aberta” onde os educadores não se individualizam em salas de aulas solitários, não se “departamentalizam” em suas matérias disciplinares, implícita estava a ideia de que os educandos não ficariam confinados a um único docente, provocando aprendizagens e trocas coletivas. (SILVA; RIBEIRO, 2018, p.3)

As escolas de “espaços abertos” são edifícios projetados, incorporando ideias de fluidez espacial, sem salas de aula rigidamente encerradas, com menos portas e paredes do que uma escola convencional. Este conceito de “espaços abertos” foi muitas vezes utilizado no mundo empresarial, mas foi durante as décadas de 1960 e 70, nos Estados Unidos e nos países escandinavos, que esta concepção foi mais impulsionada na arquitetura escolar e espalhou-se um pouco por todo o mundo.

Foi na Grã-Bretanha que apareceu a primeira escola “primária” designada como “*open plan*”, a “*Finmere Village*” construída em 1959 por David e Mary Medd, em Orxfordshire. No início do século XX, a Inglaterra vivia um momento de importantes reformas educacionais inspiradas nos debates do movimento da “Escola Nova”, com uma visão da estrutura espacial que estimulasse as metodologias de ensino mais

ativas, que estimulassem o protagonismo e autonomia da criança. É neste contexto que David e Mary Medd trabalharam na interseção entre projeto arquitetônico e educação.

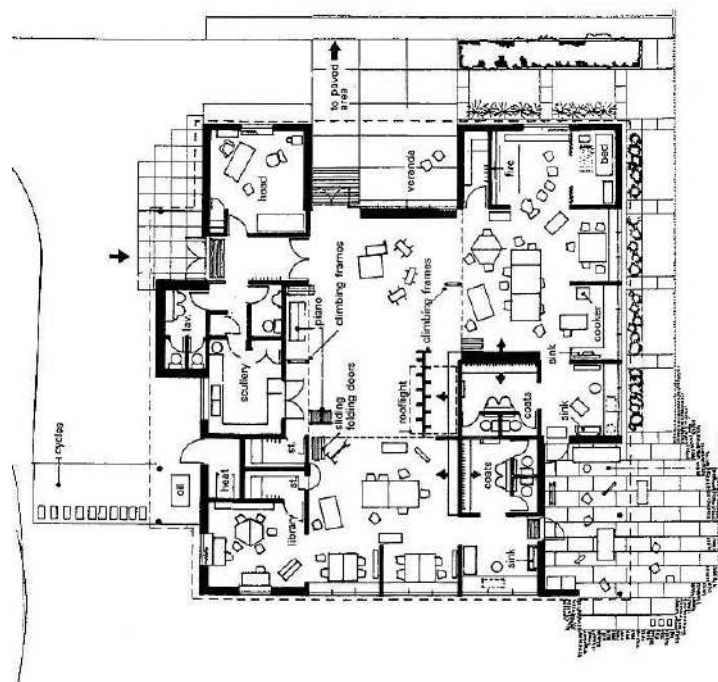
Os Medds trabalharam na Inglaterra do pós-guerra, em um período que os governos aumentavam seus compromissos com a construção ou renovação das democracias por meio da escola pública. No entanto, foi também uma época de austeridade, racionamento e escassez de mão de obra. A Grã-Bretanha destruída por bombas no pós-guerra precisava urgentemente de reconstrução. A pressa com que as cidades estavam sendo reconstruídas proporcionou condições férteis para os Medds desenvolverem um estilo arquitetônico descrito como “funcionalismo humano” (“*humane functionalism*”), que influenciou muito o pensamento subsequente sobre *design* para a educação no Reino Unido.

Trabalhando posteriormente para a “Seção de Arquitetos e Prédios” do Ministério da Educação, os Medds desenvolveram uma nova tipologia democrática para a educação a partir do espaço arquitetônico, conceberam ambientes planejados que consistiam em uma variedade de espaços diferentes, flexíveis e conectados, projetados com a intenção de apoiar práticas de aprendizagem que se opunham ao modelo de sala de aula convencional, apoiado nas teorias inovadoras do movimento da “Escola Nova”. A arquitetura criava ambientes abertos, íntimos e acolhedores, em escala doméstica, com espaços de uso flexível (polivalentes) e que estimulava uma educação coletiva, buscando uma pedagogia ativa, com constante circulação dos educandos e dos educadores.

No entanto, quando Margaret Thatcher assumiu como Ministra da Educação de 1970 a 1974, trazendo intensamente a agenda neo-liberal para o governo e mudanças estruturais e curriculares significativas, entrou-se em conflito com estes movimentos e estabelecimentos educacionais progressistas da época. Uma vez no poder como primeira-ministra, ela introduziu mudanças profundas na gestão da educação que prejudicou absolutamente as transformações que então vinham se firmando na educação do Reino Unido³⁰.

³⁰ Encontramos, de forma mais detalhada, esse histórico das primeiras escolas “*open plan*” em DONELLY; TROMMLER, 2019.

IMAGEM 4 – Plano arquitetônico da Escola “Finmere School”, de David Meed e Mary Meed, 1959.



Fonte: Arquivo do Instituto de Educação, Inglaterra.³¹

IMAGEM 5- Escola Primária Evelyn Lowe, escola formulada por David & Mary Medd, uma das primeiras escolas abertas do mundo. Vista interna da área de trabalho geral e baias. Londres, 1963.



Fonte: Arquivo do Instituto de Educação, Inglaterra.³²

³¹ Disponível em: <<https://www.e-flux.com/architecture/education/322671/the-democratic-design-of-david-mary-medd/>>. Acessado em: 06/08/2021.

³² Disponível em <<https://www.e-flux.com/architecture/education/322671/the-democratic-design-of-david-mary-medd/>>, acessado dia 06/08/2021.

O conceito de “escolas abertas” se espalhou pela Europa e América do Norte na década de 1960 e 1970, chegando ao ponto que metade das escolas construídas nos EUA no final dos anos de 1960 serem construídas dentro do conceito de “*open education*”. (SILVA; RIBEIRO, 2018, p.03)

Particularmente interessante e emblemático para compreendermos a amplitude, as influências e as problemáticas históricas da “escolas abertas” é o caso de Portugal.

Com a tendência que existia para a disseminação de escolas de espaços abertos, na segunda metade dos anos 1960 o governo português passa a acolher a proposta, estimulando peritos responsáveis pelas construções escolares a visitarem escolas estrangeiras, principalmente na Inglaterra. É quando surge o “Projeto P3” – tendo a arquiteta Maria do Carmo Matos como responsável por sua concepção – com a meta de organizar a escola em “áreas abertas”, permitindo a comunicação entre os professores e partilha de informação entre os alunos. A primeira escola do projeto P3 é inaugurada em 1974 na cidade de Quarteira, no sul de Portugal.

Este projeto surgiu como pretensão de organizar a escola em espaços orgânicos abertos, possibilitando o trabalho conjunto dos professores e uma mais fácil circulação das crianças. O mobiliário seria renovado, com novos elementos e com a substituição das carteiras por mesas e cadeiras, sendo mais apto para o trabalho individual nalgumas situações com ensino individualizado ou em grupos. (MARTINHO, 2010, p.12-13)

As escolas de espaços abertos do Projeto P3 disseminaram-se por todo Portugal, em 1985 já haviam 371 escolas dentro deste conceito “P3”. Mas as escolas não eram idênticas umas às outras, os projetos arquitetônicos baseados no projeto “P3” previam construções adaptáveis de módulos que podiam ser adicionados ou removidos de acordo com o território que iria ser construído, produziu-se assim uma grande variedade de edifícios escolares apesar de mantido o conceito de espaços abertos.

O projeto “P3” tinha dois objetivos principais:

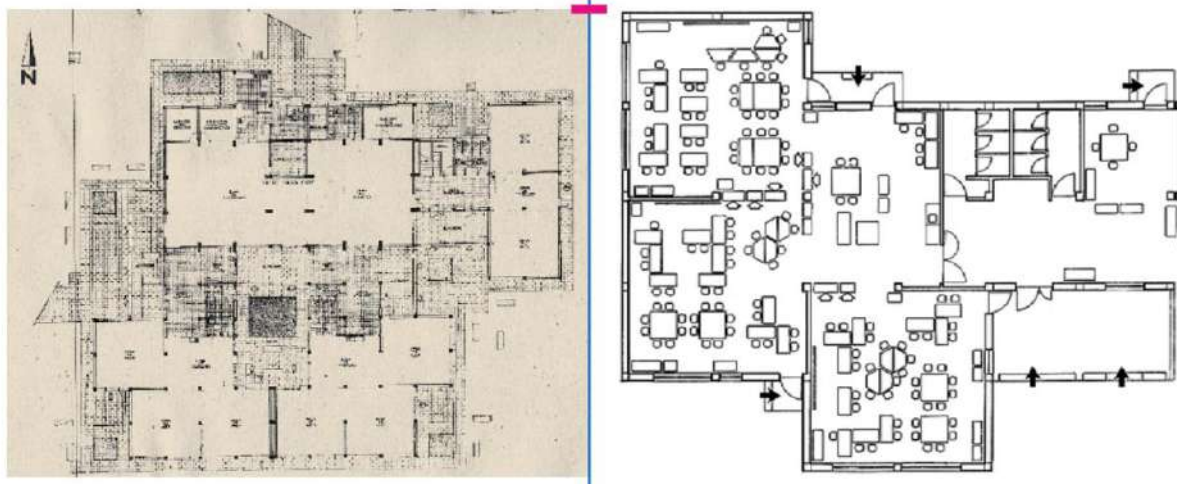
- 1) pedagógico - criação de um edifício que possibilitasse diversas possibilidades de ensino individual e coletivo (para grupos pequenos

e grandes) e que permitiu diversas atividades de aprendizagem dos alunos;

2) construtiva - criação de uma edificação (com núcleo de duas ou três “salas de aula”) que continha repetitivos módulos e poucas variáveis em termos de elementos de construção, com a possibilidade de se adaptar a mudanças número de alunos e várias condições do local. (MARTINHO; SILVA, 2008, p.05)³³

A arquitetura escolar das “P3” continham salões (chamados de “núcleos”) de diferentes tamanhos e uma construção modular facilmente adaptável, permitindo uma maior liberdade na possibilidade de desenvolvimento de atividades didáticas, respeitando os princípios de flexibilidade e adaptando diferentes soluções espaciais para diferentes espaços e condições.

IMAGEM 6 - Planta da primeira escola “P3” construída na cidade de Quarteira (Portugal) e inaugurada em 1974. A planta à direita mostra detalhes de um exemplo possível de como os núcleos poderiam se organizar, se aproveitando dos “*open space*”.



Fonte: MARTINHO, 2010, p.13.

Contudo, esta nova espacialidade causou resistências e críticas que conduziram à rejeição destes edifícios por parte dos educadores e gestores da escolas. Essas resistências eram ligadas à incapacidade dos professores lidarem com

³³ Traduzimos livremente do original em inglês: “The ‘P3’ project had two main objectives: 1) pedagogical – creating a building that allowed several possibilities for individual and group teaching (for both small and large groups) and that permitted diverse student learning activities; 2) constructive – creating a building (with a nucleus of two or three ‘classrooms’) that had repetitive modules and few variables in terms of construction elements, with the possibility to adapt to changing numbers of students and various site conditions.”

o ruído que os espaços abertos acabavam por proporcionar pois as crianças interagiam entre si muito mais que uma escola convencional; à falta de formação para trabalhar nestes novos espaços, como a necessidade de desenvolverem um trabalho em grupo; à cultura individualista dos professores acostumados com seus métodos de monodocência.

Muito pouca atenção foi dada para a formação dos professores para que o novo modelo da escola aberta fosse implantado de forma verdadeira e orgânica.

A área aberta foi imposta a muitos docentes, uma vez que foram ensinar para estas escolas não por opção pedagógica, mas por outro tipo de conveniências (a colocação de professores era feita a partir de concurso que inicialmente não diferenciava uma escola de área aberta de uma outra qualquer). Os professores estavam habituados a trabalhar de uma forma bastante “tradicional”, trabalhando sozinhos, com apenas um professor em cada sala de aula, desconheciam por isso, de um modo geral, as particularidades exigidas numa escola pensada para uma prática pedagógica diferente, onde as metodologias activas estariam mais em evidência do que as expositivas/transmissivas, onde o ensino em equipa requeria um outro tipo de planificação, procurando-se uma individualização do processo de ensino/aprendizagem. (MARTINHO, 2010, p.16)

Assim, acabou que as escolas com espaços abertos foram amplamente contestadas por professores, administradores e até pais, por considerarem este modelo espacial inapropriado para o adequado processamento do ensino. As práticas pedagógicas não mudaram com a arquitetura, os professores transformavam os “núcleos” de área aberta em salas convencionais de aula. Assim estas escolas foram aos poucos sendo novamente preenchidas por paredes nos seus espaços abertos e transformadas de forma a voltarem às salas de aula.

Um dos poucos casos que não se opôs ao modelo de escola aberta em Portugal foi a “Escola da Ponte”. Muito pelo contrário, aliás, a Escola da Ponte foi quem solicitou participar do processo de transformação da escola em modelo aberto. O caso da Escola da Ponte é um exemplo de sucesso que prevaleceu e é considerado um dos espaços escolares mais inovadores do país e do mundo, e curiosamente uma das principais razões para o êxito da escola, na opinião dos professores e gestores da Escola da Ponte, são precisamente os espaços abertos, como aponta os estudos de Miguel Martinho (2010) e de Silva & Ribeiro (2018).

Acontece que o modelo pedagógico da Escola da Ponte (desenvolvido deste meados de 1970), com metodologias ativas e com foco na autonomia do educando, é anterior a readequação arquitetônica da escola (que ocorreu somente em 1984).

Assim, a arquitetura veio a se somar ao processo de inovação pedagógica já em andamento, fortaleceu e aprofundou as transformações de forma orgânica ao entendimento pedagógico da escola.

IMAGEM 7 - Exemplo de “espaços abertos” da “Escola da Ponte” em Portugal, a foto mostra um dos “núcleos” do espaço escolar.



Fonte: MARTINHO, 2010, p.19.

Os espaços das escolas de tipo P3 buscavam privilegiar a comunicação e encorajar uma maior liberdade das crianças, ampliar a interação entre os educadores entre si e entre as crianças, estimular trabalhos em equipe, estimular reagrupamentos flexíveis dos educandos em seus momentos de aprendizagem, favorecendo múltiplas maneiras de didática. Todos estes estímulos que o conceito de escola P3 previa se entrelaçava e fortalecia a proposta pedagógica desenvolvida na Escola da Ponte, os educadores e gestores da escola aproveitaram destes estímulos que a arquitetura provocava em favor do aprofundamento de seu processo de inovação.

É certo que são principalmente as pessoas que se envolvem no trabalho de uma escola que a fazem evoluir e transformar-se. A participação e a aceitação da inovação por parte da comunidade educativa permitem reacções menos adversas a determinadas

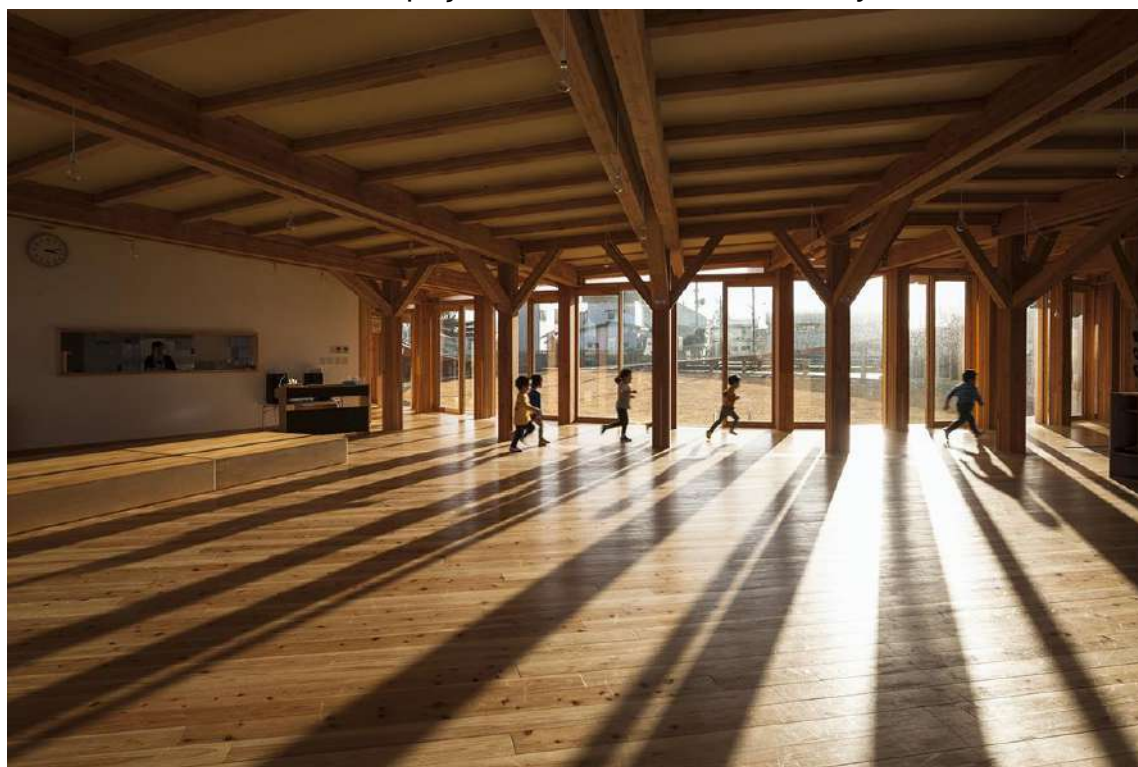
mudanças, especialmente se houver apoio por parte de pais e encarregados de educação e uma compreensão e um desejo de adquirir novos métodos de trabalho por parte de alunos, funcionários e professores. Foram as pessoas que fizeram a diferença no caso da Escola da Ponte, foi graças a elas que se desenvolveu um projecto educativo singular, foram elas, especialmente os professores, que mantiveram e deram “vida” aos espaços em *área aberta*. [...] O surgimento de práticas inovadoras não garante só por si a sua adopção por parte de outros professores, é conveniente que o processo de mudança se faça com todas as pessoas (e não contra elas). (MARTINHO, 2010, p.21)

Percebemos, assim, que a construção física de espaço “inovador” poderá significar “limitações” dependendo da proposta pedagógica que se queira desenvolver na escola, dependendo da cultura escolar presente entre seus agentes. Aqui a importância do entendimento do conceito de “espaço” enquanto construção social que aqui emerge. (SILVA; RIBEIRO, 2018, p.5)

No Japão, encontramos dois exemplos emblemáticos das possibilidades contemporâneas surgidas dentro deste conceito de escola “espaço aberto”: as escolas montessorianas *Fuji-Kindergarten* (em Tóquio) e *Yoshino Nursery School* (em Mutsu), projetadas pela “Tezuka Architects”. Estas escolas foram construídas quase inteiramente “abertas”, em formato de um grande círculo ou elipse, onde não há divisão entre o interior e o pátio exterior, o espaço interior é integrado com fachada única e contínua, com divisões somente por alguns móveis. Em todo espaço há instalações para a criança brincar e experienciar livremente, inclusive correndo pelo telhado (que forma uma grande plataforma de livre circulação).

IMAGEM 8 – Vista aérea da escola *Fuji-Kindergarten*

Fonte: *Site oficial da escola.*³⁴

IMAGEM 9 – Espaço interior da *Yoshino Nursery School*

Fonte: Foto de Katsuhisa Kida.³⁵

*

³⁴ Ver <https://fujikids.jp/en/>

³⁵ Retirado do site da *Tezuka Architects*. Disponível em: <http://www.tezuka-arch.com/english/works/education/yoshino-hoikuen/>. Acessado em 04 ago. 2022.

A partir dos anos 2000 aproximadamente o conceito de “educação aberta” se afasta deste conceito formulado nos anos 1960 e 1970. “Educação aberta” ou ainda “pedagogia aberta” (“*Open Learning*” em inglês) se vincula, então, à promoção de recursos didáticos, módulos de estudo e cursos “abertos”, ou seja, de livre acesso na internet, o que chamam de “Recursos Educacionais Abertos” (REA). Como é o caso de plataformas e *softwares* livres, liberações de direitos autorais de obras e materiais didáticos para acesso amplo na internet. Engloba também o tema da divulgação científica “aberta”, discutindo e propiciando a disponibilização “aberta” de processos e produtos de investigações científicas, com artigos acadêmicos, dissertações, teses e protocolos de experimentos.

O conceito está claramente definido na “Declaração Educacional Aberta da Cidade do Cabo”, concebido em uma conferência internacional de ativistas da “educação aberta” realizada na África do Sul em 2017:

Estamos à beira de uma revolução global em educação e aprendizagem. Educadores em todo o mundo estão desenvolvendo um amplo conjunto de recursos educacionais disponíveis na internet, abertos e gratuitos para a utilização de todos. Esses educadores estão criando um mundo onde cada pessoa no planeta pode acessar e contribuir com a soma de todos os conhecimentos humanos. Eles estão, ainda, plantando a semente de uma nova pedagogia na qual educadores e aprendizes criam, moldam e evoluem o conhecimento juntos, aprofundando suas habilidades e compreensões conforme progredem. Esse movimento de educação aberta que está emergindo combina a tradição estabelecida de compartilhamento de boas ideias com os colegas educadores e a cultura colaborativa e interativa cultura da internet. Ele é constituído na crença de que todos devemos ter liberdade de utilizar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais sem restrições Educadores, estudantes e outros que compartilham dessa crença estão se unindo como parte de um esforço global para fazer da educação algo acessível e efetivo. (p.25)³⁶

36 Este texto está presente no documento “10º Aniversário da declaração de educação aberta da Cidade do Cabo”, criado no ano de 2017 por ocasião da celebração dos 10 anos da “Declaração de Educação Aberta da Cidade do Cabo”. Nele encontramos as melhores referências conceituais a respeito da “educação aberta” que nossa pesquisa foi capaz de achar. No entanto, o documento não esclarece quem são os autores do texto, porém declara que foi escrito de forma colaborativa por um “grupo de ativistas da educação aberta” presentes no evento. É citado na introdução do documento que quem coordenou a escrita do documento foram as instituições: Centrum Cyfrowe, SPARC, MIT Media Lab, Open Education Consortium e Creative Commons.

Esse movimento por uma “educação aberta” também está engajado nas propostas de construção de conteúdos de pesquisa e de educação colaborativos em rede, como a *Wikipédia* por exemplo (considerado o maior repositório REA do mundo). O foco é construir estratégias e ações que viabilizem maior acesso livre aos REA, uma maior “abertura” no acesso ao conhecimento e apoiar um maior compartilhamento de ideias em rede.

Na última década, muito do foco do movimento de educação aberta esteve focado na criação e na adoção de recursos educacionais abertos. Algumas das mais empolgantes frentes na educação aberta é a **pedagogia aberta**, amplamente compreendida como práticas de ensino e aprendizado que desenvolve habilidades e conhecimentos sobre os chamados 5 R: reter, reutilizar, revisar, recombina e redistribuir materiais educacionais. O ambiente aberto capacita os educadores a se afastarem das limitações impostas pelos livros didáticos estáticos e pelas tarefas tradicionais, e abre a perspectiva para experiências educacionais envolventes, colaborativas e imaginativas que podem ajudar a transformar o ensino e a aprendizagem para melhor. (grifo nosso, p.12)³⁷

O conceito também se vincula ao fortalecimento das formações de Educação à Distância (Ead), no discurso de que essa modalidade de educação propicia maior inclusão no ensino, daí o termo contemporâneo de “educação aberta” estar fortemente vinculado à discussão das “tecnologias da informação”.

As oportunidades para encontrar e compartilhar REA em escala também estão expandindo por meio da utilização de dispositivos móveis. [...] O acesso aos materiais educacionais é importante, mas não suficiente. Deve haver uma ênfase igual em garantir que professores e escolas estejam equipados com formação e apoio necessário para descobrir, adaptar e efetivamente fazer uso de REA com alunos, incluindo alfabetização digital básica. (p.11)³⁸

O movimento de “educação aberta” nesses termos acima estão em atividades pelo mundo todo, se articulam a nível global em conferências, institutos, comunidades

³⁷ Ver nota de rodapé anterior.

³⁸ Ver nota de rodapé anterior.

on-line, parcerias de projetos com governos de estado, colaborações com Bibliotecas públicas, etc. E, ainda, tem forte apoio da UNESCO.³⁹

3.6 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLAS LIVRES”.

A princípio o termo “escola livre” parece ser muito genérico, remetendo a propostas gerais que buscam garantir a autonomia da criança na escola. No entanto o conceito de “escola livre” traz particularidades interessantes na Europa.

Conhecido como “*free school*” na Inglaterra, “*Friskolor*” na Suécia e “*Friskole*” na Dinamarca, a “escola livre” é uma modalidade de escola que é criada de forma autônoma pela sociedade civil (educadores, pais, instituições de caridade, etc.) e que mesmo assim tem grande parte de seus custos financiado pelo estado, sendo que nestas escolas é permitida grande autonomia pedagógica da escola. Isso resulta que grande parte das “escolas livres” remetam às escolas que têm pedagogias ativas e gestão democrática em sua maioria, justamente por haver esse grande espaço de autonomia garantido pela burocracia estatal.

Na Inglaterra, por exemplo, essa modalidade escolar surge em 2010 estimulada pelos **partidos conservadores**, e já em 2015 tinha alcançado o número de 400 “escolas livres”. Esse modelo da Inglaterra surge inspirado no modelo desenvolvido já na Suécia, o “*Friskolor*”, instaurado em 1992 e hoje com mais de 800 escolas por toda Suécia⁴⁰.

Parece estranho uma proposta denominada de “escola livre” vir de partidos da ala conservadora do estado destes países (Suécia, Inglaterra, Dinamarca). Mas compreendemos isso quando notamos que esse modelo recebe muita crítica de

³⁹ Para conhecer mais sobre o movimento global de “educação aberta” (entendendo aqui o conceito de “educação aberta” como o que se desenvolve a partir dos anos 2000) recomendamos o livro “Guia de Bolso da Educação Aberta” (FURTADO; AMIEL, 2019), o site do grupo “Iniciativa Educação Aberta” (disponível em <www.aberta.org.br>) e o site “Mapa-múndi da REA” ou “*OER World Map*” em inglês (disponível em <www.oerworldmap.org>).

⁴⁰ Sobre essas escolas ver a reportagem “*Prime Minister announces landmark wave of free schools*” (2015) publicado no site oficial do governo do Reino Unido (<www.gov.uk>). Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/news/prime-minister-announces-landmark-wave-of-free-schools>>. Acessado em: 07 de agosto de 2021.

Ver também a reportagem “*Why Sweden’s free schools are failing*” (2016) publicada na revista virtual “New Statesman”. Disponível em: <<https://www.newstatesman.com/politics/education/2016/06/why-sweden-s-free-schools-are-failing>>. Acessado em: 07 de agosto de 2021.

sindicatos de professores e de outros movimentos sociais, por deslocar recursos públicos para apoiar iniciativas privadas na educação, acabando por beneficiar empresas privadas com recursos que deveriam ser utilizados dentro de um programa inteiramente público e estatal de educação. Na Dinamarca, por exemplo, a “*Friskole*” nomeia iniciativas de pais que recebem 75% de subsídios do governo desde que mantenham um número mínimo de alunos sendo atendidos de forma gratuita. (SINGER, 2008, p.06).

É problemático, também, os interesses ideológicos religioso por traz de algumas das iniciativas escolares. Desviando a questão da liberdade da escola para um condicionamento ideológico doutrinário⁴¹.

Já na Alemanha são denominadas de “escolas livres” (“*Freie*”) somente as que acompanham esse tipo de convênio de semi-autonomia com o Estado mas que também trazem as pedagogias ativas e a gestão democrática nas suas práticas. Mais especificamente, utilizam o termo “*Freie Alternativschulen*” (“Escolas Alternativas Livres”). As primeiras escolas nesse modelo surgiram na Alemanha na década de 1970 e em 2013 já existiam aproximadamente 100 escolas em atividade por toda a Alemanha.⁴²

Tais escolas se reúnem na “Associação Federal das Escolas Alternativas Livres” (em alemão “*Bundesverband der Freien Alternativschule*” - BFAS)⁴³ que é a rede nacional da Alemanha de escolas livres. Fazem parte também da “*European Democratic Education Community*” (EUDEC)⁴⁴ que é a rede de Escolas Democráticas da Europa.

Referência fundamental sobre essas escolas alemãs é o filme documentário “*Schools of Trust*” (2014), filme muito focado em mostrar o conceito por traz destas

⁴¹ Sobre as críticas e protestos que estes programas de “escolas livres” sofrem, ver a reportagem “*100 more free schools approved for England*” (2012) escrita pela jornalista Angela Harrison para o jornal *BBC News*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/education-18819391>>. Acessado em: 07 de agosto de 2021.

⁴² Encontramos no documento “*Gründungsmappe*” (2013), um manual organizado pela “Associação Federal das Escolas Alternativas Livres” (BFAS), informações detalhadas do conceito das “*Freien Alternativschule*” e sobre os processos de instalação das mesmas, bem como um pouco de seu histórico. Neste documento é citado que a forma de gestão democrática da escola *Sudbury Valley* nos EUA teve fundamental importância na organização da gestão destas escolas e de como o pensamento e práticas da educadora Maria Montessori é referência dentro do conceito de pedagogia ativa que praticam. (BFAS, 2013, p.5)

⁴³ Site da BFAS: <<https://www.freie-alternativschulen.de/>>

⁴⁴ Site da EUDEC: <<https://eudec.org/>>

escolas, nele percebe-se a importância destes dois níveis fundamentais nestas escolas: o modelo de pedagogia ativa e a gestão democrática. No documentário, além de filmar algumas destas escolas na Alemanha, também mostra a “Escola Democrática de Hadera” (Israel), escola que é historicamente central no conceito de “Escola Democrática” no mundo e que influenciou a organização da gestão democrática das escolas da BFAS e da EUDEC. O filme documentário “*Schools of trust*” foi criado por Christoph Schuhmann, um professor de uma das “*Freien Alternativschule*” (a *Schule Des Lebens*), com apoio da BFAS e da EUDEC.

Portanto o termo “escola livre”, presente em diversos países na Europa, em grande parte é utilizado para caracterizar um nível de convênio de escolas criadas pela sociedade civil mas que tem parte de subsídio do Estado. Vimos que esse tipo de convênio é motivo de muitas críticas e protestos dos sindicatos e movimentos sociais de países como Suécia, Noruega e Inglaterra, citamos que nestes países este modelo “escola livre” é defendido mais pelos partidos conservadores destes países pelo seu vínculo com a agenda neoliberal ou com seu vínculo com instituições religiosas. Porém, também vimos que – singularmente – na Alemanha tal termo “escola livre” ganha uma conotação mais em referência às escolas que tem como foco a inovação educacional, mais especificamente influenciada pela pedagogia ativa e o modelo de gestão democrática.

3.7 OS LIMITES DO CONCEITO DE “ESCOLAS INOVADORAS”

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2003, p.28)

O conceito de “escolas inovadoras” (ou “inovação na educação”) tem sido utilizado recentemente por importantes pesquisadores e educadores contemporâneos como Helena Singer, Pedro Demo, José Pacheco, Valdo José Cavallet, Anna Penido, entre tantos outros. É também um dos termos mais utilizados nas propostas de instituições que atuam na educação como Ashoka, Instituto Alana, Instituto Inspirare, Associação Cidade Escola Aprendiz, EcoHabitaré, Fundação Telefônica e outras.

Há inclusive uma importante rede de educadores e instituições que atuam nos debates e no fomento de uma educação para além do convencional que se denomina “Movimento de Inovação na Educação” constituído pelos educadores e instituições citadas acima e mais um grande grupo como Jaqueline Moll, Sonia Goulart e muitos outros. Entre os objetivos do Movimento descrito em seu *site* oficial está o de “ampliar a demanda social por inovação na educação, fortalecendo essa agenda no Brasil; produzir conhecimento sobre inovação na educação; apoiar a qualificação da oferta de educação inovadora no Brasil; fortalecer as organizações educativas que inovam em seus projetos políticos pedagógicos.”

Existe, também, uma série de filmes documentários produzidos pelo Canal Futura que se chama “Destino: Educação – Escolas Inovadoras”, que apresenta 13 escolas ao redor do mundo que se destacam por suas “inovações pedagógicas”.⁴⁵ Inclusive a produção da série teve assessoria de grande parte dos pesquisadores citados acima.

Uma definição muito consistente deste conceito de **inovação na educação**, tão citado nas pesquisas e organizações contemporâneas, encontramos nas pesquisas de Helena Singer:

A inovação em uma instituição educativa é a criação de um novo conceito, processo, estrutura ou metodologia elaborados coletivamente, com base em pesquisa e focados na superação dos efeitos das desigualdades em si próprias e na construção de projetos que transformem seu contexto socioambiental.” (SINGER, 2016, p.67-69)

Ou em outra citação:

Inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimentos, com metodologia clara da realidade em que vivem, para enfrentar os desafios sociais que são

⁴⁵ A produção desta série de documentários é do Canal Futura que faz parte da Fundação Roberto Marinho, das organizações Globo. Destacamos isso para chamar atenção para a questão de que o termo “inovação na educação” foi apropriado pelas grandes corporações de mídia e de produtos educacionais, e ao mesmo tempo também é um conceito utilizado contemporaneamente pelos principais educadores e pesquisadores na área, isso revela mais uma vez o cuidado que temos de ter quando tateamos este conceito.

É possível acessar os episódios completos no site oficial do projeto “Destino-educação”, disponível em: www.futura.org.br/escolasinovadoras.

vividos naquele seu contexto.” (SINGER, Helena apud PACHECO, 2019, p.49).

Destacamos que Singer aponta que é fundamental que a inovação social seja tecida por meio de pesquisa e discussão **em diálogo** com aqueles que dela vão se beneficiar e executada de forma estruturada e participativa. (SINGER, 2016, p.68)

Importante destacar que, em 2015, o Ministério da Educação lançou a “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica”, uma política pública que tinha como objetivo conhecer as experiências “inovadoras e criativas” existentes atualmente no Brasil e, com base nelas, criar referências para as políticas de currículo, avaliação e gestão das redes públicas de educação do país. Na ocasião o Ministério da Educação, sob comando do professor Renato Janine Ribeiro, convidou para realizar assessorias nas suas ações pessoas como Helena Singer (que era a coordenadora do grupo, assessora especial do ministério), Denis Papler, José Pacheco, Jaqueline Moll, Natasha Costa (Associação Cidade Escola Aprendiz), Elie Ghanen, Ladislau Dowbor, Sônia Kruppa, Sônia Goulart entre outros educadores e pesquisadores que representam as vozes mais destacadas nas áreas de inovação educacional no Brasil.

Essa política pública foi uma iniciativa audaciosa e trouxe importante debate sobre a inovação educacional por meio de pesquisas, mapeamentos e promoção de encontros entre educadores e as redes de escolas de todo o país. Como uma de suas ações principais, promoveu um edital público para reconhecer as escolas e instituições inovadoras com o intuito de tecer um mapa da inovação escolar no Brasil. Assim, foram reconhecidas 178 instituições neste mapeamento, que estavam presentes em todas as regiões do país e em todos os níveis de ensino da Educação Básica, todas com propostas que fugiam da educação não-convencional, mas que não tinham uma homogeneidade em suas propostas educacionais.

Mas, se eram tão diferentes umas das outras, qual o critério que o Ministério da Educação usou para defini-las como “escolas inovadoras”? Foi necessário um grupo de trabalho, onde estiveram presentes os educadores e pesquisadores que citamos acima na condição de assessores do Ministério da Educação, para debater tal conceito de “inovação educacional”.

Assim, após os debates, ficou definido que os critérios que definiriam os limites do que seria uma proposta educacional “inovadora” traziam, resumidamente, os seguintes cinco (5) parâmetros:

- Haver inovação na **gestão** da instituição, enfatizando-se a gestão compartilhada entre os agentes da instituição, além da correponsabilização do desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição (podemos resumir isso pela expressão “gestão democrática”).

- A questão da “**inclusão**” e “**acessibilidade**” nas instituições, como uma dos elementos centrais para se consideram uma instituição verdadeiramente democrática.

- A inovação na maneira de lidar com o **currículo**, tendo como foco a “educação integral” do indivíduo, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana. Esse parâmetro enfatizava ainda a importância do currículo estar ligado com os **saberes da comunidade e do território** que a escola faz parte, a noção de que a escola faz parte da comunidade e a comunidade é também a escola.

- A inovação na organização do **espaço** onde se dão os processos de aprendizagem, um ambiente inovador capaz de fomentar a convivência e o diálogo entre os diversos setores da comunidade escolar, acolher as diferenças e a promoção da equidade.

- A inovação nas **metodologias** educacionais, que enfatizava a importância de metodologias orientadas para o protagonismo dos educandos, reconhecendo-os como participantes ativos. Enfatizava uma educação que estimulasse projetos desenvolvidos a partir dos interesses dos educandos. Enfatizava uma educação que busca reconhecer as singularidades de cada educando, buscando oferecer formas alternativas para que todos pudessem aprender, dentro das suas diferenças de competências, interesses e ritmos. (SINGER, 2016, p.76-77)

Com as 178 instituições mapeadas no edital (segundo tais critérios de inovação nos níveis de gestão, inclusão, currículo, espaço e metodologia educacional) o Ministério da Educação iniciou um processo de articulação em rede das iniciativas e um processo de estímulo às mesmas.

A principal articuladora desta política pública, Helena Singer, nos relatou em entrevista que esta iniciativa política teve um papel importante de articulação de diferentes “redes” que já existiam na realidade da educação brasileira, vindo de diversos setores já engajados:

É uma “rede de redes” porque essas várias coisas foram se desenvolvendo desarticuladamente. Então o Movimento da Escola Inclusiva não conversa com o Movimento da Educação Democrática que não conversa com o Movimento da Educação Integral e isso obviamente não ajuda aos temas, para gente estar juntos pautando a política pública, pautando o que a gente quer que mude. Porque cada um está falando de uma coisa. (SINGER, 2020)

Sonia Goulart⁴⁶, em entrevista, também diz algo muito parecido com isso que Helena colocou acima, a respeito deste entrelaçamento entre os objetivos das diversas redes de educadores que buscam a inovação:

Claro que a rede de “escolas democráticas” está muito voltada para o papel da formação do cidadão na escola. A rede de “escolas inclusivas” está voltada para inclusão das pessoas com deficiência nas escolas. Mas existe uma coisa que é comum a nós. Porque uma escola democrática é uma escola inclusiva e uma escola inclusiva é uma escola democrática.

Acho que [existem várias redes diferentes] porque as redes foram surgindo em tempos diferentes, com focos diferentes. Mas na essência, na base, todo mundo quer o mesmo tipo de formação de ser humano.

Eu acho que eles se reúnem em rede porque o foco da batalha é aquele [específico]. Então o pessoal da rede de escolas inclusivas, a batalha deles é a inclusão. [...] Então eu acho que as redes tem a mesma essência e elas tem foco de batalhas diferentes. (GOULART, 2021)

Helena prossegue, então, relatando sobre a criação da iniciativa junto ao MEC:

Então, quando a gente esteve no MEC, em 2015, eu justamente chamei, constituí um conselho, um grupo gestor da iniciativa, com essas pessoas que hoje são os articuladores do Movimento de Inovação em Educação do Brasil, as mesmas pessoas. Natasha Costa diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz, a Jaqueline Moll⁴⁷, o

⁴⁶ Colaboradora da Universidade Federal do Paraná – em Matinhos. É uma das principais articuladoras da CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para a nova Educação.

⁴⁷ Professora da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul e uma das principais referências na temática sobre “educação integral” e políticas públicas em educação. Foi uma das principais responsáveis pela criação e implementação do programa “Mais Educação”, política pública iniciada em 2008 que estimulava a sistematização de ações dentro do conceito de educação integral e ainda repassava recursos às escolas, possibilitava contratação de monitores e aquisição de kits de materiais para realização de oficinas e cursos.

José Pacheco, a Sônia Goulart, a Lucineide Pinheiro⁴⁸, a Vera Santana⁴⁹... E a gente definiu as “perspectivas básicas”, todas essas dimensões que precisariam estar incluídas no projeto para ele ser considerado “inovador” pelo MEC. E a gente descreveu essas dimensões como critérios e abriu-se uma chamada para quem pudesse se inscrever.

Podia ser escola ou ação educativa que atendesse jovens e crianças, não podia ser Universidades.

A gente recebeu seiscentas e tantas inscrições, fez um processo de seleção e tal. Mas no final a gente reconheceu 138 que já tinham essas perspectivas todas, são democrática, inclusivas e transformadoras. Outras 40 que estavam querendo ser, estavam no começo do processo, que então o MEC reconheceu como projetos para a inovação, com certificados diferentes.

Metade dessas 178 são Escolas, então a gente pode dizer que havia cerca de 90 “Escolas Democráticas” no Brasil que a gente foi capaz de conhecer a partir dessa chamada pública. Com certeza não são todas. (SINGER, 2020)

Também foi criado um portal onde estavam descritas informações a respeito das instituições mapeadas e documentos do programa, porém tal política pública foi rapidamente boicotada após o golpe institucional realizado contra o governo de Dilma Rousseff já em 2016. Hoje o portal criado pela iniciativa se encontra fora do ar, porém o mapeamento foi em grande parte resgatado e está disponível no *site* do “Movimento de Inovação na Educação”⁵⁰.

Reparemos que Helena cita no final de seu discurso que as 178 instituições mapeadas são instituições “democráticas”. Isso porque Helena conecta conceitualmente o termo “escola inovadora” e “escola democrática”, isso por sua forte relação com a “Rede Internacional de Educação Democrática” (IDEC), que tem como principal articulador Yaacov Hecht da “Escola de Hadera” em Israel.

Helena ainda comenta que: “Não vou dizer que as 178 atendem plenamente todos os critérios, mas pelo mesmos tem intenção deles, ‘projetos para’, estão tentando fazer.” (SINGER, 2020).

⁴⁸ Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, lidera uma iniciativa chamada “Escola D’Água” que trabalha com projetos de sustentabilidade junto à crianças e jovens da região amazônica.

⁴⁹ Pesquisadora que atuava junto à Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, levando um processo de transformação das escolas a partir da Educação de Jovens e Adultos, retomando as experiências e conceitos de Paulo Freire e trabalhando forte com a questão da cultura popular na educação.

⁵⁰ <https://movinovacaonaeducacao.org.br/>

Esses “projetos para” inovação, escolas em processo de transformação que Helena cita, nos traz um debate importante sobre as estratégias de embate com o paradigma hegemônico. Sobre isso, em entrevista, Sonia Goulart citou o conceito de “inovação incremental”, como uma das estratégias graduais de enfrentamento ao paradigma:

A gente pensa em “inovação” muito no radical. Eu saio daqui e vou para o oposto. Existem os modelos de “inovação incremental”, os modelos de inovação que a gente vê em administração. E você sabe que a inovação, ela começa com um pequeno grupo que rompe com aquela lógica tradicional e começa a propor uma lógica diferenciada. E começa a trazer, são aqueles que são os impulsionadores, que começam a trazer as pessoas que se identificam com aquilo. E aí você vai constituindo um novo grupo, com uma nova lógica que, em determinado momento, vai se tornar o tradicional, vai se tornar o dominante. (GOULART, 2021)

Essa fala de Sonia Goulart nos lembra a discussão que trouxemos na Introdução quando discutimos sobre as possibilidades de rupturas paradigmáticas, ou ao menos “brechas” no paradigma.

Sonia fala de pequenos grupos que vão se alinhando, se inserindo gradualmente (“inovação incremental”) até que a ruptura ocorra. Queremos chamar atenção, no entanto, que as “brechas” ao paradigma se fortalecem quando criam suas diferentes teias de relações com outras “brechas” ou quando faz inovadoras conexões com tramas que estão dentro do sistema paradigmático de que está emergindo. Um território recente, com singulares entrelaçamentos, enredando brechas e desatando elementos componentes dos “nós paradigmáticos”.

Várias destas brechas com novos entrelaçamentos, em diversos cantos do paradigma criam rupturas em diferentes níveis, enfraquecendo a rigidez dos “nós” que embasam e compõem o paradigma.

*

O conceito de “inovação” na educação, sendo um termo tão contemporâneo, pode causar algumas confusões que queremos chamar atenção. Primeiramente destacamos que quando se denomina uma escola ou um método pedagógico como “inovador” em muitos destes casos tais práticas estão na verdade reatualizando

propostas educacionais já teorizadas e praticadas anteriormente na história. Seria correto, então, chamar tal prática educacional de “inovadora”?

Sobre tal problemática, o educador e pesquisador Paulo Blikstein escreve:

Entretanto, inovação sem teoria e sem conhecimento histórico é extremamente ineficiente. Saber o que já foi feito e testado é a forma inteligente de produzir inovação que não reinventa a roda. [...]. O resultado é que ficamos continuamente “reinventando” o que já foi feito, duplicando esforços sem acumulação de conhecimento, submetendo nossas escolas e professores a um martírio de velhos novos projetos a cada quatro anos. [...]. O resultado é que a mortalidade de inovações educacionais – tanto no setor privado quanto no público – é altíssima. Inovamos sem levar em consideração que existe uma enorme quantidade de conhecimento sobre como o cérebro funciona e se desenvolve, como alunos aprendem de forma mais eficiente e com mais motivação, como organizar salas de aula de forma mais eficaz e como desenhar currículos otimizados. Sim, esse conhecimento existe, mas como dá um trabalho imenso ir atrás de tudo isso, muitas vezes se prefere “inovar” como se o saber sobre a cognição humana tivesse parado no século 19. (2016. p.12)

Se uma determinada instituição escolar somente reatualiza inovações já realizadas, ela ainda é inovadora?

A esse respeito, José Pacheco escreve:

Importa caracterizar o fenômeno: **inovação será algo inédito**, útil, sustentável e de provável replicação. No campo da educação será um processo transformador que **promova ruptura paradigmática**, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe **não a mera adoção de novidades**, inclusive as tecnológicas, **mas mudanças** na forma de entender o conhecimento. (PACHECO, 2019, p.50, grifo nosso)

Destacamos nesse texto de Pacheco sua ênfase no caráter “inédito” para ser inovação educacional. Porém, questionamos se o “novo” precisa sempre ser “inédito”, como já discutimos no capítulo 2 (item 2.1.3) desta pesquisa.

Outro destaque é a diferença do termo “novidade” para “inovação”, inserções de novas tecnologias na escola, por exemplo, seriam apenas “novidades” para

promover a educação mas não uma inovação, pois não promoveria a tal “ruptura paradigmática”. **Inovar é promover “rupturas paradigmáticas”**.

Caminhando um pouco no assunto, José Pacheco insiste em afirmar em suas palestras que muitas das escolas que foram referências em inovação educacional mundo afora pararam seu processo de inovação, criaram o “novo” e estacionaram, se institucionalizaram, interrompendo o movimento constante de inovação.

Pedro Demo chama atenção sobre esse assunto problemático, escreve que instituições estabelecidas e exitosas desenvolvem a tendência de persistir em seus procedimentos. Ao conseguir demonstrar e estabelecer o êxito da “inovação” o movimento da inovação é interrompido pela institucionalização do que foi anteriormente “inovação”.

O próprio êxito se torna arapuca, pois é bem difícil manter espírito crítico face ao êxito. Tudo que se considera sucesso não se vê como passível de inovação, muito menos de inovação radical. [...] Uma coisa é ver o poder de baixo para cima (contestando-o), outra é ver de cima para baixo (exercendo-o). É regra sócio-histórica que todo revolucionário encarapitado no poder vai-se tornando, com o tempo e com o desfrute do poder, reacionário. (DEMO, 2010, p.863-864)

E continua:

Transformações sociais, aos se institucionalizarem, caem naturalmente em declínio, porque seu funcionamento se sobrepõe à inovação. Esta é vista, quase sempre como perturbação ao funcionamento, não como alternativa. Deixar para trás legados históricos tornados obsoletos é habilidade de rara acuidade, própria de gente que mantém a mente aberta, apensar de todo e qualquer êxito. Em termos educacionais, o dilema seria: o êxito tende a não aprender mais. Estando satisfeito consigo mesmo, não capta alternativas. Antes, as vê como impertinentes, ameaçadoras, inoportunas. (DEMO, 2010, p.865)

Percebemos nessa descrição de Demo como uma proposta de ruptura paradigmática pode se tornar aos poucos um “nó paradigmático”, de interrupção do fluxo das transformações, justamente porque em um determinado momento histórico já foi “inovação”, mas com tempo perdeu sua capacidade de ser disruptiva.

Pedro Demo, então, propõe uma estratégia interessante para que tal movimento de inovação não se atrofie:

Constatando que os revolucionários, chegando ao poder, se tornam conservadores, não interessaria mais tomar o poder, mas desenhar mudanças que se mantenham em mutação constante. Pode-se formular esta expectativa de outra forma: *quem propõe mudanças, não as deveria gerir*. Gestores de mudanças não mudam mais! (DEMO, 2010, p.864)

Um exemplo bem marcante desta situação, onde quem gere não é quem propõe as mudanças, são as escolas que têm sua gestão organizadas por assembleias democráticas. As decisões são tomadas horizontalmente nas assembleias, mas quem vai gerir são os gestores da escola (ou ainda as comissões tiradas nas assembleias). A função dos gestores não é “dar ordens”, mas gerir o que foi decidido na assembleia coletivamente, isso garante que as mudanças continuem ocorrendo, pois as mudanças são colocadas por uma instância que está para além dos gestores.

*

Há outras problemáticas nesse conceito de “inovação”. Podemos citar ainda a associação que tal termo remete ao campo das tecnologias digitais, confundindo “inovação educacional” com “inovação tecnológica”.

Inovação é uma palavra muito associada ao campo das tecnologias digitais e, por isso, quando se fala em inovação na Educação geralmente se remete ao uso delas na escola. Mas novas tecnologias digitais dizem respeito a ferramentas, procedimentos, e, por isso, **referem-se mais a novidades do que a inovações**. (SINGER, 2016, p.67)

Também queremos destacar o perigo do termo “inovação” quando ele é utilizado como um *slogan* mercadológico de algum novo “produto” educacional que está à venda.

O professor José Pacheco, usando de uma linguagem crítica e irônica, escreve e fala sobre:

Inovar é sempre entrar em conflito com estruturas, hábitos e preconceitos. Mas, inovação é uma palavra banalizada. Empresas de educação a ela recorrem, na publicidade da introdução de novas tecnologias nas salas de aula. [...] No meu deambular pelo chão das escolas, visitei uma escola ‘inovadora’, servida por professores

consumidores de congressos de educação 3.0, ou 4.0, inundada de computadores, uma escola com direito a destaque em revistas, blogues e sites educacionais. [...] Nos Estados Unidos, uma escola criou 'sala calmante' para aliviar tensões. A ridícula 'inovação' foi financiada por uma empresa parceira, que participou da elaboração do conceito da sala calmante com a ajuda de psicólogos, médicos especializados e dos próprios alunos e professores, porque também poderão se refugiar ali, de vez em quando... Em Portugal, professores recebem prêmios porque dão aula de meditação, para que os alunos aceitem fastidiosas aulas. (PACHECO, 2019, p.103)

Os modelos remotos de educação tem sido veementemente apresentado como “inovação pedagógica” nos discursos das atuais grandes empresas do ramo de *business* da educação, conhecidas no mercado pelo apelido de *EdTech* (Google, Fundação Lemann, Evobook, Kroton, Imaginie, entre tantas). Têm surgido inúmeras ferramentas e plataformas educacionais *on-line* e têm crescido imensamente os cursos EaD advindos dessas empresas.

O discurso desses empreendedores é que as *EdTech* são o “futuro da educação”, a “inovação”. Porém, esse grande ramo de negócios, vendido como “inovação educacional”, **mantém a base convencional do que é educação**, apenas travestida de alta-tecnologia. Não confundamos, portanto, *inovação de tecnologia da informação* com *inovação pedagógica*.

Cada dia mais a educação está sendo forçadamente alocada para espaços *on-line* e tem atraído tais empresas que tem lucrado muito e que tem reverberado o discurso mercadológico da “inovação educacional” por meio das tecnologias *on-line*, as quais se tornam cada vez mais vultosas.

O período em que estamos realizando esta pesquisa passa pelo momento de pandemia da COVID-19, neste momento a imensa maioria das relações educacionais tiveram de ser deslocadas para métodos remotos de ensino-aprendizagem, o que fez ampliar vultuosamente os lucros das empresas de *softwares* e plataformas virtuais. O que faz surgir um discurso empresarial como esse: “Temos ganhado 2 milhões de usuários no *Google Meet* por dia durante a quarentena. Esse é o produto do Google que mais cresceu neste ano”, afirma Javier Soltero, vice-presidente da divisão corporativa G-Suite, da Google, quem continua: “O que vamos levar de lição depois da quarentena é que podemos realizar muitas atividades sem precisar estar fisicamente no mesmo lugar. Saberemos o quanto um banco, uma escola ou uma emissora de TV pode funcionar à distância” (AGRELA, 2020).

O conceito de “inovação” que esses discursos de *marketing* trazem disfarça o interesse dessas grandes corporações empresariais no imenso nicho de mercado que a educação das crianças e dos jovens está se tornando.

E, ainda, a grande maioria das propostas educacionais destas grandes corporações que se apresentam como “inovações pedagógicas” mantém, na realidade, em sua estrutura pedagógica a base “instrucionista” de ensino, mantém o incentivo à **seriação** das fases do educando, mantém os processos **convencionais de avaliação** e tantos outros itens que podemos elencar que compõem o paradigma hegemônico da educação. É um modelo convencional disfarçado de “inovação”. Confundindo e mercantilizando inovação tecnológica como inovação pedagógica, um “*slogan para fins mercantis*” (PACHECO, 2019, p.10).

Importante citar brevemente que o que se é vendido como “inovação educacional” não fica apenas nessa venda das “inovações tecnológicas”. Outros “produtos educacionais” disfarçados de inovação são vendidos. Escolas com prédios luxuosos, inclusão de aulas de inúmeras línguas estrangeiras, lições de empreendedorismo para as crianças e tantos outros produtos pedagógicos criados para atrair os pais consumidores de novidades educacionais. Produtos que não rompem em nada com o paradigma convencional da educação, ao contrário, nos parece que o enrijece ainda mais.

Essa problemática nos remete ao tema urgente da democratização das inovações educacionais, e para que isso ocorra a inovação não pode ser confundida como um produto mercadológico, nem muito menos elitizada. Para refletirmos sobre isso, fechamos essa parte de nosso debate trazendo a reflexão abaixo:

Nosso foco, portanto, precisa mudar. Já percorremos o mundo atrás de inovação e já acumulamos uma coleção considerável de novos modelos e ideias. Talvez agora seja o momento de nos debruçarmos na incômoda e trabalhosa tarefa de pensar em como democratizar a inovação e dar a toda criança brasileira a chance de aprender usando o que de melhor as ciências do aprendizado nos trouxeram nos últimos 50 anos, independentemente de gênero, geografia e classe social. (BLIKSTEIN, 2016, p.15)

3.8 SOBRE A CONCEITUAÇÃO QUE RESOLVEMOS ADOTAR PARA NOSSA PESQUISA

Com toda reflexão acima, percebemos o quanto é difícil designarmos essa multiplicidade de escolas, sem buscar colocá-las em um bloco conceitual enrijecido e garantindo as singularidades das mesmas.

Percebemos a importância de historicizar as designações justamente para percebermos que em nossa pesquisa não cabe chamar todas escolas aqui debatidas de “livres”, ou “democráticas”, ou “abertas”, ou “alternativas”, ou “progressistas”, ou “libertárias” etc. Pois quando trazemos estes termos necessariamente trazemos sua historicidade e implica em redes específicas de escolas.

O termo que resolvemos acolher, após toda essa reflexão, é a expressão **“escolas não-convencionais”**. Usando o termo “não” como a parte negativa em relação a um paradigma. Isso assegura que essas escolas continuem soltas em suas singularidades e que não criemos um bloco localizador das mesmas. Pois não se trata de encontrar o modelo correto de educação, mas sim de estudar como as escolas que inovam afrouxam o nó paradigmático convencional-hegemônico.

Essas escolas não-convencionais praticam a “inovação” no campo da educação, mas isso não quer dizer que são obsessivas pelo constante novo. Isso é muito importante de explicarmos.

Neste ponto de nosso texto, queremos colocar uma questão que já trouxemos em outro momento: é preciso sempre inovar? É isso que faz com que uma escola seja “não-convencional”? Ou seja, que ela constantemente seja “nova”, “inédita”, e nunca pare de inovar?

Essa fixação pelo constante “novo” revela muito da “sociedade líquida” que vivemos, e traz muitas problemáticas, como já discutimos extensamente no **capítulo 2** de nossa pesquisa quando trouxemos as reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman.

Compreendemos que a questão central das escolas não-convencionais não é ser “inédita”, e sim que esteja fora do paradigma hegemônico da educação.

Toda prática educacional que age fora do “paradigma convencional”, mesmo que o faça reatualizando práticas inovadoras já experimentadas anteriormente na história, estão em condição de “inovação” (mesmo que não sejam “inéditas”). Pois estão agindo “de fora” dos limites do paradigma convencional.

São inovadoras porque agem para além do paradigma hegemônico.

Nesse sentido é diferente do conceito de “escola alternativa”, por exemplo, pois esse conceito de “escola alternativa” se coloca como “alternativa” a um modelo,

ou seja, está sempre em estado paralelo ao modelo oficial de educação, já o conceito de “inovação” está para além do modelo, age fora do paradigma, e agindo fora estimula a ruptura paradigmática.

Ou seja, a questão é: Como ela opera “rupturas paradigmáticas”? Ou ainda: De que maneira a existência destas escolas atuam fora dos “nós paradigmáticos”, causando o efeito de afrouxamento destes “nós”?

É nesse sentido que adotamos nesta pesquisa o conceito de “inovação educacional” ao nos referirmos às “escolas não-convencionais”. Não como algo que precisa ficar inventando o novo constantemente, mas como aquilo que **permanece como novo** (inclusive por décadas) e que **permanece como fora** do paradigma convencional da educação.

O novo não precisa ser constantemente inédito, ele é novo enquanto ainda mantém seu caráter de não encaixe ao paradigma convencional e enquanto continue provocando as rupturas nesse paradigma antigo. É nesse sentido, por exemplo, que escritores tão velhos temporalmente como James Joyce, Clarice Lispector ou Guimarães Rosa (ou músicos como K. Stockhausen, ou pintores como Hieronymus Bosh, etc. etc. etc.) podem continuar sendo inovadores e causadores de rupturas paradigmáticas, justamente porque a inovação não é no nível temporal (muito menos se for dentro de uma visão linear de tempo), mas sim no nível paradigmático. É por isso que até hoje em dia Paulo Freire, ou Korczak, ou Tolstói, ou A.S. Neill ou tantos outros, podem ser inovadores, provocativos, e assombram tanto, mesmo depois de tantos anos que apareceram com suas ideias e práticas. Velhos temporalmente, mas ainda inovadores e provocadores.

4 UM PANORAMA SOBRE ALGUMAS DAS PRINCIPAIS PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Buscamos com esse capítulo estabelecer um panorama histórico e contemporâneo das principais inovações educacionais. Consideramos importante apresentar, mesmo que seja resumidamente, tal panorama primeiramente porque ao longo de nosso texto citamos muitas vezes os nomes destas experiências emblemáticas da educação não-convencional e não queremos deixar de abordá-las para que o leitor possa acompanhar nossas linhas argumentativas com maior qualidade.

Outro motivo que nos fez achar importante tal exercício panorâmico é o fato de que muitas destas experiências educacionais são destituídas de sua relevância nas maiorias das pesquisas da história da educação e dos currículos de formação de professores, queremos creditá-las de sua importância histórica.

Acompanhando esse panorama, fica claro como há muitos anos a história da educação é rica em propostas inovadoras, como há uma grande multiplicidade e singularidade de possibilidades de transformação do modelo convencional de educação (inclusive no Brasil). E queremos demonstrar que vários “dispositivos pedagógicos”, que em muitas das vezes são apresentados como inovações recentes, na realidade já foram concebidos e postos em prática por muitas vezes, possuindo grande lastro histórico.

Neste sentido, iniciamos tal panorama contando sobre uma série de experiências educativas que foram tendência entre o século XIX e XX, dentro de espaços de orfanatos ou internatos, ou ainda de comunidades autogestionadas. É interessante como estas experiências trazem algumas características em comum, a primeira que apontamos é no nível “pedagógico”, elas radicalizam a suas práticas pedagógicas incluindo o respeito ao universo da infância, aprofundando (talvez pela primeira vez na história ocidental) um respeito à criança em sua fala e em seus direitos, descobrindo que a criança tem suas características e sua psicologia própria. A segunda característica em comum destas instituições é o fato de que todas elas foram muito além de ser uma “escola”, se organizaram como “coletivos educacionais”, crianças e adultos moravam juntos e inventavam formas de viver em coletividade de maneira acolhedora entre todos (em muitas delas criando um ambiente libertário ou

democrático que incluía as crianças na gestão do espaço). A terceira característica em comum é que todas elas atuaram junto a um grupo de crianças com dificuldades econômicas e sociais, órfãos ou filhas de operários muito pobres, estas instituições traziam em sua gênese um impulso de filantropia ou de assistência aos mais necessitados, algumas delas com verdadeiro desejo revolucionário, todas elas muito próximas ao universo das famílias das crianças e profundamente emergidas na comunidade em que atuavam⁵¹. A quarta característica que notamos é que todos eles foram perseguidos pelos membros conservadores, praticamente todos eles sendo, compulsoriamente, boicotados ou até fechados pelo aparelho repressivo do Estado.

Em um segundo momento deste capítulo, apresentaremos um texto panorâmico sobre as principais escolas que inovaram na história da educação. A intenção é focar nas instituições escolares, discorrendo de forma resumida a respeito de seus principais dispositivos pedagógicos.

Em um terceiro momento, descreveremos um panorama a respeito das **redes** de escolas não-convencionais existentes atualmente, apresentando de forma objetiva e resumida as bases teóricas de cada rede e apresentar o número de escolas envolvidas em cada rede citada.

4.1 COMUNIDADES EDUCACIONAIS NÃO-CONVENCIONAIS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.

Durante séculos, notáveis filósofos, eminentes educadores têm proclamado e estabelecido teoricamente sua excelência. Meus colaboradores e eu não cometemos a tolice de crer e dizer que trazemos um sistema novo e original. O nosso mérito está em termos tentado aplicar tais métodos e processos. [...] E sei igualmente que o menor fato, o mais modesto exemplo, possui um poder de penetração superior às teorias mais sedutoras, mais bem apresentadas. (FAURE, 2015, p.162)

No século XVIII surge na Europa uma nova maneira de compreender as instituições escolares e o universo da criança, que configuraria a base paradigmática

⁵¹ Essas práticas, entre outras coisas, nos revelam o quanto as inovações pedagógicas quase sempre estiveram ligadas a uma “educação popular”, o que vai de encontro ao discurso raso que aponta que as escolas não-convencionais seriam escolas “de elite” e que nunca dariam certo junto à grande massa da população mais pobre ou não seriam aplicáveis às “escolas públicas”.

dos principais movimentos pedagógicos inovadores e iniciativas escolares não-convencionais do mundo ocidental.

A Europa vivia um momento de grandes mudanças, com inúmeras transformações sociais, políticas, estéticas, morais, comportamentais, vindas das revoluções burguesas e a revolução industrial. E estas mudanças inspiravam também novos questionamentos às instituições educacionais. Foi um período em que se firmou o ideal da “instrução” de toda a população via instituições educacionais comandadas pelo Estado, por meio de um ensino racional dentro do ideal burguês da época (inspirados pelos movimentos dos humanistas, racionalistas, iluministas e positivistas), criando intenso conflito e disputas com os poderes da Igreja (que havia comandado por muitos séculos o funcionamento e concepção das escolas, orfanatos e internatos).

É neste contexto que surgem as primeiras teorias e práticas educacionais da Europa que trazem uma concepção disruptiva da infância, as primeiras iniciativas de pedagogias onde a criança tem papel ativo e sua condição humana é respeitada, que surgem como contraponto crítico ao modelo disciplinador da escola convencional. (SINGER, 1997, p.65-66)

Como um dos marcos iniciais deste novo paradigma, apontamos a obra e pensamento do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), autor da obra “Emílio ou da Educação” (1762) e um dos principais influenciadores do movimento “iluminista”. Helena Singer, ao se referir das “escolas democráticas”, por exemplo, cita que:

O grande precursor desta corrente, o filósofo Jean-Jacques Rousseau entendia que o ser humano, ao nascer, já era provido de inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais – de uma individualidade própria, enfim. Seria preciso permitir a exteriorização plena destas disposições. Apostava na curiosidade infantil e deixava que ela conduzisse o processo de aprendizado, procurando reduzir ao mínimo o contato da criança com a sociedade, considerada a fonte de todo o mal. (SINGER, 1997, p.18)

O pensamento de Rousseau influenciou de maneira decisiva a maneira como o Ocidente passou a perceber a infância na Era Moderna, a criança agora seria entendida a partir de sua potência e como uma etapa fundamental da constituição humana. Na obra “Emílio”, Rousseau “[...] descortina a infância em seus aspectos

biológicos, psicológicos e morais. E procura alcançar a natureza infantil ou uma ideia de infância apropriada a esta natureza.” (GRUMICHÉ, 2012, p.23) Essa perspectiva da infância gera em Rousseau um debate a respeito do processo formativo das crianças, que busca respeitar o que ele chama de “natureza humana”, uma educação que buscaria os pressupostos “naturais” de desenvolvimento.

A intenção é de que com exercícios moderados das funções naturais, realizados a partir da observação atenta à criança, esta seja educada através da condução e desdobramento de sua própria natureza. Natureza que revela, por meio de nossa constituição física, que somos seres maturacionais, ou seja, que precisamos percorrer etapas ao longo da vida. Nascemos crianças e vamos gradativamente tornando-nos adultos, tanto em termos físicos, como psicológicos. Esse é o **caminho natural**, e Rousseau almeja que a educação siga igualmente esse percurso. (GRUMICHÉ, 2012, p.24, grifo nosso)

A perspectiva da infância de Rousseau acaba por pressupor um processo formativo que leve em consideração uma efetiva escuta da criança e um respeito ao seu desenvolvimento próprio. Rousseau não irá criar nenhuma instituição escolar, mas vai ser um dos principais influenciadores teóricos para a criação das primeiras instituições “não-convencionais”.

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), compatriota de Rousseau, por exemplo, teve o “Emílio” como livro “de cabeceira” por toda a vida, e citava Rousseau como o “centro de ação do antigo e do novo mundo em matéria de educação” e o que “quebrou as correntes do espírito e devolveu a criança à si mesmo, e a educação à criança e à natureza humana” (SOËTARD, 2010, p.13). O alemão Friedrich Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, acabaria incorporando essa perspectiva da infância rousseauiana e a aplica nos seus “jardins-da-infância”.

Pestalozzi e Froebel foram os grandes pioneiros da reforma educacional de todo o mundo ocidental, e um dos primeiros educadores a destinar grande importância para educação das crianças mais pequenas. Mesmo que ambos tenham mantido uma visão essencialista e religiosa nas suas concepções de infância e educação, o aprofundamento da concepção rousseauiana de infância, suas sistematizações didáticas de ensino, suas produções literárias teóricas e suas práticas pedagógicas constituíram as bases de um novo paradigma na educação que influenciou todo o movimento da “Escola Nova” no início do século XX.

Após coordenar três experiências educacionais – com crianças muito pobres em Neu Hof (entre 1775-1780), com órfãos de guerra em um orfanato na cidade de Stans (em 1798) e em Burgdorf (entre 1799 e 1804), em 1805, já com 60 anos de idade, Pestalozzi é transferido para ser educador e coordenador do “Instituto de Neufchâtel”, um colégio-interno que ficava dentro de um antigo castelo medieval na cidade de Yverdon-les Bains, no sul da Suíça, com aproximadamente 150 alunos internos (em sua maioria), Pestalozzi trabalharia por vinte anos nesta instituição (até 1825). É nesta instituição que irá realizar suas principais práticas educacionais, o Instituto de Yverdon se tornará uma escola-modelo no período, sendo a escola mais visitadas por educadores em toda a Europa, seu modelo pedagógico influenciará escolas de todo o mundo (SOËTARD, 2010, p.21-22).

Froebel, quando ainda era um jovem professor, visitou a escola de Pestalozzi em Yverton por volta de 1810, sendo fortemente influenciado pela visão de infância do mesmo. Funda sua primeira escola em 1816 em Griesheim (Alemanha), uma década depois atuou como educador em um orfanato na Suíça, essas experiências serviram de inspiração para que fundasse seu primeiro “jardim-de-infância” na cidade de Blankenburg (Alemanha) onde atuou até 1851 (quando o governo Prussiano perseguiu e proibiu o funcionamento da escola). Froebel não gostava do termo “escola” para sua instituição, pois tal conceito remetia a visão de “instrução diretiva” e “disciplinadora” das escolas convencionais, por isso formulou o termo “jardim-de-infância” (“*kindgarten*”, em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim). E apesar das crianças não morarem no “jardim-de-infância”, Froebel matinha uma prática de estar extremamente próxima da família da criança no processo educacional, defendia a posição da mãe como a ação principal da educação e procurava propor métodos pedagógicos voltadas para as mesmas, buscando estabelecer uma profunda relação de continuidade escola-família.

O termo “jardim-de-infância” formulado por Froebel (termo que no mundo inteiro é tão difundido) se embasa na metáfora rosseauiana que compara o desenvolvimento da criança ao desenvolvimento de um vegetal, essa metáfora revela muito categoricamente o seu conceito essencialista de infância. A pesquisadora Alessandra Arce (2002) resume este conceito da seguinte maneira:

A infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz

do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. (ARCE, 2002, p.20)

Essa concepção de “respeitar o desenvolvimento natural”, a “essência natural” da criança, pressupõe uma visão essencialista do ser-humano e da natureza, que em Pestalozzi e Froebel está ligada a uma “essência divina” (ambos muito religiosos e ligados ao cristianismo protestante). Mas, também, é justamente essa busca por respeitar esse “desenvolvimento natural” que acabará sustentando a proposta destes educadores de uma pedagogia mais respeitosa com o universo da criança, incentivando a curiosidade natural e a atividade livre da criança, que seja geradora de “liberdade autônoma” (nos termos de Pestalozzi), formulando uma pedagogia ativa, menos disciplinadora e menos diretiva.

Por isso, um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana é o da auto-atividade livre. A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação. (ARCE, 2002, p.20)

Esta exploração livre das crianças como dispositivo pedagógico é muito frisada também em Pestalozzi, este defendia que a educação deveria primeiro passar pelos “sentidos” da criança para depois virar conhecimento abstrato, chamou isso de “método intuitivo” (o que a ciência moderna chamará depois como “método indutivo” e que Dewey será um dos principais defensores na educação). Inclusive, no Brasil, o método de Pestalozzi ficou conhecido como “lições de coisas”, por causa da sua relação de educação pela experiência direta da criança com os objetos educacionais (“coisas”).

O método para obter bons resultados no processo educativo deveria partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato; acostumar a criança a fazer; não dizer à criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma; seguir a ordem da natureza; dirigir a mente e os sentidos do particular ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de percepção e observação, mais do que a pura aquisição de conhecimentos. O método didático, para ele, consistia em partir da prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato direto com os objetos, para chegar ao pensamento, às ideias. Por isso a percepção sensorial e a experiência sensorial como processo ativo são o fundamento de todo o conhecimento. (SOËTARD, 2010, p.35)

Para exemplificarmos algumas práticas, conduzidas a partir destas bases conceituais, no orfanato de Yverdon, por exemplo, Pestalozzi propunha que o ensino de Geografia devia ser conduzido a partir de vivências em campo, com passeios pela região, onde a criança vivenciaria o espaço do entorno e depois ao retornar ao espaço da escola propunha que representassem o que observaram em desenhos, esculturas de argila, etc. Pestalozzi procurou conduzir as outras áreas do conhecimento (como a alfabetização, a matemática, etc.) também desta maneira, procurando promover a vivência das crianças para depois propor uma abstração do que foi experienciado.

E para apontar o principal exemplo prático do “jardim-de-infância”, citamos que Froebel incentivava muito os jogos para as crianças, tendo ele mesmo concebido diversos jogos e brinquedos pedagógicos para estimular a exploração livre das crianças. Tinha a brincadeira e o lúdico como parte principal do processo de desenvolvimento da criança, sendo o primeiro a conceber e aplicar os brinquedos pedagógicos (que ele chamava de “dons”). Além de estimular a exploração artística do desenho, escultura com argila, poesia, música, brincadeiras de roda, etc.

Esse breve resumo das concepções pedagógicas que foram desenvolvidas nas instituições coordenadas por Pestalozzi e Froebel apontam que os dispositivos pedagógicos ali praticados fundaram o que ficou conhecido como “pedagogia ativa”. E com a ajuda de Soëtard (2010, p.34) e Arce (2002, p.118) conseguimos elencar resumidamente os principais pontos que o movimento escolanovista do início do século XX herdou deste dois pioneiros da inovação educacional:

- A criança e seu desenvolvimento (respeito pelas fases da crianças) passam a ser o centro do processo educacional;

- A espontaneidade infantil deve ser respeitada;

- O educador é um mediador, o possibilitador da experiência da criança. Mas (diferentemente da visão dos educadores da Escola Nova) na visão essencialista de Froebel e Pestalozzi, a tarefa do educador seria similar à de um “jardineiro”, cultivando as forças espirituais imanentes da criança;

- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta que passou a respeitar os interesses e necessidades da criança, respeitando-se seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa;

- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior, tão cara à moral protestante;

- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com ajuda e respeito ao seu ritmo;

- O lúdico e a brincadeira é valorizada como método pedagógico;

- A valorização da afetividade e do sentimento da criança e do educador diante da criança.

*

Um pouco depois do surgimento das práticas de Pestalozzi e Froebel, surge em 1858 na Rússia czarista, na fronteira com Europa e Ásia, uma prática radical de educação: as escolas de “Iásnaia Poliana” de Leon Tostoi.

Tolstoi também foi muito influenciado pela concepção de infância de Rousseau, e chegou a visitar e se identificar com o “jardim-de-infância” de Froebel. Tolstoi mesclou essa influência rosseauniana à sua concepção muito particular de “cristianismo libertário”. Formulou um leitura *sui generis* dos textos do Evangelho cristão, escreveu diversos tratados críticos de caráter teológico, conceituando a partir destas leituras uma sociedade igualitária e libertária, organizada coletivamente sem a submissão dos poderes da Igreja e das instituições estatais. Uma leitura radical do cristianismo que estabeleceria o “reino de Deus na Terra” (TOLSTOI, 2021, p.176), em uma sociedade sem diferenças de castas e nacionalidades que seria alcançada através da “prática do amor para com todos”. Obteve muitos seguidores, a ponto destes fundarem uma linha religiosa que chamavam de “tolstoísmo”, o que resultou em sua excomunhão da Igreja Ortodoxa no ano de 1901 (GOMES, 2019, p.11).

Em Tolstoi, esse cristianismo radical se somava às influências que teve dos principais pensadores socialistas e anarquistas do período, o distanciamento da Igreja e do Estado buscado por Tolstoi na gestão de suas escolas se alinhava à forte crítica que os anarquistas faziam a estas instituições.

Tolstoi fundou a primeira escola lásnaia Poliana em 1859, dentro de sua grande propriedade de mesmo nome, localizada na região rural da cidade de Tula, ao sul de Moscou. A escola atendia crianças camponesas que eram filhos dos trabalhadores (servos) da propriedade, funcionava em uma casa de dois andares feitas de muros de pedras, era gratuita e prezava pela liberdade das crianças. Em 1860 atendia por volta de 50 crianças.

Entre 1860 e 1861 Tolstoi passou uma temporada estudando pedagogia e visitando escolas na Alemanha, França, Inglaterra e Bélgica, ficando abismado com o ensino disciplinador e autoritário que presenciou, ao retornar construiu mais 21 escolas em sua propriedade, contratou um corpo de professores formado por jovens universitários, recém-formados e seminaristas. Ou seja, quando falamos da escola lásnaia Poliana, estamos a falar de um complexo de escolas dentro de uma mesma propriedade rural.

As práticas pedagógicas eram centradas nas crianças, baseadas em completa liberdade no aprendizado. Segundo os relatos de Tolstoi (2021), as escolas funcionavam quase o dia todo, com crianças de idades variadas no mesmo espaço, sendo que nenhum aluno era obrigado a estar presente, ou fazer as lições, não haviam castigos nem qualquer reprimenda ou coerção. Tolstoi acreditava na capacidade de autodisciplina das próprias crianças, inclusive deixando-as resolver seus conflitos entre elas mesmas com poucas intervenções dos adultos. Havia um currículo formado por doze matérias (Leitura, Escrita, Caligrafia, Ciências Naturais, Gramática, Geografia, História Sagrada, História da Rússia, Matemática, Desenho, Canto, Religião) mas presavam por grande flexibilidade didática e seguiam o interesse das crianças. Também foram criadas revistas e jornais produzidos com textos de educandos e professores. Os dispositivos pedagógicos mais usados eram as contações e leituras de histórias (contos, transcrições de fábulas e relatos cotidianos,

quase todos escritas pelo próprio Tolstói)⁵², e também os longos passeios que faziam pela propriedade.

Essas experiências acabaram tendo uma curta duração, se mantiveram em constante readequação e experimentalismo, sempre mirando o máximo de liberdade, a não-violência e o mínimo autoritarismo. Foram perseguidas pelo governo czarista até serem fechadas em 1862, mas marcaram a história da educação pelo seu caráter libertário e respeitoso com as crianças.

O principal meio de aquisição de conhecimentos é a relação direta para com os fenômenos da vida. A relação direta para com os fenômenos da vida exige liberdade total. A escola, o professor e o livro são fenômenos da vida como a casa paterna, o trabalho, a floresta e o céu. Para que na escola se adquira o maior número de conhecimentos, que as relações dos alunos para com a escola e o professor, para com o livro, sejam tão livres como as relações desses alunos para com a natureza e todos os fenômenos da vida. (TOLSTOI apud TEIXEIRA, 2017, p.67)

*

Essa escola coordenada por Tolstói esteve ligada, como dissemos, ao movimento anarquista, mas foi somente no começo do século XX que surgiram as instituições educacionais efetivamente representativas deste movimento: o “Orfanato de Cempuis, a “Colméia” e as “Escolas Modernas”.

Em Tolstói, o cristianismo radical se somava às influências que teve dos principais anarquistas do período (Proudhon, Bakunin, Kropotkin, entre outros). Essa vinculação de Tolstói ao movimento anarquista era tão explícita que inclusive chegou a se filiar ao importante manifesto pela “Escola Libertária” de 1898, assinado por um comitê formado por anarquistas como Élisée Reclus, Jean Grave, Piotr Kropotkin, J. Ferrière, entre outros, incluindo o próprio Tolstói. Porém, Tolstói se afastava do movimento anarquista devido a sua posição social (ele era herdeiro de terras, vindo de uma família aristocrata, tinha o título de “conde”) e, também, devido à sua fé religiosa e de algumas concepções a respeito do mundo do trabalho que diferiam do

⁵² Esses contos foram reunidos por Tolstói em cartilhas que eram usadas nas escolas. Chegaram a ser comercializadas também para toda a Rússia, estas cartilhas foram uns dos livros mais vendidos de Tolstói, verdadeiros *best sellers* da época. A editora Cosac Naify compilou grande parte dos escritos que compunham estas cartilhas no volume 2 da coleção “Contos Completos” de Liev Tolstói (2015).

ideal anarquista. Emblemática, neste sentido, é a resposta do anarquista francês Jean Grave à uma carta de Tolstói direcionada ao movimento pela Escola Libertária, onde fica claro esse ruído de concepções:

O que adicionar a esta carta? De fato, o ideal de Tolstói – exceto as palavras – é o nosso: o desaparecimento das castas, das nacionalidades: os homens sendo irmãos e solidários, é isso que queremos. Realizar o paraíso na terra é o que desejamos. Tolstói chama o reino de Deus. Acreditamos que é mais racional eliminar essa entidade. Aqui está toda a diferença: porque, ao preservá-lo, pode envolver um dogma, um clero: coisas das quais temos certeza, Tolstói não quer mais do que nós. (GRAVE, 2021, p.177)

A pedagogia anarquista, hoje tão pouco referenciada e creditada, foi responsável pela criação e pela propagação de dispositivos pedagógicos fundamentais que foram aplicados pelos principais movimentos educacionais progressistas. Os anarquistas formularam e defenderam arduamente as primeiras experiências de educação popular, de coeducação entre os sexos e de classes sociais, a centralidade do trabalho e seu caráter essencial, a concomitância do ensino geral com a educação profissional, a “educação integral”, as saídas à campo, a criação de escolas autônomas em sua gestão e em sua pedagogia, a produção própria dos materiais didáticos, a defesa de um método antiautoritário de ensino, a defesa pelo ensino laico, etc. Ou seja, trata-se de um movimento muito importante na história da Educação.

Apesar das concepções anarquistas que embasaram a “pedagogia libertária” terem sido alimentadas desde o início do século XIX, a partir de anarquistas como Godwin, Stirner, Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Reclus, é o educador e pedagogo francês Paul Robin que irá concretizar a primeira prática educacional deste movimento. (CODELLO, 2007; GALLO, 1992)

Paul Robin já havia publicado vários textos teóricos (onde desenvolveu seu conceito principal de “educação integral”) e era um ativo militante do movimento anarquista quando assume a coordenação do *Orfanato Prévost de Cempuis* (na cidade de Oise no norte da França) em 1880 e ali promove uma importante experiência pedagógica libertária que irá influenciar todas as futuras escolas anarquistas. Neste orfanato, que recebia entre 120 a 180 crianças a partir dos 6 anos de idade, Robin promoveu os dispositivos pedagógicos anarquistas que acreditava e que ajudou a formular: o ensino era misto (meninos e meninas), sem seriação entre todas as idades,

muitas práticas de esportes e artes, muito contato com a natureza, e ainda realizavam uma “imprensa” com publicações da própria comunidade do orfanato. Buscou colocar em prática uma “Educação Integral”, abordagem pedagógica que Robin havia elaborado teoricamente junto aos movimentos operários, onde a teoria e os trabalhos manuais alternavam-se, os saberes do corpo, do trabalho, intelectual e moral eram compreendidos como uma totalidade que se complementavam e deveriam ser aplicadas nas práticas educacionais. Neste sentido pedagógico, mantinha-se no Orfanato uma oficina de sapatos, uma tipografia, marcenaria, ateliê de costura, uma área de cultivo agrícola, onde as crianças aprendiam a trabalhar com diversas ferramentas e materiais, buscando manter próximo o “saber” da prática do “trabalho”. Robin buscou que a educação no Orfanato acolhesse a liberdade das crianças, buscando a finalidade revolucionária anarquista na busca por um novo ser-humano antiautoritário. Em 1894, por perseguição política e dos setores conservadores, Robin é exonerado de seu cargo. Mas por todos os longos 14 anos desta prática, *Cempuis* foi uma experiência educacional muito reconhecida, sempre visitada por pesquisadores, pedagogos, libertários, tendo estado no centro de toda reflexão sobre educação libertária do período (GALLO, 1995; CODELLO, 2007; KASSICK, KASSICK, 2004).

Outra experiência marcante foi a da comunidade solidária e educacional “A Colmeia”, conduzida por Sébastien Faure entre 1904 e 1917, um dos principais marcos da experiência anarquista e da “educação integral”. Faure, militante e dono de um jornal anarquista por muitos anos, resolveu alugar uma propriedade rural em Rambouillet (próximo à Paris) e constituir uma comunidade educativa autogestionada e com orientação cooperativista, onde conviviam adultos e crianças, acolhia por volta de 40 crianças a partir dos 6 anos até os 16 anos de idade em sua maioria órfãos ou vindos de famílias de operários. Faure gostava de frisar que “A Colméia” não era uma “escola”, ou “internato” ou “orfanato”, era “algo ainda que não tinha nome”, para ele se tratava de uma experiência singular e inédita, tendo como centro a concepção de “Educação Integral” formulada pelos anarquistas. As crianças e jovens da comunidade tinham aulas baseadas nas ciências modernas (“ensino racional” nos moldes da “*Escuela Moderna*” de Ferrer y Guardia), também aprendiam e atuavam nas várias oficinas (carpintaria, ferraria, tipografia, entre outras) que cumpriam a função de ensinar os saberes técnicos e garantir a manutenção dos materiais da própria comunidade. Promoviam muitos passeios pedagógicos, inclusive viagens todos anos

para diversos países. Mantinham na própria tipografia as tiragens do jornal produzido pela comunidade, um “boletim” quinzenal onde propagavam suas aprendizagens e textos libertários. Na Colmeia não havia exames, provas e qualquer castigo, buscavam afirmar os valores da solidariedade e do apoio mútuo, todas as decisões se davam via assembleia coletiva entre os educadores e as crianças maiores. A Colmeia se recusava a ter subsidio e controle estatal, foi sustentada com muitas dificuldades por recursos que vinham por doações de sindicatos, cooperativas e outros colaboradores, também das palestras que o próprio Faure fazia pela Europa divulgando a prática. Nos seus anos finais a comunidade estava em seu ápice de organização, já era reconhecida internacionalmente e tinha colaboração de milhares de apoiadores, tinha iniciado a prestação de serviços para fora da comunidade, estando quase conseguindo sua plena auto sustentação, porém o projeto sofreu duro golpe com o começo da guerra mundial e não conseguiu se sustentar, encerrando suas atividades em 1917. (FAURE, 2015; GALLO, 1992 e 1995)

Quando falamos da história e contribuições da educação libertária e anarquista não podemos deixar de citar a “*Escuela Moderna*”. Criada por Francesc Ferrer y Guardia em Barcelona-Espanha em 1901, essa escola libertária ganharia grande força paradigmática. Era uma escola contrária a interferência do Estado e da Igreja (mantida pelos trabalhadores e familiares dos alunos), com o objetivo de uma educação laica, racional, não coercitiva e de coeducação entre meninos e meninas (um tabu para a época). Após o Estado monarquista espanhol perseguir e prender Ferrer y Guardia ocorre o fechamento da escola em 1906, e muitas escolas irão se inspirar em seu formato e seus dispositivos pedagógicos e se espalharem pela Europa e América Latina, chegando ao Brasil no início do século XX. A pedagogia promovida por Ferrer y Guardia, além da concepção libertária, mesclava forte influência do racionalismo iluminista e positivista (apesar de ter ressignificado estas filosofias), procurava fazer com que a educação promovesse a socialização dos saberes científicos buscando distribuir os conhecimentos da Ciência moderna para toda sociedade, compreendendo isso como fundamental para o “progresso” e para a “emancipação social”. Esse racionalismo em Ferrer y Guardia está ligado a um laicismo extremamente crítico ao modelo educacional clerical tão hegemônico na época. Seus dispositivos pedagógicos traziam a concepção de “educação integral” inspiradas em Paul Robin, promoviam uma educação racional-científica focados na práticas em laboratórios que a escola possuía e em passeios pedagógicos, com

grande espaço para as crianças brincarem e jogarem. As práticas pedagógicas buscavam fomentar uma educação livre de autoridade coercitiva, garantindo a liberdade do professor e das crianças em suas ações, sendo banidas as avaliações e os castigos. (FERRER I GUÀRDIA, 2010; GALLO, 1992 e 1995)

*

Outra marcante e singular experiência de comunidade educacional são os orfanatos coordenados por Janusz Korczak, na Polônia, durante a primeira metade do século XX. Espaços autogestionados e profundamente democráticos, com grande prioridade à participação ativa das crianças. Korczak mesmo era uma pessoa muito sensível na escuta da criança, escreveu textos profundos trazendo o olhar e o sentimento das crianças, procurando desvelar o universo infantil para que fossem respeitadas como seres humanos plenos desde pequenas, e dedicou praticamente toda a sua vida na militância pelos direitos e dignidade das crianças. Janusz Korczak, pseudônimo de Henryk Goldszmit, era médico-pediatra de família judaica, aprofundou sua visão de educação após visitar instituições pela Europa já ligadas ao movimento escolanovista, tendo se identificado com as práticas baseadas nas propostas pedagógicas de Pestalozzi. Em 1912 é convidado a dirigir o orfanato “Dom Sierot” (em português “Casa dos Órfãos” ou “Lar das Crianças”), em Varsóvia, financiado por uma associação judaica, que atendia aproximadamente 200 crianças. É quando aproxima de vez sua prática à pedagogia. Korczak geriu o orfanato durante trinta anos, juntamente com a educadora Stefania Wilczyńska. Em 1919, Korczak também será convidado pelo estado polaco a dirigir o orfanato “Naz Dom”.

Nestes dois orfanatos instalou uma autogestão que denominou de “república das crianças”, tinham suas próprias instituições democráticas conduzidas pelas crianças, organizavam a vida em comunidade e administravam os conflitos por meio de assembleias onde se decidiam os combinados do espaço, um parlamento, um tribunal e plebiscitos. Korczak frisava que o educador deveria conhecer e escutar cuidadosamente a criança, levando a sério suas opiniões e sentimentos, sempre questionando qualquer opressão dos adultos ou de outras crianças, garantindo o direito à justiça entre elas. As crianças mantinham um jornal usado como comunicação entre todos, com notas a respeito do cotidiano do orfanato. O exercício cotidiano de todos esses dispositivos tinha um grande sentido, que era desenvolver a autonomia

naquelas crianças e jovens, o respeito aos outros, as responsabilidades e as normas de vida no coletivo. (SINGER, 1997; 1998; KORCZAK, 1983; 1990; TEZZARI, 2012).

Em 1942, em meio a segunda guerra mundial, os orfanatos passaram a ser perseguidos pelos nazistas que haviam invadido a Polônia, um dos orfanatos é fechado e o outro é forçadamente transferido para o “Gueto de Varsóvia”. Korczak passou os últimos anos de sua vida no Gueto buscando com grande esforço manter minimamente a sobrevivência das crianças do orfanato. Em outubro de 1942, Korczak, educadores do orfanato e as crianças são, então, assassinados nos campos de extermínio nazista, em Treblinka, vítimas do holocausto nazista.

*

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) criou, dentro Estado soviético,⁵³ uma proposta de comunidade escolar que buscava a participação ativa de educando e educadores em uma gestão compartilhada e coletiva. Suas experiências práticas se deram nas escolas “Colônia Gorki” (entre 1920 e 1928) e “Comuna Dzerjinski” (entre 1927 e 1935), onde exerceu o papel de diretor.

Makarenko traz como ponto fundamental a influência que a organização social tem na visão de mundo da criança, por isso procurou construir um ambiente educacional que colaborasse para que as crianças e jovens introjetassem a visão comunista-marxista-leninista de sociedade. Sua pedagogia trazia um objetivo político estabelecido, e para tal objetivo se efetivar seria preciso construir nos educandos a ideologia da emancipação da classe trabalhadora e os valores de solidariedade e coletividade na prática, vivenciando os valores comunistas já dentro do espaço educacional.

Em 1920, convocado pelo movimento soviético ucraniano, Makarenko assume a direção de uma “colônia de ressocialização”, nomeada posteriormente “Colônia Gorki”, onde moravam crianças “delinquentes” (que tinham praticado atos inflacionários) e órfãos de guerra. A instituição ficava localizada em uma área rural na

⁵³ Makarenko realiza suas práticas educacionais e formula seu pensamento pedagógico dentro do período de nascimento do Estado revolucionário soviético, quando o campo ideológico e de poder ainda estava em plena disputa. Com o endurecimento do controle estatal, Makarenko vai sendo destituído de seus cargos e o sistema educacional da URSS toma um formato hierárquico e autoritário, com forte caráter doutrinário (principalmente com o stalinismo se estabelecendo a partir da década de 1930).

cidade Poltava (na recém constituída “República Socialista Soviética da Ucrânia”). Makarenko ficaria como diretor desta instituição por oito anos e desenvolveria suas principais práticas e propostas pedagógicas. Assume esta instituição desafiado a formar um novo tipo de “cidadão” e uma nova escola dentro dos ideias socialistas⁵⁴, uma escola que “reeducaria” as crianças e jovens que cresceram dentro dos valores “individualistas” e “burgueses” do sistema capitalista. E Makarenko concebe que para atingir tal fim seria necessário reformular todo funcionamento da escola em uma organização que efetivasse a coletividade entre todos. E aos poucos, em um caminho processual e prático, Makarenko vai introduzindo os dispositivos coletivos na “Colônia Gorki” (dispositivos que, posteriormente, também irá aplicar na “Comuna Dzerjinski”, em Khárkov).

Crítico às bases pedagógicas formuladas pelos educadores modernos que traziam a criança como centro do processo educacional (como Pestalozzi, Froebel e Montessori), Makarenko desloca esse centro para a constituição da “coletividade” entre os educandos. Os papéis do diretor e do educador são muito mais rígidos se comparados com os pressupostos dos educadores da Escola Nova, Makarenko buscava uma rigidez que tinha como intenção estabelecer um ambiente que garantiria o estado de coletividade. Postulava a importância da disciplina nos ambientes educacionais em que atuou, inclusive prevendo procedimentos “militares” junto às crianças. Toda essa organização disciplinar visava favorecer a organização coletiva e autogestionária, buscava criar a responsabilização de todos com o território em que viviam e com as funções necessárias para a sobrevivência do coletivo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas num sistema de revezamento, de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação e sentirem-se corresponsáveis pelo coletivo, a disciplina não era aplicada de maneira absolutamente arbitrária, mas permeada pelo diálogo entre o coletivo, escutando os educandos nas assembleias e buscando o respeito mútuo e um planejamento participativo, o que chamava de “subordinação entre iguais”.

⁵⁴ A formação de um “novo homem” e uma “nova escola” era uma das diretrizes do recente estado soviético. Nesse sentido foram formuladas, pelos ideólogos e gestores do Estado socialistas, políticas educacionais de alfabetização e politização da classe trabalhadora. Uma das inovações da nova ordem socialista foi a criação da “escola-comuna”, que eram escolas que tinham caráter experimental e que tinham o papel de testar novos métodos pedagógicos dentro da ideologia socialista. É nesse contexto de busca pela criação de um novo modelo de escola, que realizasse as metas soviéticas, que Makarenko vai atuar.

O Estado soviético não aceitou suas inovações por muito tempo, mesmo Makarenko tendo criado uma organização do coletivo educacional que tanto se aproximou dos valores socialistas e do modelo de Estado formulados pelos ideólogos revolucionários da URSS.

O primeiro ponto estabelecido foi a necessidade de todos membros da Colônia colaborarem nos cuidados com a manutenção básica da instituição e dos cuidados materiais, todos eram convocados para colaborar nas atividades práticas, principalmente porque a instituição se encontrava em uma imensa precariedade devido às faltas de cuidado herdadas do Estado czarista e devido à condição de pobreza do período de pós-guerra. Nesse sentido, o trabalho foi usado nestas instituições como um “educador moral” e para manter a sobrevivência dos próprios colonistas. Os êxitos se refletiram tanto na parte educacional (reinserção social das crianças e jovens) como na produtiva (principalmente em atividades agrícolas e de pecuária).⁵⁵

Esse sentido de ajuda coletiva e autogestão foi aprofundado quando foi estabelecida uma organização comunal: os colonistas era organizados em pequenas equipes (os chamados “destacamentos”) que se autogestionavam via assembleias, cada destacamento elegia um “líder” que cumpria o papel de representante político dentro da instituição (os representantes tinham mandatos de curta duração e circulava entre todos da comunidade), cabia aos “destacamentos” organizar os trabalhos e papéis funcionais da comunidade (como “serviço de guarda”, “recepção”, “refeitório”, etc.), esse sistema fazia com que os colonistas participassem não só das funções de trabalho, mas também da organização, fator essencial para que de fato a educação comunista fosse praticada segundo os moldes da “República de Sovietes” preconizada por Lênin, que previa a autogestão da classe operária na sociedade socialista. Com respeito às assembleias, estas se ocupavam das ações que deveriam ser feitas para a resolução dos problemas internos, era o espaço responsável por manter a união, estimular a participação de todos e dar voz a cada um.

⁵⁵Aos educandos mais velhos, eram demandadas quatro horas de trabalho por dia (trabalhos que eram remunerados). Com tal organização, o trabalho dos colonistas apresentou resultados financeiros, o acúmulo de dinheiro passou a constituir um fundo de apoio aos próprios membros do coletivo. Este modelo organizacional gerava muitos questionamentos e desaprovação de grande parte dos coordenadores educacionais do Estado soviético.

Seguindo a visão marxista-leninista de educação⁵⁶ “politécnica”, “integral” e com valor ao mundo do trabalho, a escola da “Colônia Górkí” desenvolveu um currículo que abarcava os saberes intelectuais científicos (das matérias convencionais), culturais (literatura, música, teatro, pintura, dança fotografia, etc.), as práticas de cultivo agrícola e práticas manuais dentro dos saberes de ofício, essas últimas sendo uma das esferas pedagógicas mais prestigiadas dentro da educação socialista, por vincular diretamente o educando com o mundo do trabalho operário e camponês. Mas Makarenko acrescentava que, além destes saberes, era necessária a vivência coletiva na prática para que se completasse uma verdadeira educação “integral” que possibilitaria educar moralmente as crianças e jovens como agentes criadores da sociedade comunista.⁵⁷

Estas instituições dirigidas por Makarenko constituíram as experiências educacionais mais inovadoras da “pedagogia socialista”, mesmo com seus contraditórios pressuposto rigorosos e disciplinadores de educação e com sua intenção diretiva de transformar os educandos em um modelo “ideal” de “novo homem”, formam importantes e singulares exemplos das tipologias de “comunidades educativas” do início do século XX. As práticas de autogestão e o conceito de “coletividade” como dispositivo educacional e de formação política, desenvolvidas na “Colônia Górkí” e “Comuna Dzerjinski”, são referências paradigmáticas nos movimentos e coletivos que seguem a concepção “materialista-dialética”. (FILONOV, 2010; BAUER e BUFFA, 2010; BRETAS e NOVAES, 2016; SOUZA e GOMES, 2019; BAÍA e MACHADO, 2019)

*

⁵⁶ Além de Marx, Lenin, também formulada pelos principais ideólogos da educação soviética, como Krupskaya, Lunatcharski e Pistrak.

⁵⁷ Existe um relato interessante escrito por um agente do estado soviético quando de sua inspeção à “Colônia Górkí”, neste relato acompanhamos um dia na rotina da instituição. Disponível em: <<https://www.novacultura.info/post/2021/10/22/relato-sobre-a-colonia-gorki-dirigida-por-anton-makarenko>>. Acessado em 06 ago. 2022.

Outra referência que consideramos importante é a análise que a pesquisadora Cecília Luedemann faz dos conceitos pedagógicos de Makarenko e do seu contexto histórico na palestra “A Teoria Pedagógica de Anton Makarenko: Desafios e Possibilidades”, realizado pelo “Instituto Federal de Goiânia”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rfVfg5X0Zzg>>. Acessado em: 06 ago. 2022.

Surgida dentro da geração transformadora da educação do início do século XX, a escola *Summerhill* é o resultado mais radical deste movimento. Já com mais de cem anos de existência, *Summerhill* ainda continua sendo reconhecida por sua radicalidade nas propostas pedagógicas não-diretivas, ainda chocando educadores conservadores ou progressistas, tendo toda sua existência posicionada a uma condição marginal e de enfrentamento com a sociedade e às exigências dos órgãos estatais. Nos parece que o papel histórico da *Summerhill* é justamente este, de sempre estar nos limites máximos da não-diretividade no mundo das instituições escolares, nos demonstrando na prática já centenária os ganhos e consequências desta maneira ampla de compreender as possibilidades de “liberdade” das crianças e jovens.

Alexander Sutherland Neill, o fundador e criador das ideias pedagógicas que vigoram na escola, havia atuado em uma escola progressista na Inglaterra⁵⁸, dando suas primeiras bases de inspiração de inovação pedagógica. Outra inspiração de Neill veio do internato “*Little Commonwealth*” que tinha um método de autogestão com forte participação das crianças, gerida pelo psicanalista Homer Lane. A psicanálise acaba se tornando a principal influência em Neill por muitos anos, por influência de Homer Lane e pelas leituras que faz de Freud, mas principalmente quando se aproxima de Wilhelm Reich do qual se torna grande amigo, Reich influencia a visão de Neill sobre liberdade das crianças e da vida coletivista que vai criar em *Summerhill*. Neill buscou construir um espaço de liberdade para que as crianças pudessem ser o mais espontâneas e verdadeiras, buscando renunciar ao máximo de toda imposição disciplinar, instrução e direcionamento educativo e moral, com uma grande aposta na autonomia e autorregulação da criança. Neill fala que o objetivo era criar um lugar onde as crianças e jovens possam “ser felizes”, com cuidado afetuoso, sem imposições e castigos. A liberdade é restringida, praticamente, em dois casos: para

⁵⁸ A escola “*King Alfred*” criada por John Russell (em Londres) e existente até hoje mantendo uma “pedagogia ativa”. Segundo Singer (1997), nos anos 1920 várias escolas pioneiras do movimento inovador da educação do período foram criadas na Inglaterra, ressaltando-se a escola “*Dartington Hall*” (escola-internato que era coordenada pelo casal Dorothy e Leonard Elmhirst) e a escola “*Beacon Hill*” (do casal Dora e Bertrand Russell).

Os ideias e as práticas deste movimento educacional na Inglaterra eram propagados pela revista “*The New Era*” da educadora teosofista Beatrice Ensor, revista da qual A. S. Neill atuou como um dos principais editores e colaboradores. Beatrice também foi também uma das principais responsáveis a criar o fórum “*New Education Fellowship*”, hoje chamado “*World Education Fellowship*”, e que atualmente se constitui como um dos braços da UNESCO e é uma das principais redes internacionais de escolas e educadores com visão progressista da infância e da educação.

os que não respeitam os direitos e a liberdade dos outros, e para os que põem em risco a própria segurança.

A escola surgiu no começo da década de 1920 primeiramente na Alemanha e por questões políticas e econômicas teve que migrar para Áustria e depois para a Inglaterra (em 1926), onde está até hoje, na cidade de Leiston.

Summerhill se organiza como uma “escola-internato”, localizada em uma grande propriedade rural com uma grande casa e outros pequenos espaços e alojamentos, acolhe por volta de 70 educandos-internos (sobretudo estrangeiros de várias partes do mundo) na idade entre 05 e 17 anos. Quase todos os educadores também moram na instituição e há também outros adultos que formam uma equipe que ajuda a cuidar dos educandos em nível doméstico (os *houseparents*). A escola não possui nenhum currículo estabelecido e não obriga as crianças e jovens a participarem de qualquer atividade que não queiram, há “aulas optativas” que incluem os saberes curriculares oficiais e também “cursos” que surgem a partir do interesse dos educandos, mas não há qualquer obrigatoriedade de participação. Há pela propriedade espaços de práticas de ofício como marcenaria, costuram ateliê de arte, fotografia, estúdio musical, entre outros. Os processos de aprendizagem em *Summerhill* ocorrem praticamente todos a partir da convivência social e também das práticas realizadas a partir dos interesses espontâneos.

As regras comunitárias são decididas em assembleias gerais com participação de todos da comunidade. Também há o Tribunal um órgão regulador e legislador formado por um grupo de jovens da comunidade onde se discutem as reclamações e conflitos. (SINGER, 1997; HECHT, 2016)

Summerhill ganhou reverberação internacional nas décadas de 1960 e 70, tornando a principal inspiração dos educadores e pais ligados ao movimento de contracultura e que criaram as “escolas alternativas” do período (ver capítulo 3 de nossa pesquisa). É mantida pelas altas mensalidades pagas pelos familiares dos educandos (vindos de famílias de alto poder aquisitivo) e também pelos milhares de apoiadores que doam recursos para a instituição.

Desde 1985, a escola é dirigida por Zoë Readhead, filha de Neill, que ainda segue os libertários princípios originais, como percebemos neste escrito de Zoë:

As crianças não nos pertencem e não nos devem nada. Nossos filhos não estão aqui para nós o “possuirmos”, mas sim para eles mesmos.

Não podemos prejudicar suas vidas com nossos próprios problemas, desejos egoístas ou necessidades.⁵⁹

4.2 AS ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS DO INÍCIO DO SÉCULO XX.

Todas as instituições citadas acima bem que poderiam ser classificadas como “escolas” ou, ao menos, que possuíam “instalações escolares” dentro de suas instituições. Inclusive, nos casos citados de Iásnaia Poliana, da *Escuela Moderna* e dos “jardins-de-infância” de Froebel, se aproximam muito do modelo do que entendemos hoje por “escola”. E, como dissemos, estas instituições legaram alguns dos principais dispositivos pedagógicos que posteriormente foram atualizados nas escolas não-convencionais.

Quando entramos no século XX, já encontramos em pleno andamento várias das principais práticas educacionais não-convencionais da história. E é nesse fluxo que surgem as escolas que fizeram parte do que ficou conhecido como o “Movimento da Escola Nova”, movimento que percebemos suas raízes justamente em Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoi e todos os outros educadores citados acima, mas que se sistematiza como movimento a partir do início do século XX.

O que definia fundamentalmente o movimento era a descoberta da psicologia infantil e a crítica à escola tradicional, que aos poucos ia saindo das mãos da Igreja. Apelava-se para a psicologia contra o “adultismo”, segundo o qual as crianças eram tratadas como adultos pequenos, sem nenhum interesse pela especificidade desse período da vida humana. Esta nova perspectiva ganhou impulso fundamental com a publicação dos trabalhos de Sigmund Freud e de John Dewey a partir de 1900. (SINGER, 1998, p.53)

Desse movimento, são famosos os escritos teórico-pedagógicos de educadores como John Dewey e outros teóricos pragmatista norte-americanos, também dos europeus Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Jean-Ovide Decroly, Maria Montessori, Célestin Freinet, entre outros.

⁵⁹ Texto de Zoë Readhead, com tradução livre do inglês pelo pesquisador, retirado da página virtual oficial da *Summerhill School*. Disponível em <<https://www.summerhillschool.co.uk/>>. Acessado em: 28 jul. 2022.

E ao nos determos efetivamente na prática, ou seja, na concretização de escolas que buscaram colocar em prática tais teorias, percebemos algumas escolas que foram muito importantes neste movimento.

*

O primeiro caso que citamos é a experiência da “Escola-laboratório” conduzida pelo próprio Dewey, em Chicago, durante 1894 e 1904.⁶⁰

A “*Laboratory School*” (que também ficou conhecida como “*Dewey School*”) foi criada como um centro de observação e experimentação das novas teorias psicopedagógicas, surgiu no final do século XIX dentro de Universidade de Chicago onde Dewey era professor. A escola atingiu seu ápice em 1901 atendendo 140 crianças (em turmas pequenas de aproximadamente 15 crianças) com 23 professores e auxílio de acadêmicos dando assistência aos professores. A intenção era desenvolver pesquisas científicas empíricas e com observação *in loco* no “laboratório-escola” a respeito de métodos pedagógicos que promovessem vivências e práticas democráticas entre os professores e educandos; didáticas que possibilitassem aos educandos uma vida social plena, ativa e cooperativa; e práticas educacionais que partissem da “experiência” do educando. O objetivo final que Dewey buscava nesta escola experimental era lançar as bases para uma reforma que revolucionaria o sistema educacional que, com o tempo, transformaria a sociedade em uma grande comunidade democrática (seguindo sua concepção filosófica “pragmatista”).

As experimentações pedagógicas traziam algumas bases: os professores tinham que cumprir um papel de mediação entre o grupo e não de diretividade nos processos de aprendizagem; era buscada a atividade e a expressão autêntica das crianças; os currículos eram baseados em problemas práticos e atividades que reproduziam a vida cotidiana (a educação como um processo de viver e não uma preparação para uma vida futura); as práticas ocorriam em espaços como

⁶⁰ Importante citar que, por mais que o Dewey seja o nome mais emblemático da “nova educação” nos EUA, no início do século XX existiam vários pensadores e práticas educativas inovadoras em plena experimentação nos métodos “ativos” de educação. Além do termo “escolas nova”, nos EUA esse movimento também ficou conhecido como “educação progressista”. Os pesquisadores norte-americanos Jeroen Staring (2016) e Michel Knoll (2014; 2016) citam em seus artigos educadores centrais nesse sentido como W. H. Kilpatrick, Coronel F. W. Parker, Marieta Louise Johnson e Louisa Parsons Hopkins. Citam também escolas como a “*Cook County Normal School*” de Francis W. Parker, a “*Horace Mann School*” de Nicholas M. Butler e a “*Speyer School*” de James Russell.

laboratórios, horta, cozinha, ateliês e oficinas; a ideia central era que as crianças aprendessem e desenvolvessem habilidades convivendo com as outras crianças, em contato com a natureza e experienciando as práticas nos espaços da escola. Dewey concebeu que a escola deveria promover práticas reais (por exemplo de cozinhar, tecer, costurar e jardinagem, marcenaria e serralheria), e que estas fossem concebidas pedagogicamente para que as crianças não ficassem sobrecarregadas e que as ações ajudassem a contemplar de fato conhecimentos curriculares.

No entanto, na prática a “escola-laboratório” encontrou muitas limitações para realizar seus intentos concebidos teoricamente, sofreu dificuldades no sentido administrativo e dificuldades no nível relacional com os profissionais que ali atuavam, pelas suas características experimentais os métodos pedagógicos geraram algumas dificuldades de aprendizagem nas crianças e a gestão da escola não conseguiu se sistematizar de forma plena. E apesar de sua proposta profundamente inovadora, a escola acabou sofrendo críticas de familiares mais conservadores e ataques internos da gestão e de outros professores ligados à Universidade, foi forçado a concluir suas práticas em 1903. Mais de uma década depois, a partir de 1917, Dewey é convidado para contribuir em uma nova escola-laboratório, a “*Lincoln School*”, desta vez ligado à Universidade de Columbia (em Nova Iorque), esta escola se tornou referência de inovação educacional na década de 1920. (KNOLL, 2014, 2016; STARING, 2016; XAVIER & PINHEIRO, 2016)

*

Uma prática que efetivamente possibilitou a aproximação de “escola” e “pesquisa pedagógica científica”, muito mais organizada e profícua que a “*Labschool*” de Dewey, foi a *Casa dei Bambini* inventada pela italiana Maria Montessori.

Montessori (1870-1952) tinha formação em medicina, psicopedagogia, matemática e engenharia. Sempre manteve em suas pesquisas e práticas o objetivo da sistematização científica, tendo por toda vida participado de congressos e publicado livros e artigos socializando os resultados de suas investigações que denominou de “pedagogia científica”. Suas primeiras práticas como educadora foram junto à crianças com necessidades especiais, onde formulou as bases de seus métodos pedagógicos. Essa experiência a preparou para aceitar, no ano de 1907, a construção de uma escola para crianças pequenas (de 3 a 6 anos de idade) em uma

bairro pobre na periferia de Roma, que Montessori denominou de *Casa dei Bambini*. Seu método pedagógico rapidamente ganhou reconhecimento a nível internacional, ainda na década de 1920 já haviam surgido escolas “montessorianas” em todos continentes do mundo e hoje é uma das principais correntes paradigmáticas da educação.

As bases do método pedagógico de Montessori é o que chamou de “educação sensorial”, na *Casa dei Bambini* o processo pedagógico ocorre com as crianças em plena liberdade de ação, fluindo em um ambiente pedagogicamente concebido e manipulando materiais preparados a partir do seu interesse autônomo. As crianças em condição ativa experimentando o mundo, manipulando objetos que trazem implícitos em si a intenção pedagógica e os valores que o educador quer possibilitar à criança.

Essa noção de “educação sensorial” se aproxima muito das ideias de “educação intuitiva” de Pestalozzi, e os materiais montessorianos remetem aos jogos criados nos “jardim-de-infância” de Froebel. É clara essa herança pedagógica em Montessori, mas ela frisa que suas principais influências vem do estudo aprofundado que fez das pesquisas realizadas dentro do universo médico científico (principalmente dos médicos franceses Jean Itard e Édouard Séguin), e de fato a concepção científica de infância de Montessori se afasta em muito do essencialismo rosseauiano.

A partir de suas observações e experiências, Montessori concebeu inúmeros objetos, móveis, jogos e outros materiais para manipulação das crianças de suas escolas. Cada um destes materiais pedagógicos concebidos com extremo cuidado em suas texturas, tamanhos, cores, etc., para que promova a intenção educacional buscada. Um ponto importante na pedagogia de Montessori é a aproximação que quis dar do ambiente da escola à vida prática e cotidiana das crianças, neste sentido concebeu objetos cotidianos (como mesas, cadeiras, objetos de cozinha, armários, etc.) todos pequenos e leves, adaptados e pensados a partir da fisiologia da criança. E o ambiente da escola é composto destes materiais, onde a criança flui e vive realizando atividades na vida social comum, é vivenciando livremente esse ambiente cotidiano que ocorre os instantes de aprendizagem das crianças, experienciando os materiais e se relacionando socialmente com as outras crianças neste ambiente preparado. Há, portanto, dois níveis de materiais em Montessori, um que remete a “vida prática cotidiana” e outro que denominou de “material de desenvolvimento” que

são objetos que tem uma intenção de promover a aquisição de conhecimentos em nível da matemática, linguagem e outros saberes.

O objetivo das “mestras” (como Montessori chamava as educadoras de sua escola) não seria tanto “ensinar”, mas sim preparar o ambiente educacional e então observar, conhecer a criança, descobrir seu interesse, favorecer a manipulação da realidade ao redor. Essa posição de “observador” do educador é muito frisada por Montessori, o educador em uma condição de “pesquisador” da criança, dentro da sua ideia de “pedagogia científica”, a escola deve permitir o livre desenvolvimento da atividade da crianças para que a “pedagogia científica” possa ter o que observar e pesquisar, a criança inibida e sufocada nada apresenta para as pesquisas pedagógicas⁶¹. A intervenção das “mestras” devem ocorrer somente quando as crianças praticam alguma atitude de violência e ofensa ao outro, ou que esteja fazendo algo perigoso; e uma ação pedagógica mais diretiva das “mestras” acontece quando ajudam as crianças a compreenderem os “materiais” ou quando propõem alguma atividade educativa, mas sempre tendo como suporte os “materiais” e partindo da experimentação da criança.

Montessori acreditava e frisava que para ocorrer uma inovação educacional há a necessidade da transformação de todo o ambiente da escola, sendo que esta transformação deve partir da intenção de garantir a manifestação espontânea da criança e sua liberdade de desenvolvimento, e deve ter como objetivo principal ajudar à criança a conquistar sua autonomia e independência. As teorias e práticas de Montessori (e a *Casa dei Bambini*) inovou a educação ao conceber e efetivar a emancipação do corpo da criança nas escolas e ajudou a revolucionar a concepção da posição do educador e do ambiente escolar no processo educativo⁶². (MONTESSORI, 2017; PERRY, 2017; RÖHRS, 2010)

*

Assim com Korczak e Montessori, Jean-Ovide Decroly (1871-1932) foi um médico que depois se torna também educador. Era do ramo da psiquiatria

⁶¹ “Realmente, é difícil admitir que a vida, com todos os seus fenômenos, tem a sua autonomia, e que para estudá-los, intuir-lhes os segredos, é necessário observá-los, sem interferir.” (MONTESSORI, 2017, p.55)

⁶² A pedagogia de Montessori é umas das principais influências da *Escuela Fabulinus* (Argentina), da qual realizamos um estudo de caso no capítulo 5.

experimental e formulou, ao longo de toda vida, importantes teorias científicas sobre a psicologia infantil que sempre foram a base de toda a sua experimentação pedagógica. Em 1901 (com apoio da “Sociedade de Pediatria”) funda um internato em sua própria casa em Bruxelas, voltado para crianças com deficiências mentais, e é a partir deste trabalho que concebe suas principais bases teóricas e práticas pedagógicas. Em 1907 funda, com o apoio de pais da comunidade, uma escola para crianças consideradas “normais”, a *École L’Ermitage*⁶³. É nestas duas instituições que Decroly fará suas observações e que aplicará seus inúmeros experimentos pedagógicos, por toda sua vida.

Estudando a psicologia e o desenvolvimento da criança, Decroly formulou o conceito de “globalidade” que postula que a criança possui uma maneira de percepção de realidade singular (e não “inferior”) a do adulto. A criança experiencia o mundo de forma mais “global”, sua inteligência e sua linguagem se desenvolvem a partir da “totalidade” indivisível do fenômeno que percebe, e não através de um pensamento “analítico” (próprio da inteligência adulta). Isso fez Decroly formular métodos de ensino que estimulassem pesquisas “globais” dos temas a serem estudados pelas crianças, o fez repudiar uma educação focada na aquisição sucessiva de “unidades isoladas” pois a própria psicogênese da criança não comporta tal capacidade de aprendizagem. Isso influenciou em toda sua pedagogia, mas principalmente na forma como trabalhava a alfabetização das crianças, criando o método “global” de alfabetização.

Buscou estimular o desenvolvimento integral da criança, trazendo não apenas saberes intelectuais, mas afetivos e de exploração dos sentidos. Formulou uma educação que partisse dos “interesses” das crianças (e não por matérias “isoladas”), os estudos eram feitos por “projetos de pesquisa” coletivos (organizados em um “plano de trabalho”) cujo tema emergia dos “centros de interesses” dos educandos, destes projetos emergiam múltiplas possibilidades de estudo e aprendizagem.

Forte crítico ao modelo convencional da “sala de aula”, buscou que a educação se desse junto ao meio social que as crianças estão inseridos (com constantes visitas aos espaços da cidade) e do meio natural (além dos passeios em bosques, fazendas, campos, trouxe para a escola animais e muitas plantas que as

⁶³ Essa escola existe até hoje em Bruxelas, rebatizada de “Escola Decroly”, seguindo suas concepções pedagógicas, atendendo aproximadamente 1000 educandos de 03 a 18 anos de idade. Atualmente recebe subsídio do estado belga, porém não é uma escola estatal. Ver página da escola em: <https://www.ecoledecroly.be/>

crianças ajudavam a cuidar). Promoveu o dispositivo dos “jogos educativos”, que trabalhava os saberes por meio da ludicidade, junto com os educadores da escola formulou e fabricou dezenas de tipologias de jogos feitos de madeira e papelão que trabalhavam a aptidão motora, percepção visual, auditiva, iniciação aritmética, gramática, leitura, etc. Foi um dos primeiros a inserir as crianças na gestão democrática da escola, com eleições e assembleias, os educandos buscando juntos as resoluções dos problemas da escola.

Enfim, Decroly não estabeleceu um método pedagógico fechado de educação, pelo contrário, sua postura por toda a vida foi de constante pesquisa, experimentação e inventividade. O “método Decroly” é justamente a criação e experimentação dos dispositivos pedagógicos, está em constante estado de abertura para a inovação, tendo como base para estas exploração a sua concepção científica da psicologia da infância. (DUBREUCQ, 2010; MAFRA, 2010)

*

Outro importante marco desta geração e movimento foram as escolas coordenadas por Célestin Freinet (1896-1966). Durante sua atuação como educador em duas escolas estatais (uma pequena escola em Bar-sur-Loup e outra em Saint-Paul-de-Vence, sul da França), entre 1920 e 1933, Freinet desenvolveu suas principais bases pedagógicas e dispositivos inovadores. Freinet estudou as principais obras da geração da “escola nova”, mas suas práticas irão se singularizar devido à influência que tinha do ideal de “educação popular” trazidos dos movimentos educacionais anarquistas e comunistas, tendo sido muito ativo nos sindicatos em que atuou e membro do Partido Comunista. Foi o principal propagador das ideias da “escola nova” nesse viés “popular”, além de sua constante inventividade pedagógica e defesa pela escola ativa. Freinet foi um grande responsável pela inauguração de um grande movimento pela nova escola, promovendo trocas e eventos entre educadores, produzindo materiais de divulgação das práticas e teorias pedagógicas contemporâneas, sempre buscando se unir e estimular coletivos. Nesse sentido é emblemática a “Cooperativa do Ensino Laico” e o “Movimento pela Educação Moderna” que coordenou e que conseguiu reunir milhares de adeptos e apoiadores e que ainda hoje está presente em dezenas de países mundo afora.

Suas concepções pedagógicas irão ter maior expressão e prática quando, junto com sua esposa Élise Freinet, em 1934, fundam uma escola na cidade de Vence, não mais estatal, chamavam de escola “livre e experimental” organizada em formato de uma cooperativa. A escola de Vence surge apoiada pelos movimentos, políticos e militantes de esquerda amigos da escola, atendia crianças filhas de operários, ou crianças encaminhadas pela assistência social, filhos de professores e famílias que apoiavam Freinet. Nessa esfera pública, Freinet buscou radicalizar a independência da “escola popular” em uma nova articulação, de um regime cooperado e autogestionário, com apoio da comunidade local e internacional, buscando uma posição de autonomia às ingerências estatais (nos lembrando a posição das “escolas anarquistas” neste sentido).

Trazendo a influência das descobertas dos educadores e teóricos da psicologia da infância de sua geração, o que singulariza Freinet é que traz em seus dispositivos pedagógicos uma forte preocupação pela dimensão social do mundo da escola, dos educadores e das crianças. Seus dispositivos estão sempre apontando para o fator da “comunicação” entre todos e entre escolas, apontam para a “expressão” criativa e ativa das crianças, e a própria escola é entendida como um elemento ativo de mudança social. Neste sentido, são famosos os dispositivos pedagógicos do “texto livre”, “jornal” e “correspondência interescolar”, os “textos livres” são escritos pelas crianças estimulando a expressão dos educando e ao mesmo tempo utilizados para formulação coletiva de reflexões a respeito da linguagem, esses “textos livres” são debatidos e “editados” por todos e constituem a base dos textos que vão para o “jornal” que circula entre a comunidade da escola e para as “correspondências interescolares”, onde as crianças se comunicam com outras escolas. Alfabetização, exercício de leitura e escrita, estudo da gramática, expressão individual, expressão coletiva, comunicação entre os educandos e com o entorno, sociabilidade, senso cooperativo, são temas centrais e aspectos trabalhados ao mesmo tempo nestes dispositivos pedagógicos formulados por Freinet. Os outros dispositivos pedagógicos da escola de Vence também trazem estes valores de solidariedade e comunicação, e complementam os dispositivos de escrita e linguagem, como a oficina tipográfica de “imprensa”, a “aula passeio” e a forma como são trabalhadas as aulas de Geografia e História, sempre em relação com seu entorno. Élise contribuiu principalmente com os dispositivos que envolviam a “livre expressão” artística das crianças.

A escola de Vence também possui oficinas (marcenaria, forja de ferro à época e hoje com muitas outras), os laboratórios de ciências naturais, espaços de criação de animais e a “horta escolar”. Os educandos trabalhavam quase sempre em grupos, organizados em “planos de trabalho” individuais, sempre estimulando a prática ativa e experimental das crianças em trabalhos coletivos e criador. As práticas sempre pressupõem a constante escuta da criança, com participação democrática de todos, importante neste sentido a presença das “assembleias” coordenada pelos próprios educandos, os diários coletivos (“livro da vida”) e as “autoavaliações”.⁶⁴ A “Escola de Vence” existe até hoje⁶⁵ e os dispositivos pedagógicos de Freinet constituem grande influência paradigmática na educação. (LEGRAND, 2010; KANAMARU, 2014)

*

Importante destacar que é nesse momento também que surge a reflexão pedagógica-espiritualista de Rudolf Steiner e quando são criadas as primeiras escolas Waldorf (tendo a primeira escola surgida em 1919, em Stuttgart na Alemanha). A pedagogia formulada por Steiner também colaborou na pesquisa das particularidades da infância para se pensar o processo pedagógico, mas de uma maneira muito singular que misturou ciência e espiritualidade (a “Antroposofia”). A Waldorf trouxe dispositivos pedagógicos importantes ligados a uma educação estética e focado na expressão artística das crianças e professores, propôs também a prática de ofícios para as crianças nas oficinas da escola, formulou uma concepção de espaço educador muito própria, entre outros dispositivos importantes que discutiremos em outro momento mais profundamente.⁶⁶

Na América Latina, neste período, os exemplos mais marcantes vindos deste movimento foram as escolas coordenadas pelas irmãs Cossetini na Argentina e as

⁶⁴ É possível sentir um pouco da atmosfera de dos dispositivos pedagógicos de Freinet por meio do filme “*L’école ou la vie*”, vídeo de 1966 que registra o cotidiano escolar da “Escola Gradelle” (em Genebra, na Suíça), escola que também aplicou a concepção pedagógica de Freinet. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kw79JBLJ6XQ>>, acessado em 27 jul. 2022.

⁶⁵ Atualmente a “Escola de Vence” possui o nome de “Escola Freinet” e é uma escola pública estatal, foi municipalizada em 1991, e procura manter os princípios pedagógicos de Freinet com suporte pedagógico do “Instituto Freinet de Vence”.

⁶⁶ Sobre a Waldorf nos aprofundaremos sobre sua história e teoria no capítulo que dedicamos à “Escola Waldorf Dendê da Serra” (ver capítulo 5). Motivo pelo qual não desenvolveremos a respeito neste momento do texto.

escolas e políticas públicas criadas por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Helena Antipoff e Fernando de Azevedo no Brasil.

4.3 ALGUMAS DAS PRINCIPAIS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS.

Herdando todo esse debate, movimentos e práticas surgidas durante o século XIX e começo do século XX, temos as “escolas alternativas” da década 1960 e 1970 que nascem dentro do contexto do movimento da “contracultura”. Temos também o surgimento de algumas escolas que se firmaram como as principais abordagens paradigmáticas da inovação educacional contemporânea. Por exemplo, as “escolas Reggio Emilia” formam um complexo de escolas públicas de ensino infantil, criados a partir da década de 1970 na cidade de Reggio Emilia na Itália, tendo como principal mentor Loris Malaguzzi. É reconhecida atualmente como uma das principais referências paradigmática da educação infantil. Sobre as escolas Reggio Emilia trataremos com maiores detalhes mais adiante, no **capítulo 5**, quando estivermos lidando com a *Escuela Fabulinus*.

A “Escola da Ponte” é uma instituição pública, localizada na Vila das Aves, distrito da cidade de Porto em Portugal. Possui por volta de 230 alunos e atende do ensino infantil ao 9º ano. Transformou seu formato pedagógico convencional a partir de 1976, com a chegada de José Pacheco em sua direção e hoje é uma das principais escolas de referência mundial na ruptura com o modelo convencional. Trata-se de uma escola democrática (com assembleias e participação ativa dos educandos e educadores em várias instâncias de gestão da escola), uma escola que rompeu com o modelo de seriação, onde não há a separação de “matérias escolares”, nem de “turmas de alunos”, nem aulas e sem “salas de aulas”, os educandos se agrupam por interesses comuns de pesquisa e são auxiliados por educadores que mediam os processos de aprendizagem. A escola é rica em dispositivos pedagógicos inovadores, todos fundados nos valores da escola “liberdade, responsabilidade e solidariedade” e

focados em estimular a autonomia do educando. (PACHECO & PACHECO, 2015; PACHECO, 2021; SILVA & RIBEIRO, 2018; ALVES, 2001)⁶⁷

Outro exemplo. Na onda das “escolas alternativas” que surgiram do movimento contracultural da década de 1960 e inspirado pela *Summerhill School*, surge em 1968 a *Sudbury Valley School* (em Framingham, EUA), criado pelo casal de ex-professores acadêmicos Daniel e Hanna Greenberg. *Sudbury* funciona em um mansão do século XIX mobiliada como um lar, em área rural com um ambiente natural e jardins muito exuberante e bem cuidado, porém não é uma “escola-internato” como *Summerhill*. É uma escola de caráter privado, que vive das mensalidades dos familiares dos educandos e de doação de apoiadores, porém sua mensalidade é em um valor bem abaixo da média das escolas privadas norte-americanas, sendo relativamente acessível às classes menos favorecidas economicamente. A escola não possui currículo, nem “turmas”, os educandos se agrupam conforme suas afinidades e interesses e organizam livremente o seu tempo. Há um grupo formado por uma dezena de adultos formados em várias áreas acadêmicas e técnicas (o que chamam de *staff*) que auxiliam nos processos educacionais caso os educandos os procurem. Os processos educacionais ocorrem nas relações sociais, nos projetos que resolvem desenvolver, nos jogos ou outras atividades que decidem fazer livremente. Há lugares que estimulam saberes, bibliotecas, oficinas, salão de artes, laboratórios, salão de jogos, etc. Atende por volta de 100 educandos, que se organizam de forma democrática, com assembleias que definem as regras comunitárias e administrativas e um “comitê judicial” sobre questões disciplinares. *Sudbury* tem inspirado dezenas de escolas pelo mundo que buscam acompanhar o seu modelo educacional (nos EUA, mas também em países da Europa, China, Japão e Israel), é uma das escolas mais

⁶⁷ Muitas escolas brasileiras foram influenciadas pela “Escola da Ponte”, com destaque para a Escola Pres. Campos Salles, a Escola Desembargador Amorim Lima, a Escola Aberta (essas da cidade de São Paulo), a Escola Tiê (Ilhabela-SP), a Escola Projeto Âncora (Cotia-SP) e a Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeira-PB).

A “Escola da Ponte” ficou muito famosa no Brasil após Rubem Alves escrever o livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (2001) e após a mudança de José Pacheco para nosso país em 2013. Pacheco se mudou para o Brasil pois havia aceitado um chamado para coordenar a “Escola Projeto Âncora” (escola que deixou de existir em 2018). José Pacheco (que mora atualmente em Brasília-DF) é um dos principais mobilizadores e agitadores pela inovação educacional, participa de inúmeros eventos, palestras e parcerias com muitas secretarias de educação. Atualmente apoia duas instituições que dão formações sobre inovação educacional (a “*Open Learning School*” e a “*EcoHabitaré*”), mas também colabora abertamente em inúmeras ações públicas e gratuitas. Sua principal colaboração atualmente tem sido junto à Secretaria Municipal de Educação de Mogi Mirim-SP, onde vem realizando mentorias visando a transformação das escolas locais.

ativas na organização da rede internacional de escolas democráticas. (SINGER, 1997; HECTH, 2016; GREENBERG, 2016)

Citamos, também, a “Escola de Hadera”, fundada por Yaacov Hecht em 1987 em Israel, e que iniciou o importante movimento internacional de “escolas democráticas”, que discutimos no **capítulo 3** de nosso trabalho. A Escola de Hadera atende por volta de 350 educandos dos 04 aos 18 anos de idade, toda a sua gestão é organizada de forma de participação democrática direta (dos educandos, educadores e familiares). A aprendizagem ocorrem por meio de: “disciplinas eletivas não-obrigatórias” e “oficinas” que os educandos escolhem livremente auxiliados por um educador-tutor); “grupos de estudos” a partir do interesse de um grupo em comum; “roteiros de projetos” de pesquisa a partir do interesse de um educando; há também “centros de aprendizado” por toda a escola (centro de música, artes, informática, línguas, audiovisual, etc.) do qual os educandos podem usufruir livremente. Na Escola de Hadera abre-se muito espaço para o livre brincar e o encontro espontâneo entre todos, compreendendo isso como um importante espaço de aprendizagem, também compreende-se que a partir dos momentos de gestão democrática configuram um dos principais dispositivos pedagógicos.⁶⁸

Por seu lado, a *Escuela Libre Paideia* (em Mérida, Espanha), com sua busca em estabelecer-se como uma “escola anarquista”, revela um caso muito importante dentro de nosso estudo. Sua história, desde que surgiu em 1978 até os dias atuais, exemplifica algumas complexidades e conflitos que muitas escolas que buscam um maneira não-convencional de se organizar têm de lidar. Em seu início ela se constituiu influenciada pelas experiências e pensamentos de Freinet, Makarenko e Piaget, e com o tempo foi se firmando como uma “escola anarquista”, buscando estabelecer os

⁶⁸ Sobre a “Escola de Hadera” ver o livro “Educação Democrática: o começo de uma história” de Yaacov Hecht (2016). Nesta obra, Hecht cita que suas bases de influências pedagógicas para fundar a Escola de Hadera foram a escola *Summerhill* de A. S. Neill e a *Sudbury Valley School* (com a qual ainda mantém forte contato), cita ainda a influência que teve de Tolstoi, Bertrand Russell, Dewey, Rosseau e Janusz Korczak.

Ver também o episódio 12 da 2ª temporada da série de documentários “Destino Educação: escolas inovadoras” (2018) que tem a “Escola de Hadera” como tema, produzido pelo SESI e o canal Futura. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/destino-educacao-escolas-inovadoras/t/2vnrWZHDND/>. Acessado: 13 nov. 2022.

aspectos da ética e dos objetivos da ideologia “libertária” dentro de sua instituição, é quando a influência dos históricos pensadores anarquistas e o modelo da *Escuela Moderna* de Ferrer y Guardia passam a direcionar sua proposta pedagógica e organizacional. Com o passar dos anos, após uma série de conflitos internos⁶⁹, a escola consegue estabelecer um padrão de gestão e criar junto aos educandos um espaço de constante vivência comunitária e antiautoritária com foco nos valores de solidariedade e liberdade coletiva.

Se denominam uma “escola livre”, buscando se afastar da ingerência estatal, seguindo a concepção anarquista de gestão. É gerida e financiada pelos educadores e familiares organizados em uma “cooperativa” que cuida da parte financeira da instituição. Atualmente possui por volta de 80 educandos entre as idades de 2 aos 14 anos, atendidos em “tempo integral” (manhã e tarde). Apesar de ter de cumprir o mínimo curricular cobrado pelos órgãos de controle estatal da Espanha, a escola busca manter um currículo não pré-definido, os educandos escolhem seus objetos de estudos e os educadores atuam “planejando problemas” para que os educandos pesquisem e formulem as respostas de forma autônoma. Os educandos participam ativamente dos cuidados da escola (na feitura da comida de todos e nos cuidados com o espaço da escola) e há constantemente assembleias para debater toda a gestão e conflitos. Kassick (2002) aponta que os saberes trabalhados na escola são extremamente voltados para uma educação racional e científica, tendo pouco espaço para as práticas e vivências artísticas.⁷⁰ Uma das especificidades que marcam a singularidade desta escola é seu claro objetivo ideológico, visando promover nos

⁶⁹ Após um primeira fase da experiência da escola, a diretriz organizacional acaba ficando extremamente centralizada em uma das suas educadoras-fundadoras, que passa a controlar os rumos da escola buscando aplicar muito diretamente a sua concepção de “pedagogia anarquista”, o que acaba por gerar inúmeros conflitos internos e de disputas de poder, estabelecendo um regime de um autoritarismo “velado” denunciado pelos educadores que ao longo dos anos passaram pela escola. Essa constante tensão vai se amainar somente no final dos anos 1990.

Encontramos uma análise muito detalhada das contradições e conflitos internos da *Escola Paideia* na tese de doutorado do historiador da educação Clovis Nicanor Kassick (2002). Também existe um histórico da escola escrito pelos próprios gestores da Paideia que está disponível no *site* da escola. Nesse “histórico” também foram explicitados estes conflitos. Disponível em: <<https://www.paideiaescuelalibre.org/historia>>. Acessado em: 02 ago. 2022.

⁷⁰ Kassick (2002) aponta esse aspecto como parte do modelo de “educação racional” que os gestores da Paideia herdaram da pedagogia de Ferrer y Guardia na sua *“Escuela Moderna”*, que defendia a importância de uma educação “cientificista” e laica (dentro dos debates típicos do momento histórico em que vivia, nos fins do século XIX e início do XX, dentro dos conflitos com o domínio da Igreja Católica nas instituições de ensino).

educandos os valores estabelecidos pela ideologia anarquista e de uma sociedade antiautoritária. A atuação do coletivo, nesta direção, busca criar um espaço de convivência que possibilite às crianças exercitarem a dúvida e o questionamento das “verdades” que organizam o atual modelo social.⁷¹

Por todos estes anos, a escola sempre esteve em constante autorrevisão de suas práticas, revisão que muito se potencializou nos últimos anos, por causa da perda recente da principal referência na coordenação da escola.⁷² Os atuais gestores e educadores da *Escuela Libre Paideia* mantém o entendimento da *Paideia* como “escola anarquista”, é a escola de maior referência atual do movimento libertário e já um importante marco na história da educação.

Um exemplo de grande singularidade educacional são as chamadas “Escolas Krishnamurti”. Essas escolas foram criadas sob coordenação de Jiddu Krishnamurti, reconhecido na Índia como um importante sábio e que tinha uma visão espiritual que não vinha de tradições religiosas clássicas mas sim de seus próprios *insights* meditativos, inclusive se negava a formar ou se vincular a qualquer seita ou instituição religiosa. Krishnamurti desenvolveu um entendimento muito próprio de meditação, desenvolvimento interior e sobre o funcionamento da mente, buscou em suas palestras e diálogos demonstrar uma percepção da totalidade “holística” dos seres e do mundo. Fundou uma primeira instituição educacional em 1926 numa grande propriedade rural no meio de uma vale montanhoso (Vale do Rishi) bastante distante da pequena cidade de Madanapalle, esta instituição depois foi nomeada de *Rishi Valley School*, atualmente outras sete escolas na Índia, uma nos EUA (a “*Oak Grove School*”) e uma na Inglaterra (a “*Brockwood Park School*”) compõem uma rede de escolas que se organizam tendo como base os fundamentos do pensamento de Krishnamurti (e fazem parte da “*Krishnamurti Foundation Schools*”). São “escolas-internato”, que em sua maioria acolhem crianças desde a primeira infância (comumente dos 5 anos em diante) até o ensino médio, todas localizadas em regiões

⁷¹ Recomendamos um vídeo-documentário que apresenta o cotidiano da *Escola Paideia* e suas concepções pedagógicas. Foi realizado pelo “Grupo Heliogábalo” no ano de 2012. Disponível em: <https://vimeo.com/42050667?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=11568159>. Acessado em 01 ago. 2022.

⁷² Josefa Martín Luengo, a “Pepita”, fundadora e principal gestora da *Paideia* por muitos anos, faleceu em 2009, tendo deixado um importante legado na pedagogia libertária por meio de suas reflexões teóricas e de sua prática como gestora e educadora na *Paideia*.

de vales e parques com grandes áreas arborizadas, rios e florestas. Na *Rishi Valley School* há 360 alunos-internos todos vindos de vários lugares da Índia, as outras escolas indianas tem em média um público de uns 250 educandos cada, já as escolas dos EUA (200 educandos) e Inglaterra (menos de uma centena de educandos) têm um público de perfil “internacional” que vem de vários lugares do mundo.

A proposta pedagógica foca nas rodas de diálogo aberto sobre questões existenciais entre os educadores e educandos, passeios de contemplação da natureza e práticas de meditação que remetem à cultura hindu e ao budismo, mas Krishnamurti recusava cânones de qualquer religião e sempre ensinou que todos deveriam buscar uma investigação interior autônoma, livre de qualquer dogma ou “verdade” pré-estabelecida. Ensinava que todos deveriam acolher a cada criança como “ela é” e não quem “deveria ser” e que o educando deveria buscar quem “ele é” no nível mais profundo: “Quem ama não o ideal, mas a criança, tem a possibilidade de ajudá-la a compreender-se tal como é.” (KRISHNAMURTI, 1976, p.25).

Estas escolas contemplam uma formação artística ampla (diversos tipos de danças, artes plásticas, música, tecelagem, teatro), aulas de saberes de ofício (carpintaria, jardinagem, elétrica, etc.) e muitas práticas corporais (diversas modalidades de atletismo). Todas as escolas realizam vários trabalhos comunitários junto à comunidade do entorno, essas ações são levadas muito a sério e consideradas um dos principais dispositivos de aprendizagem. Há aulas que contemplam o currículo escolar comum, nestas aulas há uma centralidade no papel do educador, mas procuram trabalhar com resolução de problemas e atividades práticas, aboliram o que chamam de “pressão acadêmica” (punições, notas e avaliações convencionais), buscando que o educando tenha um conhecimento “integral” do mundo e, principalmente, o seu autoconhecimento (um “descondicionamento” da mente dos educandos, para sua busca própria e autônoma).⁷³

Este termo usado por Krishnamurti, de observar a criança por aquilo que “ela é”, nos faz pensar nas singularidades de inclusão trazidas pela escola “*O Pelouro*”. O “*Colegio O Pelouro*”, em Pontevedra, Espanha (fundada em 1973 pelo casal Teresa

⁷³ Sobre a concepção de educação de Krishnamurti ver os livros “A educação e o significado da vida” (1976) e “Sobre a aprendizagem e o conhecimento” (1999). Sobre as escolas ver o site da “Fundação Krishnamurti”, disponível em <<http://legacy.krishnamurti.org/pt/worldwide-information/schools.php>>.

Uberia e Juan Llauder), é uma escola com forte centralidade na escuta afetuosa da criança e na pedagogia ativa. Atende educandos dos dois aos dezoito anos de idade. É marcada por uma visão muito singular de “educação inclusiva”, reconhecida internacionalmente pela sua pedagogia de ampla integração de crianças com deficiências psicológicas e emocionais com crianças de padrão escolar convencionado como “normais”. Chamam sua pedagogia de “interativa-intersectiva”, focados no acolhimento da diversidade, na empatia, no relacionamento saudável entre todos os “diferentes” e no trabalho em grupo. Nesta escola, centenas de crianças convivem entre si de forma integrativa, buscando a incondicional aceitação de todas as diferenças, na escola convivem dezenas de autistas, superdotados e com diversas síndromes (chamam de “co-educação”), por isso consideram que a instituição é, ao mesmo tempo, uma “escola” e um “centro neuropsicopedagógico”.

Os fundamentos de “*O Pelouro*” trazem uma visão de educação com inclusão que busca garantir as possibilidades das expressões plurais das diferenças, sem a demarcação rígida do quadro psicológico das crianças, sem uma educação “niveladora”, acredita na “atividade” da criança como principal meio de desenvolvimento, acredita no esforço e na experiência como principais métodos educativos, valorizando a criança com ela é no seu presente e não em um modelo “ideal” de saúde mental ou comportamental. Criticam as escolas convencionais apontando que elas criam um clima “patogênico” que tende à “normopatia”, e “*O Pelouro*” busca ser uma instituição que propicia um ambiente de “normalidade saudável”.

A diversidade, como parte da própria vida, é aceita com naturalidade, desde que não haja um adulto que aponte, classifique, sancione a diferença. Crianças que estão felizes porque um colega autista disse sua primeira palavra, que ajudam um menino com lesão cerebral a carregar um carrinho de mão, uma menina com síndrome de Down que ajuda um menino autista com um quebra-cabeça, crianças que podem compartilhar momentos de felicidade e tristeza. Crianças... (LLAUDER; SANTORO, p.145, 2006, tradução livre do espanhol)

É uma instituição de caráter privado, mas comissionada pelo estado espanhol, portanto de acesso gratuito. Os dispositivos pedagógicos são os mesmos para todas as crianças (independentemente de seu “quadro clínico”), sendo o educador como mediador de aprendizagem, sem “matérias disciplinares” ou “turmas”, a aprendizagem se dá por formação de grupos, partindo dos desejos, interesses e curiosidade das

crianças. Não há “salas de aula”, a escola possui a arquitetura dentro do conceito de “*open space*” (escola aberta) e “espaço educador”, e a gestão coletiva inclui assembleias diárias para escuta e intervenção democrática de todos. Há também práticas de oficinas manuais (como tear, tapeçaria, culinária, horta). Ou seja, é uma escola reconhecida por sua excelência pedagógica e que aplica históricos dispositivos pedagógicos de inovação educacional, nesse sentido há dezenas de escola de pedagogias ativas na Espanha⁷⁴, mas sua singularidade está em seu foco inovador de educação integradora e inclusiva. (SANTORO, LLAUDER, 2006; GUADALUPE; ALONSO, 2007)

Até nas famosas escolas públicas finlandesas, atualmente tão reconhecidas pelos programas de avaliação (como o “PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos”, onde tem conseguido estar há década entre as melhores notas), o que ali presenciamos na realidade é a aplicação dos dispositivos pedagógicos historicamente confeccionados. Para ficarmos em dois exemplos apenas, as escolas públicas finlandesas “*Saunalahti School*” (da cidade de Espoo)⁷⁵ e “*Ritaharju School*” (da cidade de Oulu)⁷⁶ trazem um organização espacial com arquitetura de “escola aberta” (“*open space*”), com forte inserção na comunidade local (seus espaços funcionam também como um “centro comunitário”), o espaço da escola construído com a concepção de “espaço educador” e com grande preocupação na educação estética e afetiva, a pedagogia é “ativa” com educandos trabalhando em grupos e por “pedagogias de projeto” ou “roteiro de estudos”, os educadores nunca trabalham sozinhos em “monodocência” e têm papel de “mediadores” da aprendizagem e não de aplicador de conteúdo, há grande espaço de tempo para o “livre brincar”, há espaços de “oficinas” com foco em saberes de ofício estimulando a “educação integral”. Claro que há outros fatores que determinam que o ensino público na Finlândia esteja em condição de excelência (como por exemplo a extrema valorização

⁷⁴ Vejam, por exemplo, essa lista de dezenas de escolas de pedagogia ativa na Espanha, na reportagem “30 escuelas que emplean pedagogías activas en España” do portal virtual de notícias *Educación 3.0*, publicado em 31 jul. 2002. Disponível em: <<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/escuelas-que-emplean-pedagogias-activas-en-espana/>>. Acessado em 31 de jul. 2022.

⁷⁵ Sobre a *Saunalahti School* ver reportagem “Uma escola finlandesa ainda melhor”, disponível em: <<https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/uma-escola-finlandesa-ainda-melhor/>>, acessível em 30 jul. 2022.

⁷⁶ Sobre a *Ritaharju School* ver o vídeo documentário “Destino Educação – Escolas inovadoras” (2016), episódio 11. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vQpOAeYZqWU>>. Acessado em: 20 jul. 2022.

da formação dos educadores), mas o que queremos chamar atenção é o fato de que os dispositivos pedagógicos que as escolas finlandesas aplicam vêm de influências vindas das principais experiências pedagógicas não-convencionais da história. Quando muitos pensam que a Finlândia tem uma educação excelente porque lá estariam “inovando” na educação, na realidade o que lá se está fazendo é **colocando em prática** o que os principais pensadores e educadores conceberam e realizaram em muitas escolas que, ao longo da história, com muita resistência e enfrentamento, romperam com o paradigma convencional da educação.

4.4 PANORAMA PELA AMÉRICA LATINA.

Vamos comentar aqui, brevemente, sobre três principais escolas que marcaram a história da inovação educacional no contexto da América Latina espanhola: “*El Pesta*”, “*Serena*” e a “*Escuela Rural Unitaria nº 11*”.⁷⁷

“*El Pesta*” surge em 1977, uma experiência criada pelo casal Rebeca e Mauricio Wild, no Vale do Tumbarco no Equador e que se torna uma das principais referências de “educação ativa” da América Latina. Rebeca e Mauricio eram alemães e se mudam para o Equador em 1961, e por estarem insatisfeitos com as propostas educacionais das escolas em que estudavam seus dois filhos resolvem fundar um projeto educativo. Ambos já conheciam o método Montessori (que Rebeca havia estudado em detalhes) e eram influenciados por leituras sobre Pestalozzi e Piaget. O projeto levou o nome de *Fundación Educativa Pestalozzi* (apelidado de “*El Pesta*”), tinha a organização de uma escola-pensionato e atendia por volta de 180 crianças, depois de 27 anos a escola encerrou suas atividades e em 2005 migrou para a cidade de Pifo, agora com o nome de *Proyecto Integral León Dormido* com uma proposta diferente, com atividades comunitárias ligadas à questões ambientais e sustentabilidade. Essa escola tinha como princípios pedagógicos trabalhar com “ambientes preparados” com materiais “não estruturados” inspirados em Montessori, em uma perspectiva de pedagogia ativa com crianças protagonistas no processo de

⁷⁷ Nos limitaremos em citar essas três escolas pois foram os nomes históricos que surgiram nas entrevistas que realizamos com as educadoras argentinas da “*Escuela Jardín Fabulinus*” e com Elena Valery Cier Palomino e João da Santas (do projeto “*Camino Adentro*”, que pesquisa sobre escolas na América Latina).

aprendizagem, incentivo à inter-relação entre crianças de diferentes idades e o “jogo livre”.⁷⁸

Outra influência marcante é a *Escuela Serena* coordenada pelas irmãs Olga e Leticia Cossettini, na cidade de Rosário (Argentina), existente entre 1935 e 1950. A *Serena* foi um dos importantes marcos da inovação educacional na Argentina e as irmãs Cossettini, influenciadas pelos principais pensadores escolanovistas europeus como John Dewey e Montessori, acabaram se tornando um grande símbolo das ideias emergidas no movimento da “escola nova” (ou “*escuela activa*” usando um termo mais comum na Argentina) do início do século XX. Essa escola trazia como princípios pedagógicos o protagonismo das crianças na aprendizagem, a não-diretividade e o respeito pela personalidade infantil, o aprofundamento do relacionamento solidário dos pais e comunidade com a escola, a educação estética e artística como eixo central na aprendizagem e como parte do cotidiano escolar, a manipulação e o trabalho com experiências diretas das crianças sobre seus objetos de pesquisa e conhecimento. A proposta pedagógica inovadora da escola foi abruptamente encerrada por repressão política em 1950, na ocasião Olga Cossettini, que cumpria a função como diretora da *Escuela Serena*, é destituída de seu cargo por um decreto autoritário do governo peronista do período, mesmo que sob forte protesto da comunidade.⁷⁹

Outra marcante experiência surgiu a partir do professor argentino Luis Fortunato Iglesias e a “*Escuela Rural Unitaria nº 11*” em Tristán Suárez na província de Buenos Aires, entre 1938 e 1957. As “*escuelas unitarias*” eram modelos de pequenas escolas rurais na qual um único professor era responsável por todas as

⁷⁸ Há um documentário sobre a escola *El Pesta* disponível no link: <https://vimeo.com/4211517?fbclid=IwAR1BcPF6boEafNrb99Jr3fNO_FW_L-RsAqv1ZbfzHjgPkXm_JgmVHugg&width=1080>. Acessado em 26 mai. 2022.

Há alguns livros escritos por Rebeca Wild e publicados pela editora espanhola Herder sobre a experiência de *El Pesta* e suas concepções pedagógicas. Está disponível na internet o livro “*Libertad y Límites. Amor y Respeto*” que é possível acessar através do link: <<https://www.pamipipa.com/descarrega/miscellania/Libertad%20y%20limites%20-%20Amor%20y%20respeto%20-%20Rebeca%20Wild.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2022.

⁷⁹ Há um documentário sobre a *Escuela Serena* chamado “*La Escuela de la Señorita Olga*” (direção de Mario Piazza, realizado em 1991), disponível no link: <<http://rdd.undav.edu.ar/pdfs/pr88/pr88.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2022.

Olga Cossettini publicou em 1935 o livro “*Escuela Serena: apuntes de una maestra*” onde escreveu sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas na *Serena*. Este livro está disponível em uma compilação dos escritos das irmãs Cossettini chamada “*Obras completas*” (publicado em 2001 pela *Asociación del Magisterio de Santa Fe*). Disponível em: <<http://redcossettini.blogspot.com/2019/06/libros-cossettianos-para-descargar.html>>, acessado em 26 mai. 2022.

séries escolares do ensino primário (da 1ª a 6ª série), com um número aproximado de 20 a 30 crianças e que trabalhavam simultaneamente no mesmo espaço. Foi como coordenador e professor de uma escola deste modelo que Iglesias desenvolveu sua proposta pedagógica, muito influenciado pelos educadores da “escola nova” e pelo pensamento socialista. Na escola havia um “laboratório” que a escola possuía para experiências dos educandos, o “museu escolar” montado em um galpão ao lado da sala principal da escola que era usado para estudos e para visitação da comunidade do entorno (pessoas do campo), os livros didáticos e os cadernos que eram confeccionados pelas pr oprias crianças (os *“cuadernos de pensamientos propios”*). O espaço da escola era pensado como um “laboratório”, utilizando todos os ambientes da escola. A organiza o era grupos de múltiplas idades e multisseriado onde há um aprendizado coletivo e solidário. E tinha como um dos focos principais o incentivo   expressão criadora e a importância das linguagens artísticas.⁸⁰

Existentes atualmente no contexto contemporâneo da América Latina, as escolas que conseguimos alcançar com nossa pesquisa e que pudemos elencar⁸¹ como as mais expressivas escolas não-convencionais são:

“Centro Educativo Yachay Kaway” (que foi criado após o fechamento em 2015 da importante “Escuela Activa Inka Samana”), “Colegio Pachamama” e “Colegio Kilpratick” (Equador); “Colégio Ideas”, “Colegio Mundo Montessori”, “Escuela Pedagógica Experimental” (Col mbia); “Escuela Democratica de Huamachuco”, “Semillas de Vida” (Peru); as “Escuelas Experimentales”, “Escuela da Nueva Cultura La Cecilia”, “Cooperativa de Enseñansa Olga Cossettini”, “Escuela Jardín Fabulinus”, “Proyecto C” (Argentina); “Nuestra Escuela” (Porto Rico).

⁸⁰ Há um filme documentário sobre a trajetória de Luis F. Iglesias e a *Escuela Rural n  11* chamado *“El camino de un maestro”* dirigido por Cinthia Rajschmir e produzido pelo *Instituto Nacional de Formación Docente* (2009, 40 min.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wriq8lNWrk>>. Acessado em 26 mai. 2022.

Há um livro escrito por Luis F. Iglesias onde conta sobre a escola e sobre seu pensamento pedagógico chamado *“La Escuela Rural Unitária”* (lançado em 1959 pela editora argentina *Ediciones Pedagógicas*).

⁸¹ As escolas elencadas na América Latina vieram de uma entrevista que fizemos com o educador e pesquisador argentino G rman Doin (2021), diretor do documentário *“Educa o Proibida”* (2012) e coordenador do projeto educacional *“Proyecto C”* (em Buenos Aires), também visitamos a plataforma *Reevo* (também de cria o de G rman Doin). Também foi muito importante as várias conversas que tivemos com Elena Valery Cier Palomino e João da Santos entre os anos de 2021 e 2022 (do projeto *“Camino Adentro”*, que realizaram viagens visitando escolas em alguns países da América Latina entre 2018 e 2019).

A organização que cria um diálogo em rede entre as escolas não-convencionais em nível regional da América Latina é o *ENA – Encuentro de Nuestra América*, da qual falaremos mais adiante (no item 4.6).

4.5 ALGUMAS ESCOLAS MARCANTES NA HISTÓRIA DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.

Grande é a multiplicidade de experiências inovadoras na história da educação brasileira, ao mesmo tempo tão pouco conhecidas e referenciadas pelos pesquisadores e professores. Neste item de nosso capítulo faremos uma explanação panorâmica das principais escolas que romperam com os nós do paradigma convencional de educação no Brasil. É grande a herança da criatividade e resistência destas realizações, no entanto os instrumentos da resistência paradigmática são muito mais intensos em seu poder castrador, como perceberemos.

Conforme analisamos no **capítulo 2** de nossa pesquisa, os elementos que compõem o paradigma convencional da educação se estabeleceram nas escolas do Brasil vindas, principalmente, através da mistura do antigo “método individual” com o “método mútuo-monitorial” (oficializado pelo Estado Imperial brasileiro desde 1827). As primeiras aberturas à este modelo convencional vieram com o debate da construção da “escola republicana” e com a chegada das ideias vindas do “método intuitivo” pestalozziano (as “lições de coisas”) que vão ser defendidas no Brasil a partir da segunda metade do século XIX.

No entanto, as primeiras escolas (que nos foi possível identificar em nossa pesquisa) que constituíram verdadeiras rupturas ao paradigma convencional na história da educação brasileira foram o “Colégio Allan Kardec” e as “Escolas Modernas Anarquistas”, no início do século XX. Escolas completamente destoantes do modelo hegemônico e, também, muito pouco conhecidas e referenciadas pelos pesquisadores da educação.

O “Colégio Allan Kardec” foi fundado em 1907 na cidade de Sacramento (MG), tendo como fundador e coordenador Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), uma figura muito única e influente, Barsanulfo foi vereador, era um médico da linha da “homeopatia” e era médium espírita, um dos primeiros propagadores da religião

espírita kardecista no Brasil. Em um período de grande rigor disciplinar nas escolas, com aplicação até de castigos físicos aos educandos, o trabalho pedagógico no Colégio Allan Kardec criou um ambiente afetivo com finalidade de desenvolvimento integral do educando, onde era proibido os castigos de qualquer tipo. Era uma escola gratuita não estatal, financiada pela comunidade espírita e apoiadores, em seu ápice chegou a atender mais de 200 educandos do ensino infantil até os 18 anos. A organização do espaço da escola e os dispositivos pedagógicos por lá desenvolvidos lembram as propostas mais inovadoras que ocorreriam no contexto europeu de inovação educacional entre os séculos XIX e XX, mesmo que Barsanulfo nem sequer tivesse contato com os educadores e escolas europeias, inclusive muitas das suas inovações só viriam a surgir no horizonte pedagógico europeu algum tempo depois.⁸² Era uma escola que atendia meninos e meninas (co-educação, muito criticada pelos setores conservadores), com alguns educadores negros e mulheres no corpo docente (algo muito raro no período), promovia intenso contato com a natureza (inclusive com aulas-passeio e aulas nos espaços do grande jardim na escola, onde eram promovidas pesquisas e experiências, uma “educação sensorial”), contava com laboratórios para experimentos de química, anatomia, zoologia e astronomia, com prioridade dos trabalhos em grupo na organização dos educandos, aulas e apresentações de teatro. Sem “monodocência” ou “sala de aula”, os educadores atuavam juntos em um grande salão onde os educandos quase sempre trabalhavam em grupo. Sem exames, notas ou provas de “classificação”, eram realizadas as avaliações coletivas através de exposição oral dos educandos ao final de cada ciclo, os alunos eram avaliados por “conceitos” ao invés de “notas”. Barsanulfo “desencarnou” em 1918, acometido pela gripe espanhola, e o “Colégio Allan Kardec”

⁸² Importante destacarmos a influência de Pestalozzi no período e os debates progressistas que ocorriam no Brasil a respeito da inovação educacional emergentes no início da República. É marcante em Barsanulfo a influência que teve da visão educacional vinda através de Allan Kardec, pai do espiritismo, que fora aluno do próprio Pestalozzi (em Yverdon) e também educador e militante pela causa da educação, Kardec inclusive fundou e coordenou escolas dentro do que ficou conhecido “pedagogia espírita” (que trazia como base o modelo pestalozziano e os valores espirituais espírita).

O “Colégio Allan Kardec” foi a primeira “escola espírita” no Brasil, inclusive – além do trabalho educacional com as crianças e jovens – também promovia encontros de formação desta doutrina religiosa e recebia pessoas doentes que Barsanulfo cuidava como médico e médium.

se afasta dos métodos pedagógicos inovadores. (SILVA, 2017; BRETAS, 2006; LOVATO e GOLVÊA, 2017; PACHECO, 2014)⁸³

Entre o final do século XIX e início do século XX surgiram no Brasil dezenas de “escolas libertárias” vinculadas aos movimentos anarquistas, em sua maioria formado por grupos de imigrantes europeus que chegaram ao Brasil, no início do período republicano, para trabalharem nas lavouras de café e posteriormente nas atividades industriais. Muitos destes trabalhadores (em sua maioria italianos, espanhóis e portugueses) já tinham contato com o movimento anarquista em seus países de origem e trouxeram consigo as concepções libertárias.

Para os anarquistas a educação é um dos instrumentos centrais de transformação social, o acesso ao conhecimento devidamente distribuído é fundamental para a emancipação social da classe explorada, é preciso uma escola que eduque para a liberdade e solidariedade e que se eduque já dentro destes valores, possibilitando a mudança das consciências através de uma educação libertária (a liberdade como meio e como fim). Sobre o conceito pedagógico das “escolas libertárias” ver **capítulo 3** de nossa pesquisa.

As inspirações para as escolas libertárias no Brasil vieram da “Escola Moderna” do catalão Ferrer y Guardia (e seu método “racional e científico”) e o conceito de “Instrução Integral” de Paul Robin. A primeira escola brasileira surgida nessa ideologia foi no Rio Grande do Sul, ainda no ano de 1895, a partir daí surgem dezenas de escolas espalhadas por várias regiões do país (São Paulo, Santos, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Ceará, Sorocaba, etc.), segundo Kassick & Kassick (2004) entre 1895 e 1925 existiram cerca de cinquenta (50) instituições de ensino anarquistas (entre “centros de cultura” e escolas)⁸⁴, porém estas escolas não teriam muito tempo para aprofundar suas experiências. Nos anos 1930, com a estatização dos sindicatos pelo governo Vargas, as ações anarco-sindicalistas foram desmobilizadas pelo Estado, a ditadura que se seguiu levou à uma caça sistemática dos elementos

⁸³ Sobre Barsanulfo e o “Colégio Allan Kardec”, além dessa bibliografia, também recomendamos o documentário “Eurípedes Barsanulfo – educador e médium” (dirigido por Oceano Vieira de Melo, lançado em 2007). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Iz0pdNNYrnM&t=3506s>>. Acessado em 10 ago. 2022.

⁸⁴ As escolas que mais se estruturaram surgiram na cidade de São Paulo, tendo existido de 1912 a 1919: a “Escola Moderna n.1” coordenada pelo educador João Penteadado (que, inclusive, seguia a doutrina religiosa espírita, assim como Barsanulfo do “Colégio Allan Kardec”); a “Escola Moderna n.2” coordenada por Adelino Tavares de Pinho. (CASTRO, 2015)

anarquistas. Lembramos também que sempre houve perseguições à estas escolas pelo setor conservador da sociedade, principalmente pelas instituições católicas, e que também houve uma crescente monopolização da organização sindical pelo movimento comunista com a fundação do “Partido Comunista do Brasil” (1922). Com tudo isso, o grupo anarquista ficou muito enfraquecido e suas escolas foram todas perseguidas e fechadas. (SANTOS, 2020; BARRETO, 2016; KASSICK & KASSICK, 2004; SIEBERT et al.; 1996; GALLO & FERREIRA, 2021; CASTRO, 2015).

Entre as décadas de 1920 e 1930 temos o intenso debate ideológico a respeito da função da “escola” na sociedade brasileira, disputada entre o poder da Igreja Católica e a nova geração de educadores e intelectuais que defendiam a escola pública, “universal” e laica (como marco desta disputa surge o movimento de educadores e intelectuais que formularam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932). Nesse período vemos surgir as ideias e projetos de Anísio Teixeira (1900-1971), com suas primeiras articulações para reformar o ensino público da Bahia. Já mais maduro em suas concepções pedagógicas, firmado na inspiração “pragmatista” da filosofia educacional de John Dewey (“educação progressista”)⁸⁵, amplia sua saga pela defesa da educação “universal, pública e laica”, tendo a escola como principal instrumento para a criação de uma sociedade democrática. Entre as miríades de articulações, cargos públicos e realizações de Anísio Teixeira, queremos destacar a “Escola Parque” pois é o que ele considerou como modelo mais acabado de sua concepção de “escola”.

A “Escola Parque” já surge com a proposta de constituir um modelo escolar paradigmático de “ensino integral” e de novo espaço educativo, um “passo inicial” para adequar a escola aos objetivos da nova sociedade que se formava com o acelerado desenvolvimento urbano. A primeira “Escola Parque” foi construída em 1947, quando Anísio esteve como Secretário de Educação do estado da Bahia, o plano era construir uma rede de 10 (dez) escolas em bairros de periferia, mas só foi possível construir uma delas: o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, no bairro da Liberdade em Salvador. Anos depois, em 1957, já no cargo de diretor do INEP no governo de

⁸⁵ Anísio Teixeira estudou profundamente o pensamento de Dewey, mas destacamos também o impacto que teve ao visitar algumas escolas comunitárias norte-americanas, principalmente a “*Brady School*” em Detroit, o modelo de organização da educação integral e a arquitetura dos prédios da “Escola Parque” vai ser muito inspirado por essa escola norte-americana. (CHAHIN, p. 33, 2016)

Juscelino Kubitschek, recebe a incumbência de elaborar o plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de “Escola Parque” e propõe a implantação de 26 (vinte e seis) escolas-parque em toda a Capital da qual apenas 5 (cinco) foram realizadas. Essas escolas ainda permanecem existindo, desconfiguradas da proposta educacional concebida por Anísio, mas são monumentos da memória da história da inovação educacional no Brasil.⁸⁶

O conceito inicial era que a “Escola Parque” fosse um grande complexo educacional (com salas de aula, quadras, auditório, piscina, salões de esporte, vestiário, horta, refeitório, oficinas, laboratórios, biblioteca, etc.) que funcionassem como complemento (“integradas”) à quatro (4) “Escolas-classe”, nessas últimas os educandos frequentariam em um “primeiro turno” trabalhando os conteúdos curriculares comuns e dentro do modelo didático convencional e em um “segundo turno” as atividades se dariam nas instalações da “Escola Parque” que traria propostas educacionais vinculadas à atividades técnicas em oficinas (de tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, marcenaria, etc.), expressões artísticas e esportivas.⁸⁷ Essa ampliação das funções da escola formulada por Anísio parte de suas concepções “pragmatista” de educação e sociedade, o pressuposto era que as necessidades sociais geradas pela modernização cada vez mais gerava novas obrigações à escola, aumentando-lhe atribuições e funções, razão pela qual a escola não poderia ser meramente de “instrução”, mas deveria possibilitar às crianças oportunidades de se educarem pela “experiência” em um espaço com “vida” e convivência, o que compreendia atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

Anísio concebia que as atividades do primeiro e segundo turno se entrelaçariam em um modelo educacional dentro de sua concepção de “escola ativa” e “integral”, e isso ocorreu em grande parte por algum tempo (os temas curriculares mesclados às atividades realizadas nos espaços culturais e nas oficinas), porém com o passar dos anos o que se configurou foram duas práticas educacionais distintas e a

⁸⁶ Site de uma das “Escolas Parque” de Brasília, disponível em: <<https://alemdalinhacosturice.wixsite.com/escolaparque210sul/institucional>>. Acessado em: 15 ago.2022.

⁸⁷ Especialmente o grande complexo da “Escola Parque” fica ao centro do território e as quatro “Escolas-classe” ao redor deste centro. Esse formato de arquitetura escolar foi chamada de “sistema *platoon*”, termo cunhado no contexto das escolas progressistas norte-americanas. (CHAHIN, 2016, p.36)

permanência do método pedagógico convencional no primeiro turno. As escolas passaram a receber um número muito mais elevado de educandos do que a instituição fora concebida, fazendo com que seus horários e organização pedagógica fossem desvirtuados.

Praticamente todas as propostas de Anísio Teixeira, inclusive a instauração das “Escola Parque”, ocorreram em ambiente político e histórico conturbado (entre revoluções, golpes de estado e guerras), o que dificultou que a maioria de seus projetos se efetivasse e tivessem maior longevidade. As “Escolas Parque”, mesmo tendo pequena parcela realmente instaurada, se constitui como um modelo paradigmático da história de nossa educação, inaugurou e influencia profundamente os debates sobre educação pública “integral” e constituiu a grande inspiração, anos depois, das escolas do “CIEPs” (no Rio de Janeiro, na década de 1980) e dos “Centros Educacionais Unificados – CEUs”⁸⁸ (em São Paulo, no início dos anos 2000). (PEREIRA e ROCHA, 2011; CAVALIERE, 2010; CHAHIN, 2016; TEIXEIRA, 1959, 1962, 1967, 2000)

Entre a década de 1950 e primeira metade de 1960, no período pré-golpe militar, surgiram no Brasil movimentos culturais e educacionais de concepções críticas e vanguardistas que tinham em seu cerne a intensão de promover uma “conscientização” das classes populares. Nesse sentido, os movimentos mais importantes e mobilizadores foram o “Movimento de Cultura Popular” (MPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE), os “Centros Populares de Cultura (CPC), o “Movimento de Educação de Base (MEB) e o grupo de Paulo Freire, sendo que os agentes destes movimentos se misturavam e dialogavam entre si.

O MPC foi criado em Pernambuco, em 1960, promoveu um projeto de expansão da educação popular e abriu espaço para a organização de um forte movimento de valorização da cultura popular brasileira. O MPC era constituído por universitários, artistas e intelectuais com tendência ideológica de esquerda ou ligados ao catolicismo progressista, tinham como objetivo realizar ações comunitárias voltadas para a educação popular. Buscaram promover uma “consciência” política e social nos trabalhadores e população mais pobre, preparando-os para uma

⁸⁸ No Capítulo 5 de nossa pesquisa realizamos um estudo de caso da escola “EMEF Pres. Campos Salles” em São Paulo, que possui um CEU integrado à escola.

participação crítica na vida política do País. Posteriormente a experiência do MCP foi incorporada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), criando os “Centros Popular de Cultura” (CPC) que se espalharam pelo país. As atividades realizadas nos CPC se orientaram, principalmente, no sentido de “conscientizar” a população por meio da cultura e da “educação de base”, com a promoção de “círculos alfabetizadores”, festivais culturais, seminários e congressos sobre temas ligados à cultura.

No final de 1962, os CPCs do MCP já contava com milhares de alunos distribuídos entre duzentas escolas e grupos escolares; uma rede de “escolas radiofônicas”; um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de cerâmica, tapeçaria, tecelagem, cestaria, gravura e escultura; centenas de professores e monitores de ensino fundamental, supletivo e educação artística; uma escola para motoristas-mecânicos; centros culturais com galerias de arte, bibliotecas, cinema, teatro, música, orientação pedagógica, recreação e Educação Física; programas de alfabetização e educação de base e “círculos de cultura”. O MPC criou um grande movimento de alfabetização de jovens e adultos, ao qual Paulo Freire aderiu e realizou suas primeiras experiências educacionais inspiradas nas bases ideológicas deste movimento. (COELHO, 2002)

A partir destas primeiras experiências no MCP que Paulo Freire sente-se instigado a assumir um projeto amplo de alfabetização, juntamente com educadores da Universidade de Recife onde também era professor. Sistematiza seu método de alfabetização e, junto com um grupo de 21 estudantes universitários voluntários, realiza a famosa experiência na comunidade de Angicos (pequena cidade no sertão do Rio Grande do Norte) em 1963.⁸⁹ A experiência foi exitosa, tendo alfabetizado por volta de 300 pessoas com apenas 40 horas de trabalho junto aos mesmos, em uma proposta educacional transformadora que partia dos elementos culturais da comunidade, utilizando palavras e temas coletados junto aos educandos (transformadas no que Freire denominou de “palavras geradoras” e “temas geradores”) que foram utilizadas como principal material de estudo, e sempre em diálogo horizontal entre todos (os chamados “Círculos de Cultura”) buscando um crescimento coletivo. O método também contemplava estudos sobre o “conceito

⁸⁹ Essa experiência teve apoio do governo federal (João Goulart) e governo estadual do Rio Grande do Norte (Aluizio Alves) que financiaram a experiência com recursos do programa “Aliança para o Progresso” (recursos vindos do governo dos EUA) repassados à SUDENE (“Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste”). Também havia apoio do governador de Pernambuco, Miguel Arraes.

antropológico de Cultura” e debates de “politização” (em um viés “materialista dialético”), ampliando a noção de “alfabetização” para uma “leitura do mundo” dos educandos, as “palavras geradoras” não geravam apenas estudos de “fonemas” mas também debates críticos a respeito da realidade dos educandos, difundindo-se a ideia de “conscientização” através da ação educativa.

O sucesso da experiência e profundidade teórica formulada por Paulo Freire foi amplamente reconhecida, de grande importância para um país com imenso índice de analfabetismo (no período, cerca de 40% da população brasileira era analfabeta, no Rio Grande do Norte o índice era de 80%), em um momento político de grande movimentação popular. Em 1963, após a experiência em Angicos e em algumas outras cidades do interior nordestino, o presidente João Goulart e as lideranças do Ministério da Educação, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui, encampam a criação de um “Plano Nacional de Alfabetização” (PNA) e entregam à Paulo Freire a coordenação do Plano com o objetivo de multiplicar, por todo o país, a experiência piloto desenvolvida em Angicos. Organizaram, então, uma estrutura para instalação de 60.870 “Círculos de Cultura” a fim de alfabetizar quase 2 milhões de adultos por todo o país. O Plano começou sua implementação realizando diagnósticos, pesquisas, levantamento das “palavras geradoras”, compras de equipamentos e formação de 1000 alfabetizadores.⁹⁰ Porém, esse fulgor da implementação de uma grande e transformadora política educacional foi bruscamente interrompido pelo golpe militar de 1964, o PNA declarado extinto e toda a sua documentação e equipamentos confiscados pelo novo regime como materiais “subversivos”, Paulo Freire preso e posteriormente exilado do país. (GADOTTI, 2014; WEFFORT, 1967; FREIRE, 1967; BERSEGEL, 2010)⁹¹

Fundamental citar também as ações de outro importante movimento do período, o “Movimento de Educação de Base” (MEB) que esteve presente, entre 1961 e 1968, em centenas de municípios. Criado por um setor progressista da Igreja Católica (a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) em parceria com o governo federal (Jânio Quadros e, posteriormente, João Goulart) e coordenado pelo

⁹⁰ A respeito da organização do Plano Nacional de Alfabetização de 1964 ver texto de Silvia Manfredi (2014).

⁹¹ A respeito das experiências em Angicos existem dois documentários muito interessantes: “As quarenta horas de Angicos” (realizado por Luiz Lobo, ainda em 1963) e “40 horas de memória” (realizado pela “Universidade Federal Rural do Semi-Árido”, em 2016).

educador Osmar Fávero, o objetivo era desenvolver um programa de “educação de base” por meio da instalação de milhares de “escolas radiofônicas”⁹² com recepção organizada nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A produção e locução das aulas eram feitas por educadores e os profissionais das emissoras ficavam com a parte técnica (gravavam e transmitiam os programas), os programas era transmitidos nos “núcleos de recepção” (locais educacionais improvisados, comumente em salões de Igrejas e espaços comunitários) aos educandos e professores assistentes (“monitores”, que eram na realidade lideranças locais da comunidade treinadas pelos coordenadores do MEB) davam as explicações complementares ao assunto tratado na aula ouvida pela rádio e organizavam debates entre todos. O MEB fornecia materiais didáticos, o rádio à pilhas que sintonizava apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos, lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura. As emissões eram feitas no começo da noite e as escolas funcionavam em horário adequado à população rural. Esperava-se que os alunos - adolescentes, jovens e adultos - não só aprendessem a ler, a escrever e assimilassem as noções da educação de base, mas, sob a liderança do monitor, concretizassem essa educação executando tarefas diversas na comunidade: campanhas de tratamento de água (construindo filtros e fossas), campanhas de vacinação, registro civil, organização de clubes, grupos de representação ou organizações de classe, ou seja, o MEB buscava também cumprir um papel de mobilizador comunitário.

Em 1963 o MEB mantinha em funcionamento 7.353 “escolas radiofônicas” sintonizadas em 29 emissoras católicas que tinham audiência de oito milhões de pessoas. Nos cinco primeiros anos, alfabetizou diretamente, com auxílio dos monitores, 320 mil alunos matriculados na área rural e tinha uma equipe de aproximadamente 500 pessoas. Um dos diferenciais do MEB foi a introdução da cultura popular nas aulas radiofônicas (por exemplo, com os cantadores nordestinos, poetas, cordelistas) impactando a realidade da comunidade do interior rural. Como o MEB tinha um viés progressista (inclusive com parcerias com o MCP e em diálogo com a fundamentação teórica de Paulo Freire) e em suas transmissões procurava

⁹² As “escolas radiofônicas” faziam parte do “SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional”, um programa federal organizado pelo Ministério da Educação, criado em 1958. O MEB integrou essa política, mas rompendo com seu método, criando um viés politizado e crítico em seus programas.

promover um debate político crítico, passou a ser perseguido pelo regime militar e foi extinto em 1968. (FÁVERO, 2004; BAUMWORCEL, 2008)

Estes movimentos de educação popular desenvolvidos no Brasil na década de 1960 criaram ações pedagógicas voltadas para um exercício de “conscientização” das classes mais pobres com forte caráter vanguardista, com bases ideológicas vindas do “materialismo dialético”. O “vanguardismo” destes movimentos trazia um aspecto singular de valorização da “cultura popular” como instrumento de transformação social, por isso promoveram ações educacionais que se aproximaram do saber popular e comunitário, valorizando o saber das comunidades e dos populares como matriz de sabedoria e mediação para a aprendizagem. Porém, esse caráter vanguardista também trazia um modelo ideológico pré-delineado do que seria “conscientização” e de “cultura popular”, localizavam as comunidades como “classes dominadas” que precisariam de determinado tipo de conhecimento para se verem livres da “alienação”, entendiam que cumpriam um papel de vanguarda intelectual que possibilitaria abrir estes caminhos da “conscientização”. Essa postura “vanguardista” é mais intensa nos grupos do MPC e MEB, em Paulo Freire molda-se uma proposta menos diretiva, desde o início apostando na “dialógica” como método de encontro entre sujeitos que “se educam entre si”.⁹³ (FÁVERO, 2004)

Outro exemplo da grande qualidade educacional que se configurava no Brasil no período pré-ditadura foram os “Ginásios Vocacionais”, uma série de escolas em São Paulo que formaram uma das propostas educacionais mais maduras e inovadoras da história da educação brasileira, e que também foram ceifadas pelo autoritarismo do regime ditatorial. Surge em 1962, com o governo do estado de São Paulo (na gestão Luciano de Carvalho) buscando reestruturar a política educacional dentro da lógica “desenvolvimentista” e das grandes mudanças no setor produtivo do período, nesse sentido que são implantados os “Ginásios Vocacionais” como uma

⁹³ Mas mesmo Freire, neste período, trazia uma tendência vanguardista nesses moldes, como percebemos em seus primeiros textos teóricos a respeito de seu método de alfabetização, ainda em fase experimental: “E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento de crescente crítica, seria o conceito antropológico de cultura.” (FREIRE, 1967, p.108, grifo nosso)

Freire, ao longo de sua vida e obra, irá se afastar deste modelo vanguardista e cada vez mais, com o passar dos anos, defenderá uma educação “dialógica”.

modalidade do que chamavam “Ensino Industrial” (correspondente ao atual “Ensino Técnico” integrado ao Ensino Médio). Essas escolas foram implantadas em algumas cidades de SP (Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro, São Caetano e São Paulo), tiveram 8 anos de plena atividade e foram sumariamente fechadas em 1969.

A coordenação ficou a cargo da educadora Maria Nilde Mascellani que formulou e estruturou o modelo educacional destas escolas.⁹⁴ Os “Ginásios Vocacionais” desenvolveram uma concepção de educação integral muito própria, alinhando a formação humanista ao saber prático, tendo como centro os saberes sociais e o engajamento na comunidade, uma formação técnica básica mesclada à formação do pensamento crítico e à inserção social consciente.

O currículo era construído coletivamente (entre os educadores e os educandos, mas também através de pesquisa da realidade local). As práticas educacionais eram quase todas realizadas em grupo, por meio de projetos de pesquisa com temas decididos coletivamente, o principal papel dos educadores era auxiliar os educandos a aprenderem a realizar suas pesquisas. Após a definição do tema (chamavam de “Unidade Pedagógica”), as estratégias de investigação eram então planejadas e as pesquisas eram realizadas de uma maneira muito próxima de uma pesquisa acadêmica, apoiada pelos educadores, com consultas à biblioteca das escolas e complementadas em pesquisas realizadas em campo (onde os educandos realizavam, por exemplo, entrevistas com moradores da cidade, consultavam especialistas de fora da escola, visitavam espaços da cidade, etc.). Todo planejamento curricular seguia uma lógica que chamavam de “espiral”, onde se partia da realidade da “comunidade local” para a “comunidade universal”, conectando problemas globais à realidade local e vice-versa, em um movimento “espiral” (“recursivo”) de aprofundamento dos estudos. E todas as “disciplinas” atuavam de forma integrada colaborando para o desenvolvimento das investigações da “Unidade Pedagógica”, todas focadas no mesmo tema definido pelo grupo e seguindo a mesma lógica em “espiral”, desde os estudos das disciplinas das áreas humanas, exatas e

⁹⁴ Mascellani era influenciada pelos pensadores humanistas europeus (Emanuel Mounier e Pierre Furter) que eram referências no movimento católico progressista da época, pelas teorias e práticas que Paulo Freire vinha instigando, pela sociologia de Florestan Fernandes (do qual Mascellani era discípula e amiga), pelo pragmatismo de Dewey, e, também, pelo materialismo dialético. Havia antes atuado como gestora de uma escola que realizou uma importante experiência educacional, as “Classes Experimentais”, na cidade de Socorro (SP) e, pelo destaque nesta ação, foi convidada pelo secretário de Educação para assumir a coordenação da implantação dos “Ginásios Vocacionais”.

biológicas, mas também das disciplinas “técnicas” (saberes do mundo do trabalho). As pesquisas dos grupos de educandos resultavam em grande coleta de dados que eram depois sistematizados, com auxílio dos educadores, e socializadas à comunidade (por exposições orais, cartazes, fotos, filmes, texto e até por peças teatrais).

E mais, essas pesquisas em campo também visavam a construção de “projetos de ação comunitária”. Os educandos tinham que construir algum projeto que propusesse soluções das problemáticas da realidade que pesquisaram. O fim da prática educacional com um sentido social, com engajamento dos educandos e educadores pela “transformação da realidade”. A educação com objetivo de inserir os jovens no seu meio, para conhecê-lo, para participarem dele ativamente como grupo e para buscarem soluções para sua comunidade. Os educandos realizavam atividades práticas de cuidado com a escola, atuavam colaborando na limpeza, cozinha, cultivo agrícola, etc., e essas atividades eram utilizadas para se trabalhar saberes curriculares interdisciplinares. (ROVAI, 2005; TAMBERLINI, 2018)⁹⁵

Percebemos a profundidade teórico-prático do modelo pedagógico dos “Ginásios Vocacionais”, mesmo que no momento só possamos esboçar sua complexidade. Suas inovações educacionais apresentaram elementos fundamentais para os debates sobre educação integral, interdisciplinaridade, educação por projetos, valorização do educador, escuta do educando, integração escola-comunidade e função social da escola. Tudo isso configurado em algumas escolas-pilotos e que se espalhariam em uma rede de escolas “ginasiais” dentro do sistema estadual de educação de São Paulo, mais um importante projeto que foi perseguido e abafado até a extinção (em 1969) pela ignorância e autoritarismo do regime militar que se instaurou no país.

Durante o período de ditadura militar, também são emblemáticas em suas singularidades e resistências as dezenas de “escolas alternativas” surgidas entre os anos 1970 e 1980, na onda da contracultura. O campo do “alternativo” abrangia desde “comunidades alternativas” (na zona rural), até atividades ligadas à produção cultural, ou ainda, áreas como medicina e alimentação alternativas (influenciados pela sabedoria oriental, o movimento *hippie*, pela militância do vegetarianismo, entre

⁹⁵ Ver também o documentário longa-metragem “Vocacional – Uma aventura humana” (2011) do diretor Toni Venturi e o documentário curta-metragem “Ensino Vocacional” (1969) de Aloysio Raulino.

outros). Mesmo em um Estado altamente repressivo, a experimentação e abertura ao “alternativo” foi possível no campo educacional, principalmente nas “pré-escolas” de caráter privado, pois as escolas públicas eram vigiadas e repreendidas, porém nas pré-escolas particulares a “legislação federal era extremamente vaga, não existindo uma maior fiscalização sobre esse nível” (REVAH, 1995).⁹⁶ Muitas destas escolas foram sendo abafadas pelo regime militar, seus membros perseguidos por suas posições ideológicas. Marcante resistência foi o “Colégio Equipe”⁹⁷ (fundado em 1972, em São Paulo, em plena ditadura), que recebeu grande parte de educandos e educadores dessas escolas que foram sendo abafadas e que manteve uma educação pautada no debate crítico e democrático, com grande espaço para a expressão cultural e criativa do educando, sendo um centro importante de militância pela abertura política nos anos 1980 e ainda hoje reconhecida como uma das principais escolas não-convencionais do país.

Nos primeiros anos da redemocratização do país, amplia-se o debate pela universalização da escola pública. Neste contexto que se instauram os “Centros Integrados de Educação Pública” (CIEPs), em 1985, concebidos pelo educador e sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) e apoiadas pelo governador Leonel Brizola (1922-2004) no Rio de Janeiro, influenciado pelo modelo pedagógico de “escola integral” realizado nas “Escolas-Parque” de Anísio Teixeira. Os CIEPs constituíram um projeto de educação integral de grandes proporções, com alto investimento do orçamento público, foram construídas mais de 500 (quinhentas) escolas deste modelo por todas regiões de comunidades mais carentes do estado do Rio de Janeiro.

Uma das grandes marcas dos CIEPs era a qualidade dos prédios escolares, foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemayer, tinham espaços amplos, grandes bibliotecas e refeitórios, hortas, quadras, piscinas, vestiários e áreas de atletismo. Cada uma destas escolas atendiam 1.000 educandos em período integral, com aulas regulares no período da manhã e com inúmeras oficinas, atividades artísticas e esportivas na parte da tarde, ofertava três refeições por dia, as primeiras unidades contavam com consultório médico e dentário, membros da comunidade eram

⁹⁶ Sobre as “escolas alternativas” ver **capítulo 3** de nossa pesquisa.

⁹⁷ Ver <https://www.colegioequipe.g12.br/>

contratados para compor o quadro de funcionário da escola. A concepção do CIEPS, portanto, era de uma escola integral que também cumpriria serviços básicos de assistência e saúde para as crianças e jovens, algo transformador para as comunidades (de baixo poder econômico) onde estas escolas estavam instaladas. Propunham ser um instrumento de transformação social. Grande número de novos educadores foram contratados em regime integral e tinham metade do tempo voltado para formação continuada, garantindo estabilidade e capacitação profissional

As críticas ao modelo passavam pelo alto custo de sua estrutura e manutenção; a distância da qualidade que os CIEPs passaram a representar diante das outras escolas públicas (formando praticamente um sistema “paralelo” privilegiado); a velocidade da instalação das escolas, que dificultava o aprofundamento das bases pedagógicas antes de sua inauguração; o fato de não terem conseguido transformar o modelo didático convencional (que continuou em seu modelo convencional no primeiro turno); a “introversão” dos processos educacionais dentro da escola, ou seja, o não aproveitamento do território da comunidade como espaço educador; a apropriação político-partidária do projeto nas eleições. Os CIEPs foram sendo sucateados aos poucos pelas gestões que se seguiram, sua proposta educacional distorcida e descontinuada no início dos anos 1990, até o total cancelamento de seu modelo de “escola integral”. (GOMES, 2010; RIBEIRO, 1986; LOVATO e GOUVÊA, 2017)

Após longo debate iniciado no processo de redemocratização do país, em 1996 é sancionada a nova “Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional” (LDB - Lei nº 9.394). O novo texto, articulado e relatado pelo sociólogo, educador e, então, senador Darcy Ribeiro, trouxe mudanças significativas em relação às antigas LDBs, baseando-se no princípio do direito universal à educação, ela passou a determinar, entre outras coisas, a gestão democrática do ensino público, o pluralismo de concepções pedagógicas e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares. A LDB é, portanto, instaurada com grandes aberturas às inovações educacionais.

As principais propostas educacionais inovadoras que se constituíram neste período procuraram reconfigurar seus dispositivos pedagógicos no sentido de incluir a comunidade na gestão e aprofundar a relação da escola de seu entorno. Helena

Singer propõe a seguinte análise panorâmica da questão da educação contemporânea:

O momento atual no Brasil, em que praticamente se conquistou a universalização do ensino fundamental, deixa claro o quanto o simples atendimento da demanda por escolarização é insuficiente para garantir processos de democratização educacional. As crianças estão todas lá nas escolas, mas é ali mesmo que elas são discriminadas, desrespeitadas, silenciadas - excluídas enfim de qualquer processo de conhecimento e cidadania. (SINGER, 2008, p.19)

É nesse novo contexto que surgem algumas escolas inovadoras de São Paulo da década de 1990, muito ligadas à preocupação de trazer maior participação e democracia na gestão da escola e criar inovações nos dispositivos pedagógicos para romper com o modelo didático convencional. As primeiras escolas neste sentido são a “EMEF Des. Amorim Lima”, “EMEF Pres. Campos Salles”, “CIEJA Campo Limpo”, “Te-Arte Criatividade Infantil”, depois surgem a “Escola Lumiar”, o “Colégio Viver”, a “Escola Democrática Politeia”. Estas novas escolas paulistas vão alimentar os principais movimentos e redes atuais de inovação educacional.

A socióloga Helena Singer tem sido uma das principais pensadoras desta fase contemporânea de inovações educacionais. Ela conceitua a respeito:

Não se trata de colocar as crianças dentro da escola, em troca de comida, para que as ruas fiquem mais seguras. Trata-se de transformar a escola em parceira de projetos da comunidade, que têm os jovens como ativos participantes. Para isso, os estudantes têm que ser efetivamente incorporados – não nos bancos escolares, mas na direção da escola. Eles têm que poder definir os rumos da escola e se responsabilizar por isso. A escola precisa se tornar um espaço para a formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar projetos de vida. As perguntas a serem feitas não são *como colocar todos os jovens brasileiros na escola?*, *quanto conhecimento os jovens brasileiros possuem?*, mas sim *como transformar a escola para que ela se torne acolhedora, significativa e desejada por todos?* Não se trata de verificar o rendimento escolar, algo mais propício a uma educação bancária, nas palavras do finado Paulo Freire, mas sim de perguntar aos estudantes em que medida a escola lhes possibilita elaborar e realizar projetos. Novamente, a emancipação está no eixo coletivo, na politização. (SINGER, 2008, p.05)

E analisando panoramicamente a organização pedagógica dessas escolas, Helena Singer resume:

Sendo múltiplos os projetos, os tempos e espaços da escola são flexíveis o suficiente para possibilitar a imprevisibilidade de usos. A autonomia do estudante para elaborar e realizar seus projetos é acompanhada da sua participação na gestão escolar, que assim se constitui de forma aberta e democrática. A relação da escola com os demais agentes da educação - família, trabalho, comunidade, igrejas, governo, meios de comunicação - é de parceria e complementaridade no processo de produção de conhecimento que tem as crianças e os jovens como protagonistas. Finalmente, as tecnologias de informação e comunicação são operacionalizadas como ferramentas de aprendizagem que contribuem para a concretização dos projetos. Nestas escolas, o papel prioritário do educador é o de orientador de itinerários de aprendizagem e também de inspirador e modelo de conduta. (2008, p.05)

A última escola que trazemos neste panorama é a “Escola Projeto Âncora” (em Cotia-SP)⁹⁸, que causou grande impacto e inspiração apesar de sua curta duração. Essa escola foi criada a partir da chegada de José Pacheco (principal mentor das inovações da “Escola da Ponte” em Portugal) no Brasil, que aceitou um convite do empresário Walter Steurer para assumir a instauração de uma nova escola dentro da instituição que havia criado. Essa instituição (chamada “Cidade Âncora”), com grande estrutura física, tinha caráter assistencialista e educativo, desenvolvia projetos de arte-educação e esportes para crianças mais pobres da cidade, Steurer queria instalar ali um novo modelo de escola e viu em Pacheco uma grande referência para coordenar esse processo, Pacheco aceitou o convite e se muda para o Brasil em 2012.

A concepção pedagógica da “Escola Projeto Âncora” surge intrinsecamente relacionada com o modelo da “Escola da Ponte” (educação por projeto, roteiro de estudos, educador-tutor, foco no desenvolvimento da autonomia do educando, uma escola “sem aulas”, “sem turmas”, gestão democrática por assembleias e comissões, espaços educacionais “abertos”), mas também se mescla à uma realidade muito diferente de Portugal, em uma periferia brasileira, dentro de uma escola com um público atendido pela rede de assistência social. A especificidade da Escola Âncora também vem da forte influências das duas coordenadoras pedagógicas que se juntam ao projeto: Cláudia Duarte e Edilene Morikawa, que foram grande sistematizadoras do método educacional inovador desta escola e dos educadores (que participavam

⁹⁸ Sobre o cotidiano da “Escola Projeto Âncora” e seus dispositivos pedagógicos ver o vídeo-documentário “Projeto Âncora” – Episódio 1 da 3ª temporada da série “Destino Educação: escolas inovadoras” (realizado pelo Canal Futura, em 2016). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=7s>.> Acessado em: 14 ago. 2022.

ativamente na gestão da escola e se doavam para o projeto muito além das horas-trabalho que eram contratados).

A “Escola Projeto Âncora” durou até o ano de 2019, crises financeiras e conflitos internos entre os gestores pedagógicos e os donos da instituição (financiadores do projeto) causaram o afastamento de Pacheco e de praticamente todos educadores. Mas entre esses breves anos a Escola Âncora recebeu a visita de centenas de educadores, gestores e pesquisadores que se inspiraram em suas práticas, tendo a equipe se espalhado por várias regiões do país desenvolvendo práticas inspiradas pelo vivido nesta Escola. (QUADROS, 2014, 2021; TEOTONIA, 2020; QUEVEDO, 2014)⁹⁹

4.6 REDES EXISTENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL.

As redes apresentadas neste subcapítulo são constituídas por educadores, gestores, pesquisadores e escolas. Revelam a multiplicidade de movimentos educacionais organizados existente nos dias atuais. Redes que buscam tecer tramas de resistência e de rupturas paradigmáticas, e que anunciam os caminhos possíveis do surgimento de novos paradigmas educacionais.

- IDEC e outras redes de escolas democráticas:

A IDEC (*“International Democratic Education Conference”*) é ligada à IDEN (*“International Democratic Education Network”* ou “Rede Internacional de Escolas Democráticas”) foi fundada em 1993, principalmente por iniciativa dos fundadores da Escola de Hadera e da *Sudbury Valley School*. Trata-se de uma rede de escolas, organizações e indivíduos em todo o mundo que defendem ideais como:

⁹⁹ Por exemplo: Cláudia Duarte fundou a “Escola Espiral” em São José dos Campos-SP, Edilene Morikawa a “Escola Aberta” em São Paulo, o educador Fósforo Quadros é um dos educadores da “Escola Tiê” em Ilhabela-SP (escola que teve grande influência da “Escola Âncora”, realizamos um estudo de caso da “Escola Tiê” no Capítulo 5). “Escola Atenas” (Praia Grande-SP), “Escola Nossa Senhora do Carmo” (Bananeiras-PB) e a “Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá” (Brasília-DF) são alguns exemplos de escolas que surgiram a partir da forte influência da experiência da “Escola Projeto Âncora”. José Pacheco tem promovido inúmeras formações e estimulado o surgimento de novas escolas em várias regiões do Brasil.

Respeito e confiança para as crianças; igualdade de *status* de crianças e adultos; responsabilidade compartilhada; liberdade de escolha de atividade; governança democrática por crianças e funcionários juntos, sem referência a qualquer guia ou sistema supostamente superior.¹⁰⁰

No *site* do IDEN¹⁰¹ encontramos um “mapa de escolas” filiadas à essa rede. Neste mapa estão assinalados um pouco mais de uma centenas de escolas, espalhadas por todos continentes do mundo. Mas sabemos que existem muitas escolas democráticas que não estão ali identificadas, o próprio Yaacov Hetch da Escola Hadera cita em seu livro que aproximadamente 500 escolas de 30 países diferentes são filiadas à IDEC (HECHT, 2016, p.230). No Brasil, por exemplo, está assinalado apenas a “Escola Politeia” (São Paulo) como representante desta rede, apesar de sabermos que há muitas outras escolas democráticas brasileiras (que inclusive fazem parte da “*Rede Nacional de Educação Democrática*”, que falaremos mais adiante).

Como parte da rede da IDEC, na Europa existe a EUDEC (Comunidade de Educação Democrática Europeia)¹⁰², no mapa disponível no *site* da EUDEC constam assinaladas aproximadamente 70 (setenta) escolas e mais 25 “associações”.

Na Europa existem também a redes locais. Por exemplo, na Alemanha existe a BFAS (“*Bundesverband der Freien Alternativschulen*”, em português “Associação Federal de Escolas Alternativas Livres”)¹⁰³ com mais de 150 escolas filiadas, por sua vez Hetch (2016, p.238) cita que há por volta de 50 escolas na Alemanha que se encaixariam como escolas inovadoras. Também existem aproximadamente duas dezenas de escolas democráticas da Holanda, que se destacam por aplicarem um modelo de gestão democrática muito singular, seguindo os princípios da “Sociocracia” (modelo de gestão participativa que inovou o processo decisório democrático,

¹⁰⁰ Ver <https://www.idenetwork.org/>

¹⁰¹ Ver nota anterior.

¹⁰² Ver <https://eudec.org/>

¹⁰³ Ver <https://www.freie-alternativschulen.de/>. Sobre as escolas democráticas da Alemanha ver também o filme documentário “*Schools of Trust*” (2014).

desenvolvido por alguns pensadores holandeses como Kees Boeke e Gerard Endenburg).¹⁰⁴

Também ligadas ao IDEC, há a ADEC¹⁰⁵ (rede de escolas democráticas dos países da Oceania), a APDEC¹⁰⁶ (dos países da região Ásia e do mar Pacífico, que reúne educadores e escolas de países tão diferentes como Japão, Índia, Taiwan, Nepal).

- AERO – The Alternative Education Resource Organization:

AERO¹⁰⁷ é a organização norte-americana mais representativa sobre a educação não-convencional nos EUA e Canadá, procura possibilitar redes de diálogos entre as “escolas alternativas” (como denominam), é a representante da IDEC na região. Hecth (2016, p.240-241) cita que há um número de aproximadamente 100 “escolas democráticas” nos EUA e 10 escolas no Canadá, comenta ainda que estas escolas são quase todas de caráter privado e com poucos educandos e que nesta região da América há um grande desafio de fortalecer a situação das escolas públicas.

- ENA – Encuentro de Nuestra América:

A organização que cria um diálogo em rede entre as escolas não-convencionais em nível regional da América Latina é o *ENA – Encuentro de Nuestra América*, uma rede colaborativa de promoção da inovação na educação, buscando uma educação “emancipadora” e “integral”, com foco na “cultura da paz” e nos “direitos humanos”. Realizou seu primeiro encontro em 2012 na cidade de Caguas (Porto Rico), a partir da iniciativa da escola porto-riquenha *Nuestra Escuela*, tendo reunido já neste primeiro encontro por volta de 100 educadores e pesquisadores da educação de 16 países. O ENA já realizou cinco encontros internacionais (em Porto Rico,

¹⁰⁴ Sobre as escolas democráticas da Holanda e o sistema de Sociocracia desenvolvidos nestas escolas ver o documentário “Escola em Círculos: a soma de todas as vozes” (“*School Circles*”, 2018) de Charlie Shread e Marianne Osorio.

¹⁰⁵ Ver <http://adec.edu.au/>

¹⁰⁶ Ver <https://apdec.org/>

¹⁰⁷ Ver <https://www.educationrevolution.org/>

Bolívia, El Salvador, Brasil e Chile), o último ocorreu em 2019 e o próximo já está sendo organizado para ocorrer na Argentina e Uruguai.¹⁰⁸

- Escolas Reggio Emilia:

Rede de 11 escolas públicas primárias (3-6 anos), bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos, voltadas para primeira infância da cidade italiana de Reggio Emilia. Tem o suporte da organização “*Reggio Children*”¹⁰⁹, órgão de defesa e fortalecimento das experiências desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia, também responsável por organizar formações a educadores e pesquisadores do mundo todo, também exposições e projetos.

Na América Latina, a entidade que representa oficialmente a *Reggio Children* é a *RedSolare* (presente em 12 países, inclusive no Brasil), que segundo sua página virtual¹¹⁰ é

Uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos.

- Escolas Waldorf:

Atualmente, existem 1.251 escolas e 1.915 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países, além de associações Waldorf e centros de treinamento de professores para educadores e professores Waldorf em todo o mundo. A maioria das escolas Waldorf estão na Alemanha (mais de 200 escolas), nos EUA (mais de 100 escolas) e Holanda (mais de 100 escolas), mas elas estão espalhadas por toda a Europa, com destaque para a Noruega, Finlândia, Suécia, Suíça e Itália com maiores números de escolas (com mais de 30 escolas em cada um destes países). Na

¹⁰⁸ Página oficial da rede *Facebook* do *ENA*, disponível em: <https://www.facebook.com/encuentroena/>.

¹⁰⁹ Ver <https://www.reggiochildren.it/>

¹¹⁰ Ver <http://redesolarebrasil.blogspot.com/>

Austrália (60 escolas), Israel (23) e África do Sul (15) também estão bastante disseminadas.¹¹¹

Segundo a *Federação das Escolas Waldorf do Brasil* (FEWB), existem 296 escolas Waldorf brasileiras, 97 escolas estão filiadas à FEWB, as demais são consideradas em “processo de filiação”.¹¹²

- Escolas Krishnamurti:

Rede de 9 (nove) escolas, 7 (sete) na Índia, uma (1) nos EUA (a “*Oak Grove School*”) e uma (1) na Inglaterra (a “*Brockwood Park School*”). Compõem uma rede de escolas que se organizam tendo como base os fundamentos do pensamento do sábio indiano J. Krishnamurti e têm apoio da “*Krishnamurti Foundation*” (entidade responsável pelo legado de livros, vídeos, áudios deixados por Krishnamurti).¹¹³

- Escolas Montessori:

A organização internacional mais oficial da pedagogia montessoriana é a *Association Montessori Internationale*¹¹⁴, entidade criada pela própria Maria Montessori, e que promove formações, conferências e encontros das escolas montessorianas, além de ser a mais respeitada entidade a credenciar e qualificar as escolas que queiram assumir este método pedagógico. Porém, há outras importantes entidades internacionais nesse viés, como por exemplo a “*The Montessori Foundation*”¹¹⁵.

¹¹¹ Dados retirados do documento “*Waldorf Word List*” (2020) formulado pela “*IASWECE – International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education*”. Disponível em <<https://www.waldorf-international.org/>>. Acessado em 24 de fevereiro de 2022.

Ver também <<https://www.steinerwaldorf.world/>>, plataforma oficial de divulgação das escolas Waldorf pelo mundo.

¹¹² Dados retirados do documento “*Nascimento das Escolas Waldorf no Brasil*”, criado em 2019 pela FEWB, disponível no site da federação. Disponível em <http://www.fewb.org.br/imagens/21_anos/linha_tempo_escolas.pdf>. Acessado em 23 fev. 2022. Ver também as planilhas disponíveis em <<http://www.fewb.org.br/territorios.html>>.

¹¹³ Ver <https://jkrishnamurti.org/schools>

¹¹⁴ Ver <https://montessori-ami.org/>

¹¹⁵ Ver <https://www.montessori.org/>

Há associações e fundações montessorianas espalhadas por todas as regiões do mundo. Presume-se que haja mais de 25.000 escolas montessorianas (segundo cálculos aproximados da *Association Montessori Internationale*, que reconhece a dificuldade desta identificação com maior exatidão).

No Brasil, há 65 escolas montessorianas filiadas à “Organização Montessori do Brasil”.¹¹⁶ Já no *site* “Lar Montessori” encontramos um mapa identificando 50 escolas.¹¹⁷

- Movimento da Escola Moderna (FIMEM):

A FIMEM (“Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna”)¹¹⁸ é uma rede de educadores e escolas criada pelo educador Célestine Freinet, aproximando experiências educacionais do mundo todo que atuavam dentro da proposta da pedagogia ativa. O FIMEM foi criado oficialmente como uma Federação em 1957, em um congresso em Nantes (França), na ocasião do congresso aprovaram a “Carta da Escola Moderna” que forma a base conceitual do movimento¹¹⁹ e que também foi uma das bases conceituais para a formulação da “Declaração Universal dos Direitos da Criança” pela ONU em 1959. Hoje o FIMEM congrega educadores de mais de 50 países e realiza um congresso internacional (o *RIDEF – Reencontro Internazionale Des Educateurs Freinet*) a cada dois anos (o último foi realizado no Marrocos em julho de 2022).

Atualmente o FIMEM promove um grande debate e formações a respeito da pedagogia desenvolvida por Freinet, discute a respeito dos dispositivos pedagógicos inspirados em seu pensamento, tanto que se autodenominam “educadores Freinet”. Porém, é mais do que uma rede de debate pedagógico, é também uma organização

¹¹⁶ Ver <http://omb.org.br/>

¹¹⁷ O *site* “Lar Montessori” é a maior plataforma *on-line* do Brasil sobre a pedagogia Montessori organizado pelo educador Gabriel Salomão. O autor chega a citar em um texto no *site* que possivelmente exista mais de uma centena de escolas montessorianas no Brasil, mas que não foram devidamente identificadas. Disponível em: <https://larmontessori.com/>. Acessado em: 03 ago. 2022.

¹¹⁸ Ver <http://www.fimem-freinet.org/pt-pt>

¹¹⁹ É possível acessar a “Carta da Escola Moderna” (atualizada pelo FIMEM em 2010) em português através do *link*: <<https://docplayer.com.br/211479432-Carta-da-escola-moderna-versao-votada-na-assembleia-geral-de-nantes-2010.html>>. Acessado em: 04 ago. 2022.

de caráter militante que busca defender a “educação pública”, os direitos da criança, a educação democrática e o reconhecimento do trabalho dos educadores.

Ligada ao FIMEM, no Brasil existe a “Rede de Educadores e Pesquisadores de Educação Freinet” (surgida em 2011).¹²⁰ A escola mais representativa da pedagogia fundada por Freinet no Brasil é a “Escola Curumim” em Campinas-SP.

4.3.1 ALGUMAS REDES ATUAIS DE ESCOLAS INOVADORAS NO BRASIL

- **CONANE e a Rede Nacional de Escolas Democráticas:**

O debate do conceito de “escola democrática” e a aproximação com o movimento internacional do IDEC se efetivou no início dos anos 2000 no Brasil. De início, através da forte articulação de Helena Singer e outros educadores de São Paulo principalmente, que resultou na fundação da “Escola Lumiar” (em 2003) e depois na Escola Politeia (em 2006). Um marco foi a criação do “Instituto para Democratização da Educação no Brasil” (surge em 2001) que passou a articular iniciativas democráticas pelo país e realizar formações a educadores (inspirados em Tostoi, Korczak, Neill, José Pacheco e no movimento internacional de escolas democráticas). Em 2007, o Brasil chegou ao ponto de sediar a “15ª Conferência Internacional de Educação Democrática” (IDEC), com participação de educadores e pesquisadores de mais de 13 países e que reuniu as principais escolas brasileiras que praticavam uma educação não-convencional.

Desse intenso movimento e trocas, parte deste grupo de escolas e educadores realizaram em 2013 a primeira “CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para a nova Educação” (em Brasília), que reuniu 18 escolas não-convencionais, em 2015 (em São Paulo) e 2019 (em Brasília) foram realizadas outras destas conferências. A CONANE é gestada de forma coletiva por uma rede de educadores e pesquisadores de várias regiões do país.¹²¹ No primeiro semestre de 2023 ocorrerá nova CONANE em Brasília.

¹²⁰ Ver <https://redefreinet.webnode.page/>

¹²¹ Ver <<https://www.conane.com.br/>>

Deste mesma movimentação surgiu a página no *Facebook* chamada “Rede Nacional de Educação Democrática”, que busca divulgar práticas e eventos nesse viés educacional.¹²²

Destacamos o *III Manifesto pela Educação: “Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país”*, apresentado ao Ministério da Educação em novembro de 2013, durante a abertura da 1ª CONANE, esse documento foi fruto do trabalho coletivo dos membros da rede colaborativa “Românticos Conspiradores”, uma das principais redes na época que unia educadores e pesquisadores que buscavam uma educação não-convencional e que participava na organização da CONANE. O “III Manifesto pela Educação” traz denúncias e anúncios, tendo como base uma carta que defende os seguintes princípios, nos quais o documento se embasa: educar-se para a integridade; educar-se em solidariedade; educar-se na diversidade; educar-se na realidade; educar-se na democracia; educar-se com dignidade. Retoma a luta por uma educação integral, mais humana, emancipadora, inclusiva, de qualidade, que valoriza e reconhece a heterogeneidade, necessidades e potencialidades das comunidades e os diferentes ambientes de aprendizagem, e que seja democrática e justa, de modo a fortalecer a criação, crescimento e sustentação de redes de colaboração e de propostas educacionais democráticas.¹²³

- Movimento de Inovação da Educação:

O “Movimento de Inovação da Educação” reúne um grupo de educadores e instituições que participaram de toda essa articulação iniciada lá pelo início de 2000 e que participou ativamente da proposta promovida pelo Ministério da Educação na gestão da presidente Dilma Rousseff (entre 2015 e 2016) através do programa “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica”, uma política pública que tinha como objetivo conhecer as experiências “inovadoras e criativas” existentes atualmente no Brasil . Na ocasião o Ministério da Educação, sob comando do professor Renato Janine Ribeiro, convidou para realizar assessorias nas suas ações pessoas como Helena Singer (que era a coordenadora do grupo, assessora especial do ministério),

¹²² Ver <<https://www.facebook.com/groups/198007833716636>>

¹²³ Ver o III Manifesto pela Educação no link: <<http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>>. Acessado em: 16 ago. 2022.

Denis Papler, José Pacheco, Jaqueline Moll, Natasha Costa (Associação Cidade Escola Aprendiz), Elie Ghanen, Ladislau Dowbor, Sônia Kruppa, Sônia Goulart entre outros educadores e pesquisadores que representam as vozes mais destacadas nas áreas de inovação educacional no Brasil. Com o golpe político que derrubou o governo Dilma este grupo teve seu trabalho descontinuado. O grupo sentiu a necessidade de manter ativo os dados e pesquisas realizadas no período, para isso criaram o “Movimento de Inovação da Educação”, que também busca divulgar as ações e articulações atuais por meio de sua plataforma virtual.¹²⁴

Essa plataforma virtual traz um importante mapa das escolas e instituições que praticam a inovação nas metodologias de aprendizagem e na sua gestão. O *site* também traz artigos e notícias sobre a temática e as práticas que estão acontecendo atualmente no Brasil. Sobre a manutenção do *site* Helena Singer nos conta a respeito das instituições que sustentam a iniciativa:

Na verdade, a Telefônica, o Aprendiz e a Ashoka, são os gestores do *site*. A Fundação Telefônica financia e o Cidade Escola Aprendiz tem a equipe de comunicação que é capaz de manter o site. Na verdade, a Fundação Telefônica vai terminar de financiar no mês que vêm, mas financiou até aqui. Agora quem articula o movimento é o grupo articulador. (SINGER, 2020)

Sendo que o “grupo articulador”, citado por Singer, é justamente os diversos educadores e ativistas da inovação na educação que citamos acima.

- REDHUMANI

Recentemente, no final de 2021, surgiu a “Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam - REDHUMANI”, que reúne professores, gestores, pesquisadores de todo o Brasil e mais de 40 (quarenta) instituições. Em seu evento de lançamento¹²⁵ percebemos que a professora Jaqueline Moll (da UFRGS), uma das principais referências no conceito

¹²⁴ Ver <https://movinovacaonaeducacao.org.br/>

¹²⁵ Evento *on-line* realizado por meio de uma “live” ocorrida no dia 03 de dezembro de 2021, pelo *webcanal* do *Youtube* da “Undime Bahia”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zoiQZkdQ6nw&t=1614s>>. Acessado em 15 ago. 2022.

No entanto, os professores participantes do evento afirmaram que a “sede virtual” da rede é, neste momento, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

de “educação integral” e que coordenou o programa “Mais Educação” (MEC), cumpre papel central nesta nova articulação, junto com o professor Cesar Nunes (UNICAMP) e a professora Branca Ponce (PUC-SP), além de outras dezenas de importantes apoiadores (José Carlos Libâneo, Bernard Charlot, Jaume Bonafé, José Pacheco, Daniel Mundukuru, Vera Santana, Sara York, Antônio Nóvoa, dezenas de professores e reitores de Universidades, membros de coletivos indígenas e movimentos sociais).

Essa rede surge em momento histórico delicado do país, como um movimento de resistência ao atual governo de extrema-direita que preside o Brasil, coligando movimentos e bandeiras já amplamente históricas, inclusive citando a herança de educadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascellani, Milton Santos e outros.

A rede tem como objetivos: a valorização da memória dos principais educadores e das experiências educacionais; a união dos movimentos educacionais de resistência e de defesa da educação integral, democrática e humanizadora; e a organização de planos para pensar a educação que defendem e buscam construir. Apontam como seus principais “valores”: a inclusão, o desenvolvimento social, a liberdade de ser, a equidade e a dignidade humana.

Nas falas dos participantes, percebemos grande valorização da diversidade humana e a temática dos “territórios” como espaço educacional. Conseguimos perceber nas palavras da professora Branca Ponce o teor do projeto de “educação integral” que defendem, que transcrevemos do vídeo de lançamento da rede:

Educação Integral, não “educação” apenas. Pensar o ser humano em todas as suas dimensões, não só na dimensão cognitiva, mas também na dimensão social, afetiva, estética, ética, física, etc. Formar o ser humano em todas as suas dimensões pressupõe o diálogo. [...] A valorização das aldeias, comunidades e territórios também é uma preocupação nossa. [...] A ampliação dos espaços educativos para além da escola, a escola também é a aldeia, os campos, as cidades, os espaços de dentro para fora e de fora para dentro, esse vigor da troca vai gerar e gera – se nos mantivermos fortes em nossos intentos – uma educação emancipatória para uma cidadania plena, para a formação do sujeito crítico. [...] Os territórios educam, as escolas educam, todas as instituições educativas em diálogo educam. [...] Promoção e valorização destas instituições socialmente justas no seu território e seu território valorizado a partir destas instituições, esse diálogo fundamental, instituições educativas socialmente justas integradas aos territórios é a nossa ideia, é uma ação linda, é o nosso intento.

- Rede de Escola Viva e Consciente:

A “Rede de Escolas Viva e Consciente”¹²⁶ é formada por um grupo de escolas muito diferentes entre si mas que se entendem como próximas em sua concepção de mundo e educacional, inspiradas principalmente pela educadora uruguaia (radicada há muitos anos na Bahia, Brasil) Ivana Jauregui. Atualmente são filiadas a essa rede 11 (onze) escolas no Brasil, 3 (três) na Argentina, 1 (uma) no Uruguai e 1 (uma) na Venezuela. São escolas que atuam, em imensa maioria, somente na fase da educação infantil.

Ivana Jauregui por muitos anos coordenou a “Escola Inkiri” (localizada em Piracanga, uma comunidade alternativa no sul da Bahia) e recentemente passou a coordenar uma outra escola para crianças na cidade de Serra Grande, no sul da Bahia¹²⁷, a “Escola Samambaia”. Sua visão pedagógica passa por uma profunda escuta da criança e, principalmente, para uma chamada pela transformação do adulto na relação com a criança, uma relação com menos expectativa e cobrança da criança, mas sim de maior auto-observação da postura e dos afetos.

A Educação Viva & Consciente tem como base apoiar a livre expressão das crianças e acompanhá-las nesse desenvolvimento. Um desenvolvimento que acontece de dentro para fora e tem no ambiente seguro e preparado o chão pra desabrochar. É uma educação que acontece a partir do encontro humano. Um encontro horizontal que tem como base a criação de vínculos afetivos reais que possibilitam que as crianças desenvolvam a confiança que necessitam para a sua evolução. Para que isso seja possível o atuar do educador permeia pilares muito importantes e que sustentam a prática do encontro do adulto com as crianças. São eles: observação; não diretividade; cuidado com o julgamento; cuidado com qualitativos e comparações; comunicação simples.¹²⁸

As visões educacionais de Ivana e da “escola viva e consciente” influenciam muitas escolas e pais que buscam viver de forma “alternativa”, em comunidades rurais, ou autogestionárias, ou ligadas à valores da contracultura.

¹²⁶ Ver <https://www.educacaovivaconsciente.com/>

¹²⁷ Mesma cidade da “Escola Rural Waldorf Dendê da Serra”, que trouxemos como “estudo de caso” no capítulo 5.

¹²⁸ Texto disponível no *site* da rede de “Escolas Viva e Consciente”.

Acreditam em uma educação não-diretiva que garanta autonomia das crianças, com muito livre brincar, na não-violência, na escuta ativa e afetuosa. Ivana possui uma base de crença espiritual e essencialista do ser-humano, mas não se prendendo a nenhuma linha religiosa específica, que define sua concepção pedagógica. Como nos contou Ivana em entrevista:

Olhar para a criança, silenciar e olhar a natureza da criança. Para ver de que forma a gente pode apoiar o que já está lá. Então a gente criou uma escola “sem direcionamento”. Não é a gente que direciona o que a criança tem que aprender, desenvolver ou tem que saber em determinada idade. A gente simplesmente observa e apoia o que já está dentro dela, o que está vindo dela. É a tentativa de não a desviar do seu próprio caminho. E daí, claro, vem muito trabalho de educação emocional nas relações com os outros, enfim. [...] É uma confiança no desenvolvimento natural de cada um, assim como a criança aprende andar e ninguém explica nada para ela. Cada criança tem um “tom” dentro de si. Ela tem uma “cor” que, sim, pode ser o seu “espírito”, pode ser a sua “essência”. Cada um tem uma cor. Você pode ver, as pessoas que não deixaram de “se ouvir” sabem que desde pequeninhas já sabiam o que seriam quando crescer. Não precisa crescer para ser alguma coisa, você já era aquilo. Só estava se desenvolvendo. (JUAREGUI, 2021)

Esse grupo de escolas são pouco referenciadas e citadas nas pesquisas, suas educadoras pouco participam dos eventos oficiais mais importantes e famosos sobre Educação. No entanto já se configura como uma grande rede espalhadas por várias regiões do país, e já se esboça como uma força paradigmática no círculo educacional brasileiro.

- Escolas do MST:

O “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (MST)¹²⁹ surgiu no Brasil na década de 1980 e hoje é um dos mais importantes movimentos sociais organizados do mundo. Tem como bandeira de luta a distribuição mais igualitária da terra, em defesa da ampliação das políticas da “reforma agrária”, e se organizam em ações de ocupações de latifúndios improdutivos, trazendo os debates da questão agrária, da má distribuição de terras, da agricultura familiar, da produção monocultora, do cultivo

¹²⁹ Ver <https://mst.org.br/educacao/>

de alimentos saudáveis e da distribuição de riquezas em um dos países mais desiguais do mundo.

A educação é um dos temas centrais do MST. A começar pelo entendimento que trazem de “movimento social” como “movimento educativo” da sociedade. Enxergam as próprias lutas que os sujeitos do movimento participam (ocupações, marchas, organização de acampamentos) como um processo educativo, a luta “politiza” o sujeito e constrói a identidade de “sujeito coletivo” dos participantes do Movimento. E o segundo ponto central da educação para o MST são suas escolas. O Movimento constituiu um “sistema educacional” próprio, com escolas rurais em seus acampamentos nas ocupações e “assentamentos”¹³⁰, com uma lógica pedagógica vinculada à sua visão de mundo e de luta. A fundamentação pedagógica do MST é vasta, claramente inspirados na concepção revolucionária vindas do materialismo dialético marxista e nas práticas pedagógicas dos principais educadores em tempo revolucionários da URSS (Makarenko e Vygotsky), também se inspiram nos revolucionários da esquerda latino-americana, além da forte influência pedagógica de Paulo Freire e dos saberes da agroecologia.

Nos acampamentos existem as “Escolas Itinerantes”:

A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada.¹³¹

As “Escolas Itinerantes”, de início, se estabelecem em espaços improvisados e com membros da própria comunidade atuando como professores, mesmo que estes não tenham formações adequadas, e conforme o assentamento vai se organizando,

¹³⁰ Um “assentamento” de reforma agrária é um conjunto de unidades agrícolas reconhecidas pelo Estado (através do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e cedidas à famílias de agricultores sem condições econômicas de adquirir um imóvel rural. Além da distribuição de terras, os “assentamentos” da reforma agrária dão condições de moradia e de produção familiar. O objetivo das ocupações do MST é conquistar o direito ao “assentamento” dos membros de seu movimento em terras que estavam em condição de “latifúndios improdutivos”.

¹³¹ Texto retirado do *site* oficial do MST. Disponível em: <<https://mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

ao longo de seus anos de resistência, também a escola vai se estruturando. E, após conseguirem se assentar, o Movimento procura municipalizar a “Escola Itinerante”, se tornando uma “escola estatal”, porém lutam por manter sua autonomia de gestão e concepção pedagógica. As escolas em assentamentos de MST seguem as diretrizes políticas do Movimento, incluem no currículo temas que partem dessas diretrizes, realizam formações próprias junto aos educadores e mantêm a gestão no formato próprio, ou seja, torna-se uma “escola pública” mantida pelo Estado, porém controlado pelos coletivos que dela fazem parte. (LEITE, 2008)

José Carlos de Jesus Lisboa (2021), diretor de uma escola de assentamento do MST¹³², nos relatou em entrevista que a matriz curricular destas escolas é o “trabalho”, a questão da “terra” e dos “recursos naturais”. A escola onde José é diretor é constituída por 20 (vinte) pequenas “casas” de madeira (que são as “salas de aula”) dispostas em formato de círculo, para transmitirem que os “saberes provêm de todas as direções” e que “não existe aqui uma pessoa que centraliza o saber” (LISBOA, 2021), foram construídas pelos próprios moradores da comunidade. O diretor nos contou que toda a alimentação que é servida na escola para os educandos e professores vêm da produção da comunidade, nos contou também que há crianças que se deslocam até 20 Km para chegar até a escola. Estes exemplos ilustram a singularidade da realidade dos assentamentos e destas escolas.

Esse formato de construção e espacialidade é comum nas escolas do MST. Possuem uma maneira mais horizontal na relação entre educadores e educandos, inclusive com rodas de assembleias semanais dos educandos e comissões de gestão, trabalham em um regime de multisseriação, autoavaliação e adequam seu tempo escolar a partir das demandas da comunidade. Em seus currículos são inseridos conteúdos a respeito dos movimentos sociais e da “luta camponesa”, e incluem a participação das crianças e jovens educandos nas ações práticas do Movimento como parte da aprendizagem, e há uma clara diretriz política própria do Movimento na sua condução pedagógica. Por exemplo, há a publicação de uma revista editada pelo Movimento voltada para as crianças, a “Revista das Crianças Sem Terrinha”, que é

¹³²“Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber”, localizada no assentamento “Eli Vive 1”, no distrito de Lerroville, Londrina-PR, essa escola deixou de ser uma “escola itinerante” e passou a ser municipalizada em 2016.

distribuída por todas escolas do MST e é utilizada como um “suporte didático” dos mais importantes.¹³³

Em seu *site* oficial, o MST declara que há mais de 2.000 escolas distribuídas em seus acampamentos e assentamentos, que atendem por volta de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos (EJA). O MST também mantém cursos técnicos de graduação em parcerias com universidades públicas.

As escolas do MST são uma das principais responsáveis por ampliar a relevância do debate da “educação rurais” e suas peculiaridades e dificuldades próprias, em uma sociedade que se torna cada vez mais urbana em um ritmo muito acelerado.¹³⁴

- Escolas indígenas e de comunidades tradicionais:

A temática das “escolas indígenas” ultrapassam, em muito, os limites de nossa pesquisa. Mas não poderíamos deixar de apontá-las neste capítulo, pois é uma das principais fontes de criação de singularidade pedagógica.

Como debatemos no capítulo 2 (item 2.1.4) de nossa pesquisa, nas escolas indígenas o que mobiliza a “inovação” é justamente o “tradicional”, devido à importância basilar que os “velhos” da comunidade e a memória ancestral possuem na estrutura das sociedades indígenas, nos lembrando da importância da presença da “tradição” dentro do conteúdo escolar, mesmo em escolas “inovadoras”. Isso nos deu uma chave muito importante de compreensão conceitual a respeito do que é “inovação educacional”.

A singularidade pedagógica vem também da multiplicidade destas comunidades, há muita diferença entre os povos indígenas, cada um com sua cosmologia e organização social própria. Segundo o Censo IBGE 2010 e o “Instituto

¹³³ Para uma análise detalhada da “Revista das Crianças Sem Terrinha” (que antes chamava “Jornal das crianças Sem Terrinha”) e sua função pedagógica e política ver a monografia de Monyse Ravenna de Souza Barros “**Criança é sujeito: A comunicação dos Sem Terrinha**” (2010).

¹³⁴ No Brasil, foram fechadas 80.000 (oitenta mil) escolas em regiões rurais entre os anos de 1997 e 2018, segundo o *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). Informação disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>. Acessado em: 06 ago. 2022.

Socioambiental”,¹³⁵ existem no Brasil 305 (trezentos e cinco) povos indígenas identificados pertencentes à 22 (vinte e dois) troncos etnolinguísticos diferentes, atualmente são 726 (setecentos e vinte seis) Terra Indígenas reconhecidas pelo Estado. E estamos nos restringindo aos limites territoriais de nosso país, pois para abordar a temática da “educação escolar indígena” não podemos nos esquecer que as questões indígenas se entrelaçam por todo o continente americano.

Segundo o Censo Escolar 2015 (realizado pelo MEC) existem mais de 3.000 escolas indígenas no Brasil. Imaginemos as múltiplas possibilidades de organização das escolas destas Terras Indígenas, a maioria delas funcionando no meio das florestas destes territórios, com corpo docente em grande parte formado por educadores indígenas e com a constante presença dos antigos em seu ambiente.

Lembrando ainda que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, o *Plano Nacional de Educação* e as “*Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*” (documento aprovado pelo MEC em 1993) preveem a criação de programas específicos para atender “escolas indígenas” por compreender sua “condição diferenciada”.

Também não podemos deixar de citar as escolas de outras comunidades tradicionais, como os quilombolas, ribeirinhos e caiçaras. Segundo o IBGE, estima-se que existam mais de 350 comunidades ribeirinhas na região do rio Amazonas e aproximadamente 6.000 territórios quilombolas espalhados por todas regiões do país.

Essa realidade tão diversa que caracteriza o Brasil amplifica nossa percepção de multiplicidade e diferença, nos faz imaginar a multidão de possibilidades de organização escolar. Nos faz perceber a absoluta inadequação da ideia de um modelo único de escola e de currículo.

Mas também sabemos que há grande reprodução de práticas educacionais convencionais nas escolas rurais, indígenas e de outras comunidades, por mais que suas realidades sejam tão diferenciadas.¹³⁶

¹³⁵ Ver “Quadro geral dos povos indígenas” no site “Povos Indígenas no Brasil” organizado pelo “Instituto Socioambiental”, atualizado em janeiro de 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acessado em: 06 ago. 2022.

¹³⁶ Afirmamos isso por nossa observação direta em escolas indígenas que estivemos. Entre os anos 2013 e 2019 estive atuando junto à comunidades indígenas Kaingang e Guarani, tendo visitado dezenas de Terras Indígenas. Parte dos resultados destas vivências e pesquisas podem ser encontrado no *site* do “Centro de Memória e Cultura Kaingang”. Disponível em: <<http://cmckaingang.blogspot.com/>>. Também pudemos perceber a presença do

*

Toda essa diversidade também nos demonstra o grande limite da lista que conseguimos formular de escolas não-convencionais no Brasil.

Como citamos na **Introdução** de nossa pesquisa, seguindo nossos critérios de classificação das escolas não-convencionais (de “singularidade” e “sustentabilidade”), **chegamos ao número de 41 escolas não-convencionais no Brasil.**¹³⁷ Número pequeno se comparado com a quantidade de escolas que existe no Brasil, um universo de 179.533 escolas de Educação Básica (somando escolas públicas e particulares).

Não incluímos nesta lista de 41 escolas, as escolas indígenas e de outras comunidades tradicionais, nem as escolas do MST, pelos limites de nossa pesquisa e por considerar que estão em um patamar muito próprio de análise.

E, por fim, citamos ainda que **o objeto de nossa pesquisa é delimitado às escolas que se modificam como um todo, ou seja, quando toda a organização da escola parte de premissas pedagógicas não-convencionais.** Isso quer dizer que nossa pesquisa não levou em conta as milhares de práticas educacionais realizadas por educadores isolados dentro de escolas convencionais, que atuam afrouxando os nós rígidos do paradigma educacional na prática cotidiana em suas escolas. Tais práticas isoladas são fundamentais para mobilizar qualquer grande transformação.

paradigma convencional educacional nas escolas indígenas por meio das entrevistas que fiz junto aos professores indígenas Luiz Weymilawa Surui (2021) e Alexandro da Silva Awa Tapé Mirim (2021) e das escolas do MST pela entrevista com o diretor José Carlos de Jesus Lisboa (2021).

¹³⁷ Citamos novamente: EMEF Desembargador Amorim Lima (São Paulo); Escola Municipal Pres. Campos Salles (Heliópolis-SP); Colégio Equipe (São Paulo); Escola Democrática Politeia (São Paulo); Escola Lumiar (São Paulo); CIEJA Campo Limpo (São Paulo); Escola Aberta de São Paulo (São Paulo); Escola Ateliê Carambola (São Paulo); Colégio Viver (Cotia-SP); Escola Ágora (Cotia-SP); Espiral Escola Viva (São José dos Campos-SP); Escola Pindorama (São José dos Campos-SP); Casa Redonda (Carapicuíba-SP); Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho (Ibiúna-SP); Escola Curumim (Campinas-SP); Instituto Pandavas (Monteiro Lobato-SP); Escola Tiê (Ilhabela-SP); Escola Atenas (Praia Grande-SP); Escola SESC de Ensino Médio (Rio de Janeiro-RJ); Escola da Serra (Belo Horizonte-MG); Escola Municipal Anne Frank (Belo Horizonte-MG); Escola do IFPR Campus Jacarezinho (Jacarezinho-PR); Instituto de Educação Infantil IEIJ (Londrina-PR); Escola Janela (Cavalcante-GO); Escola Vila Verde (Alto Paraíso-GO); Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás-GO); Escola da Árvore (Brasília-DF); Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (Brasília-DF); Escola dos Sonhos (Florianópolis-SC); Escola Sarapiquá (Florianópolis-SC); Escola Livre Inkiri (Piracanga-BA); Escola Comunitária Luiza Mahin (Salvador-BA); Escola Rural Dendê da Serra (Serra Grande-BA); Escola Samambaia (Serra Grande-BA); Quintal das Crianças (Salvador-BA); Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras-PB); EEEP Alan Pinho Tabosa (Pentecoste-CE); EMEF Zeferino Lopes de Castro (Viamão-RS); Escola Caminho do Meio (Viamão-RS); Escola Ayni (Guaporé-RS); Escola Amigos do Verde (Porto Alegre-RS).

5 ANALISANDO OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E DISPOSITIVOS DE GESTÃO DE ALGUMAS ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS

Neste capítulo analisaremos os dispositivos pedagógicos de cinco (5) escolas: IFPR Jacarezinho, EMEF Campos Salles, Escola Tiê, Escola Rural Waldorf Dendê da Serra e *Escuela Jardín Fabulinus*.

Importante destacar que as descrições destas 5 escolas são retratos de momento, da situação atual das mesmas. Queremos dizer que, sendo escolas tão dinâmicas em seus processos de transformação e autoavaliação, em pouco tempo muitos dos elementos de nossa análise estarão desatualizados da realidade das mesmas.

Para a análise da IFPR Jacarezinho recorreremos à alguns textos acadêmicos escritos por alguns dos próprios educadores da escola e publicados em revistas e em anais de eventos acadêmicos. Utilizamos também trechos de documentários que a escola é personagem, retirando algumas falas que os educadores da escola fizeram nestes filmes como fonte de pesquisa e análise. Utilizamos alguns documentos internos da escola, como PPP e programas curriculares. E, também, realizamos entrevista com uma das gestoras da escola (MINETO, 2021) a qual nos deu importante subsídio para compreendermos a história e bases teóricas da escola.

Para a análise da EMEF Campos Salles realizamos entrevista com o ex-diretor da escola (NOGUEIRA, 2021) e com ex-coordenadora pedagógica (FERNANDEZ, 2021). Estudamos a tese de doutorado de Mesquita (2018) a respeito. Vimos filmes documentários sobre a escola e o bairro entorno. Analisamos documentos internos da escola, como PPP e roteiros de estudos. Também realizamos uma breve visita à escola, para conhecer suas instalações e visitamos o bairro da comunidade de Heliópolis, comunidade a qual a escola está inserida.

Para a análise da Escola Tiê entrevistamos três dos educadores da escola (LAVEZZO, 2021; QUADROS, 2021; ALBUQUERQUE, 2020). Estudamos documentos internos (PPP, Regimento Interno, roteiros de estudos de educandos, etc.). Realizamos visita à campo nas atividades da rotina escolar (grupos de estudos, tutorias, oficinas, assembleias, etc.) e também participamos de reuniões das comissões de gestão da escola.

Para a análise da Escola Waldorf Dendê da Serra realizamos uma entrevista com uma educadora fundadora e coordenadora da escola (REICHMANN, 2021). Estudamos alguns trabalhos acadêmicos que foram realizados a respeito da escola, tendo se destacado o trabalho de Saldeado (2017). Estudamos documentos internos como Boletins da escola, Regimento interno, Portfólio institucional e página virtual oficial. Vimos alguns vídeos documentários produzidos a respeito da escola. Estudamos alguns livros e artigos sobre as bases teóricas da Antroposofia e da pedagogia Waldorf, tendo se destacado os livros de Rudolf Steiner (2012; 2013), de Rudolf Lanz (2016) e Schoorel (2013).

Para a análise da *Escuela Jardín Fabulinus* estudamos as obras encontradas a respeito da mesma, destacamos os textos das coordenadoras da escola Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli (2016; 2018; 2020). Realizamos uma entrevista com as mesmas. Assistimos diversas palestras *on-line* (disponíveis nos canais da plataforma *Youtube*) das coordenadoras, também estivemos presentes em uma palestra delas realizada em um evento na cidade de São Paulo. Analisamos documentos internos, principalmente “Mapa mentais” de projetos desenvolvidos na escola e inventários de matérias pedagógicas utilizados nos processos educacionais. Analisamos diversos vídeos realizados pelas educadoras da Fabulinus, vídeos retirados de suas “documentações” das atividades vivenciadas na escola onde pudemos observar as crianças vivenciando na prática os dispositivos pedagógicos.

Utilizamos o recurso da tipografia em *itálico* na escrita sempre que formos escrever nossas conclusões a respeito dos dispositivos pedagógicos afrouxando os nós paradigmáticos.

Em todas as análises inserimos fotos do espaço interno e entorno da escola para ilustrar melhor a realidade da escola.

Em cada final de análise inserimos uma imagem (uma representação esquemática) que resume o funcionamento das “tramas” dos dispositivos pedagógicos e de gestão de cada escola.

5.1 IFPR JACAREZINHO

IMAGEM 10 - Foto aérea da estrutura física da IFPR campus Jacarezinho, ao fundo a cidade de Jacarezinho-PR.



Fonte: Página da rede social *Facebook* da instituição. Acesso em: 05 set. 2021.

5.1.1 APRESENTANDO A ESCOLA

A comunidade de educadores, gestores e educandos da escola do Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Jacarezinho vem desenvolvendo uma inovação em nível de organização curricular que tem transformado toda a estrutura escolar da instituição, essa inovação tem também ressignificado a postura dos educadores e dos educandos no processo de aprendizagem.

A IFPR-Jacarezinho ganhou destaque nacional após o reconhecimento pelo programa “Escolas Transformadoras”¹³⁸, em 2016, como uma “escola inovadora”. Foi também umas das escolas pesquisadas e registradas nas séries de documentários

¹³⁸ O programa “Escolas Transformadoras” é de iniciativa da “Ashoka”, comunidade internacional de “empreendedores sociais” que atua em 84 países. O programa tem intuito de fomentar a troca em rede de “escolas inovadoras”, por meio de promoção de encontros, rodas de debate, publicações e divulgação. Em parceria com o Instituto Alana produziu a série de documentários “Corações em mentes” (2018) que divulgou algumas escolas não-convencionais do Brasil.

“Corações & Mentes” (Ashoka / Alana)¹³⁹ e da série de documentários “Sementes da Educação” (produzido pela OZ em parceria com a CineBrasilTV)¹⁴⁰, o que fez com que as inovações que desenvolvem na escola fossem amplamente divulgadas.

IMAGEM 11 – Entrada do IFPR Jacarezinho.



Fonte: Documentário “Sementes da Educação” (2018)

A escola IFPR-Jacarezinho, instituição inaugurada no ano de 2010, faz parte da rede de Ensino Médio Integral (EMI), modalidade de formação onde os cursos são planejados de modo que os educandos acessem os currículos previstos no Ensino Médio juntamente com uma habilitação profissional técnica. Na IFPR-Jacarezinho é ofertada a formação de técnico em eletromecânica, eletrotécnica, mecânica, informática e alimentos.

A cidade de Jacarezinho fica na região norte do estado do Paraná, uma cidade de interior portanto, de poucos habitantes (por volta de 40.000 pessoas).

A instituição, no ano de 2021, possuía 835 educandos no total, distribuídos em diversos cursos técnicos, cursos de graduação e cursos de especialização, além

¹³⁹ CORAÇÕES & MENTES: Escolas que transformam. Episódio 3: A invenção nossa de cada dia. Direção Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. São Paulo: Alana / Maria Farinha Filmes / Ashoka, 2018. (26 min.)

¹⁴⁰ SEMENTES DA EDUCAÇÃO. Episódio 4: IFPR-Jacarezinho. Direção: Hygor Amorim. Produção: Amanda Castro. São Carlos: OZ produtora / CineBrasilTV, 2018. (26 min.)

do Ensino Médio Integrado, que é a modalidade que focamos em nossa pesquisa. O Ensino Médio Integrado da instituição possui aproximadamente 450 vagas (ou seja, 53% das vagas totais da instituição), com 57 docentes efetivados e com excelente qualificação profissional (40% dos docentes possuem mestrado, 24% doutorado)¹⁴¹.

Como explica o professor do IFPR-Jacarezinho, Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa:

Os Institutos Federais são instituições de ensino técnico, só que eles não se restringem ao ensino técnico, eles podem ofertar cursos superiores, podem ofertar curso de extensão, formação, mestrado, doutorado... O Instituto Federal do Paraná, como todos os outros Institutos a partir de 2008, foi um desmembramento da “Escola Técnica”¹⁴². E desde então o IFPR vem em expansão em vários *campus*. Aqui nós estamos em um *campus*, que é o *campus* Jacarezinho. (SEMENTES, 2018)¹⁴³

Antes de entrarmos no caso específico da IFPR-Jacarezinho, convém assinalar que a criação das escolas dos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (IFs) são em si uma busca recente de grande inovação educacional no país, criando escolas públicas de Ensino Médio Integradas com o ensino profissional e técnico, com importante investimento na estrutura física e suporte profissional. Os IFs surgem no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2008 quando, após longo processo de concepção, são promulgadas as leis 11.741/2008 (lei responsável por incluir dispositivos voltados para educação profissional no nível do Ensino Médio na LDB) e 11.892/2008 (lei responsável pela criação das IFs).

Como explica o professor do IFPR-Jacarezinho, Gustavo Villane Serra:

¹⁴¹ Os dados quantitativos e informações históricas dos Institutos Federais e do IFPR-Jacarezinho que citamos em nosso texto foram pesquisados na página virtual da instituição. Disponível em <<https://reitoria.ifpr.edu.br/>>. E também no “portal de informações” do IFPR, plataforma de transparência das informações das IFs. Disponível em <<http://info.ifpr.edu.br/>>. Acesso dia 04 set.2021.

¹⁴² O IFPR surge a partir da “Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná”, que existia deste a década 1950 (quando a Universidade do Paraná foi federalizada). “Em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do **Instituto Federal do Paraná** a partir da estrutura da Escola Técnica. Com isso, a ET é autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal.” O histórico da IFPR está disponível na página virtual oficial da IFPR. Disponível em <<https://jacarezinho.ifpr.edu.br/historia/>>.

¹⁴³ Relato de Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa presente no episódio “IFPR Jacarezinho” da série de documentários “Sementes da educação” (2018), aos 2 min. 21 seg. do episódio.

Todo estado brasileiro tem no mínimo um Instituto Federal. Todos os anteriores, que eram conhecidos como CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, se transformaram em “Institutos Federais de Educação”. Por quê? Porque queria-se criar uma nova ideia de educação técnica. Historicamente a educação técnica foi criada para criar mão-de-obra, a ideia agora do ensino técnico é dar **ferramentas** para os estudantes, é preparar o estudante não para ser mão-de-obra, mas prepará-lo para aquilo que nós chamamos de “mundo do trabalho”, onde o “mundo do trabalho” é muito mais amplo. Além do conhecimento técnico, o “mundo do trabalho” exige um conhecimento social também, um conhecimento de onde o estudante está inserido socialmente. Qual é o papel social do estudante? Por que ele está ali? (SEMENTES, 2018, grifo nosso)¹⁴⁴

As IFs tiveram um papel importante em descentralizar para o interior do país a educação e pesquisa tecnológica. No Paraná, por exemplo, são 24 unidades espalhadas por todo o estado, principalmente nas regiões do interior:

Um dos maiores acertos foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, popularmente conhecidos como “IFs”, grande parte originados de Escolas Tecnológicas ou de Escolas Federais Agrotécnicas. Além da interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), deslocando profissionais de formação qualificada para cidades afastadas dos grandes centros urbanos e melhorando o nível formativo dessas regiões, os IFs verticalizam a educação básica até o ensino superior, um grande avanço para a educação nacional. (SILVA, 2018, p.09)

Todos os cursos dos Institutos Federais são públicos e gratuitos, porém com acesso via processo seletivo (com provas avaliativas), inclusive para o acesso às vagas do Ensino Médio. Apesar da necessidade do processo seletivo, os IFs são bastantes inclusivos, pois 80% das vagas dos Institutos Federais são destinadas à inclusão, sendo 60% voltadas a estudantes de escola públicas, 10% para candidatos pretos ou pardos, 5% para indígenas e 5% para pessoas com deficiência¹⁴⁵.

O professor David José de Andrade Silva, um dos educadores da escola IFPR-Jacarezinho e autor de diversos textos históricos e teóricos sobre as inovações pedagógicas ocorridas na instituição (ver SILVA, 2017a; 2017b; 2018), explica que o debate sobre educação profissional-tecnológica integradas no currículo do Ensino

¹⁴⁴ Relato de Gustavo Villane, presente no episódio “IFPR Jacarezinho” da série de documentários “Sementes da educação” (2018), aos 02 min. e 38 seg. do episódio.

¹⁴⁵ Fonte: Página oficial da IFPR. Disponível em <<https://jacarezinho.ifpr.edu.br/>>.

Fundamental e Médio é um tema que já tem mais de um século no país, sendo ofertada hoje majoritariamente em autarquias com financiamento misto, como o Sistema “S”. Com a ascensão do governo petista e com o fortalecimento dos movimentos sociais, que apoiaram inclusive a eleição de Lula, que alimentaram a expectativa de um modelo educacional que integrasse o Ensino Médio ao ensino profissional e tecnológico, dentro do conceito pedagógico de “politecnia”, cuja proposta pedagógica remete à educação de base marxista organizada por Antonio Gramsci nas primeiras décadas do século XX. (SILVA, 2018, p.02)

Esse viés educacional, grosso modo, não propõe a formação específica para a uma profissão e tem o trabalho como princípio educativo. Assim, depreende-se que, por essa concepção, os filhos dos trabalhadores teriam acesso ao conjunto de saberes teórico-práticos para se apropriarem da ciência, cultura e tecnologia, sem ter uma profissão como norte, tal qual ocorre atualmente. (Ibid., p.03)

A base conceitual pedagógica da criação das IFs, portanto, seria a proposta de Gramsci e o conceito de “politecnia”. Apesar de Silva (2018) apontar que não é possível afirmar que qualquer uma das IFs estejam mesmo aplicando em suas práticas pedagógicas os objetivos previstos na base conceitual de “politecnia” de Gramsci. (Ibid., p.12)

A despeito de reconhecer a importância desta base pedagógica como sustentação dos IF, os agentes educacionais da IFPR-Jacarezinho tem se distanciado desta matriz conceitual e desenvolvendo uma educação baseada no que denominam de “paradigma pós-moderno” (inspirados em pensadores como Zygmunt Bauman e Boaventura de Souza Santos, por exemplo) e trazendo referenciais da “Teoria da Complexidade” inspirados principalmente em pensadores como Edgar Morin e Marilda Aparecida Behrens, citando inclusive a “Teoria do Caos” via o teórico de organizações institucionais Gareth Morgan, por exemplo para fundamentar suas inovações pedagógicas. Essa base teórica da “Teoria da Complexidade” é percebida constantemente nos textos de Silva (2017a; 2017b; 2018) quando argumenta sobre os princípios que se basearam para conceber a inovação da IFPR-Jacarezinho e também ao longo de quase todo o texto dos documentos dos Projetos Pedagógicos de Curso Técnico da escola (PPC, 2019).

Essa abertura para trazer outras bases de fundamentação teórica para se pensar as propostas pedagógicas da IFPR-Jacarezinho foi possível e garantida pela

própria legislação que embasa a criação dos IFs. Silva (2018) revela que se embasaram, primeiramente na LDB (BRASIL, 1996), principalmente no **Artigo 23**:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regular de períodos de estudo, grupos seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Também se embasaram nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” de 2012, publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que está totalmente afinada com a LDB e também garante a flexibilidade da organização curricular por

[...] componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos, ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com o princípio da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração teoria e prática. (SILVA, 2018, p.09-10).

A comunidade da IFPR-Jacarezinho se aprofundou nestas possibilidades de aberturas que a própria legislação brasileira garante, sendo que sua fonte principal de provocação da mudança e da inovação veio de uma intensa transformação na organização curricular.

5.1.2 MOTIVAÇÕES PARA A RUPTURA PARADIGMÁTICA

De acordo com Silva (2017a; 2017b), a percepção da necessidade de mudança da estrutura da escola começou com um diagnóstico de que os educandos da instituição apresentavam graves sintomas de estresse relacionado à alta exigência de rendimento escolar.

Os educandos tinham que lidar com um número grande de disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio, do currículo da formação técnica, além dos conteúdos exigidos nos vestibulares, o que resultava em uma exigência exacerbada de ritmo de estudos obrigatórios. Um exemplo emblemático da situação na época era a carga horária obrigatória do curso de Eletromecânica, com 4.740 horas, que abrangia 19 disciplinas, estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso (SILVA, 2017a, p.408).

Esse diagnóstico de stress e imensa quantidade de carga horária que os educandos da IFPR-Jacarezinho se encontravam encaixamos, em nossa análise, como fazendo parte do nó paradigmático da “constante produtividade e eficiência”.

Por meio deste diagnóstico de alto estresse e perturbação que os educandos sofriam, um grupo de docentes e técnicos resolveram constituir, no ano de 2014, três Grupos de Trabalho (um sobre “Avaliação”, outro sobre “Identidade Institucional” e outro sobre “Currículo”) para repensarem a escola e a proposta educacional como um todo.

Destes três grupos, o Grupo de Trabalho (GT) sobre Currículo se destacou em seus estudos teóricos e legais, bem como em suas propostas de inovação. A partir destes estudos e propostas, surge uma ampla mudança com intuito de flexibilizar o currículo para que os educandos pudessem ter maior protagonismo e autonomia nas escolhas de sua formação, também para que surgisse um novo modelo de rotina escolar menos estressante e menos desmotivadora. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, educador na IFPR-Jacarezinho, escreveu a respeito:

Nosso intuito era, de fato, subverter a estrutura curricular rígida e desmotivadora para uma muito mais flexível e instigante, possibilitando ao estudante construir; a partir de seus referenciais e suas necessidades, de suas perspectivas e de seus anseios; seu itinerário formativo. Partilha-se, portanto, com o estudante a responsabilidade pela sua formação. Imagina-se que a inversão, ou pelo menos a partilha no protagonismo pela escolha do itinerário formativo, faça o estudante mais reflexivo e atuante sobre seu processo de formação, seus anseios e seu futuro; e tenha ainda um efeito multiplicador na medida em que as famílias também passam a refletir sobre a formação do filho, inclusive questionando o currículo, ou seja, na pior das hipóteses todos os atores do processo (professores, estudantes e família) são levados a ressignificar suas práticas, algo que não acontecia no modelo anterior. (CORRÊA, 2017, p.24514)

No entanto, Andreza Tangerino Mineto, “Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão” e também professora da IFPR-Jacarezinho, nos relatou em entrevista outro aspecto importante na motivação inicial para a inovação. Ela conta que “Tinha um professor que veio de uma Universidade do Litoral do Paraná, e lá tinha alguma coisa de inovação curricular que acontecia na Universidade, e ele trouxe essas questões de lá.” (MINETO, 2021)

Andreza nos contou que esse professor é justamente David José de Andrade Silva, ele é professor de “linguagens” na instituição, e é o autor da maioria dos textos sobre os acontecimentos na IFPR-Jacarezinho. O professor David havia atuado como técnico e professor (entre 2006 e 2014) da Universidade Federal do Paraná no *campus* de Matinhos, conhecida como UFPR-Litoral.

Esta Universidade é conhecida por ter realizado um grande movimento de inovação pedagógica nos anos 2000 capitaneado pelo professor Valdo José Cavallet. Valdo, professor e Pró-reitor da UFPR em Curitiba à época, foi um dos principais articuladores da criação da UFPR-Litoral, inaugurada em 2005, com Projeto Político Pedagógico “inédito, fundamentado em bases inclusivas e emancipatórias, organizado por projetos” (CAVALLET, 2019, p.45). Valdo passou a ser diretor da UFPR-Litoral a partir de 2008, tendo seu mandato estendidos até 2016. Neste período coordenou a concepção do projeto pedagógico por projetos da Universidade que criou uma organização curricular diferenciada e inédita no Brasil. Ao invés de disciplinas os graduandos cursam módulos que escolhem participar de forma autônoma e toda o seu período de graduação é desenvolvido a partir do desenvolvimento de projetos de acordo com seus interesses¹⁴⁶. (PPP, 2008, p.30)

Percebemos, assim, que as inovações praticadas na UFPR-Litoral foram as fontes das quais emergiram o professor David e influenciaram diretamente as inovações que se desenvolveram na IFPR-Jacarezinho. Andreza em sua entrevista nos contou que o professor David foi um dos participantes mais ativos do Grupo de Trabalho sobre Currículo que tinha se organizado, juntamente com outros professores.

E aí nesse grupo, então, que ele conduziu, estavam juntos o diretor de ensino da época, professor Hugo [Emmanuel da Rosa Corrêa] e o coordenador Rafael [Ribas Galvão], eles aparecem nos documentários [“Corações & Mentes” e “Sementes da educação”, citados anteriormente]. Foi ali nesse grupo que surgiu toda essa mudança que foi feita. Daí, segundo o que eles contam, eles foram buscando outros professores que estavam de acordo ali com as ideias e aceitavam essa mudança e foram aumentando até que conseguiram

¹⁴⁶ Hoje o professor Valdo Cavalett coordena na UFPR Litoral um curso de especialização denominada “Alternativas para uma Nova Educação” (ANE), que é referência acadêmica de estudos e estímulos de práticas educacionais não-convencionais e um dos principais articulares do MOANE – Movimento para a Nova Educação, que tem também como umas das coordenadoras a professora Sonia Goulart, que foi mencionada diversas vezes nesta pesquisa.

uma proporção maior, até chegar em uma assembleia e ser decidido que fariam então essa mudança curricular. (MINETO, 2021)

5.1.3 Os dispositivos pedagógicos inovadores: Unidades Curriculares, Tutoria e “Período de Integração”

O novo projeto curricular rompeu com o modelo de disciplinas obrigatórias e repetitivas ano a ano, rompeu também com o modelo de “turmas” e “seriação”. Para essa ruptura reorganizou-se o itinerário de aprendizagem por meio de **“Unidades Curriculares” (UC)**, sendo que os educandos podem escolher de forma autônoma e a partir de seus desejos quais das UC querem participar a cada semestre, chamam isso de “comunidade de interesses”.

Para resolverem a organização curricular, dividiu-se todo o conteúdo previsto pelo Ensino Médio Integrado (EMI) em três grandes eixos temáticos: “Linguagens”, “Ciências Humanas” e “Ciências da Natureza”. As UC são planejadas coletivamente pelos educadores dentro destes três grandes eixos, e podem ser concebidas de forma extremamente criativa, a partir da inventividade dos educadores ou a partir da demanda de interesse dos educandos.

As UC acabaram por romper com o modelo disciplinar convencional, propondo temas que tenham a ver com o contexto histórico e social do momento da comunidade escolar. Como explica o professor Gustavo Villane Serra:

Os professores passaram a propor Unidades Curriculares, agora a gente não chama mais de “disciplina”, em qualquer área. Por exemplo, tem uma Unidade Curricular que se chama “Vamos à Guerra!”, trata-se de uma proposta de construção de uma catapulta e por meio desta construção de catapulta vai-se ensinando princípios de Física. Esta Unidade Curricular “Vamos à Guerra!” está vinculada às Ciências da Natureza, é uma Unidade de 30 horas, o estudante obtendo êxito nestas 30 horas ele desconta das 810 horas que ele precisava fazer em Ciências da Natureza. É um sistema de “créditos”. (SEMENTES, 2018)¹⁴⁷

Então, a ideia convencional de “turma” (como por exemplo “1º ano A” ou “2º ano C”) se desfaz, pois cada Unidade Curricular é uma “turma” singular e que,

¹⁴⁷ Relato do professor Gustavo Villane, presente no episódio “IFPR Jacarezinho” da série de documentários “Sementes da educação” (2018), aos 06 min. e 48 seg. do episódio.

inclusive, envolve estudantes dos diversos cursos técnicos ofertados pela instituição. Então se têm, por exemplo, educandos do Curso Técnico de Eletromecânica, ou Informática, ou de Alimentos, estudando Unidades Curriculares de Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza.

E também não há uma sequência fechada de acesso curricular, ou seja, não há uma linearidade rígida no itinerário formativo do educando, é o que chamam de “currículo espiralado”, como explica a professora Andreza:

Não tem uma ordem. Por exemplo, o estudante que entra no 1º ano pode escolher uma Unidade Curricular que o aluno que está aqui há dois, três anos pode ter também escolhido para cursar. Nas nossas turmas de Unidade Curricular temos estudantes ingressantes e veteranos, e tem estudantes de cursos diferentes. Elas não têm pré-requisitos, ou melhor, cada Unidade Curricular tem início, meio e fim nela própria.

A gente fala que o nosso currículo é “espiralado”. Vários objetivos podendo ser vistos em várias Unidades Curriculares. Então o estudante pode ter um objetivo numa Unidade Curricular, mas pode ver de outra forma, outra maneira em outra UC. Então a gente não tem essa linearidade, o estudante vai de acordo com os objetivos que ele tem.

Quando o estudante chega no 1º ano, por exemplo, nós temos muitos estudantes bons em Matemática. Nessa situação, então, tem estudante que vai falar “Não, eu não preciso pegar Matemática Básica. Vou pegar uma Unidade um pouco mais avançada.” Mesma coisa com o Inglês, muitos já fizeram algum curso e alguns estão iniciando o verbo “*to be*”. Ou seja, cada um com as suas necessidades. O tempo que eles levarão para se formar também acaba sendo de acordo com o desenvolvimento do estudante. (MINETO, 2021)

IMAGEM 12 – Unidades Curriculares sendo trabalhadas nos laboratórios da escola – IFPR Jacarezinho.



Fonte: Página da rede social Facebook da escola (2018).

Andreza também nos detalhou sobre como funciona a transdisciplinariedade nas Unidades Curriculares:

Nós dividimos esse núcleo comum nas três grandes áreas: “Ciências Humanas”, que ali entra História, Geografia, Sociologia, Filosofia; “Códigos de Linguagens”, entra Português e Espanhol, Educação Física, Artes, Música; e “Ciências da Natureza” que entra Química, Física e Matemática. Só que a gente não faz a diferenciação de matérias. A gente trata de Unidade Curricular da área das Ciências da Natureza, da área das Ciências Humanas e da área de Linguagens. (MINETO, 2021)

Em sua entrevista, Andreza nos exemplificou algumas propostas didáticas inovadoras que foram possíveis de serem criadas por alguns professores.

Por exemplo, tem um professor de artes que notou que ele precisava trabalhar mais como se fosse uma conversa com os estudantes. E o que ele pensou? Ele trata os assuntos relacionados à arte, quando eles vão estudar um determinado artista ou um pintor por exemplo, o nome da Unidade dele é “Café com mistura e arte”, e aí ele monta uma mesa de café-da-manhã, todos os alunos sentam em volta daquela mesa e eles vão batendo papo. Ele vai explicando o que ele tem que explicar de determinado artista que eles estão estudando, mas num formato onde eles vão tomando um café. Então quando o professor monta sua Unidade Curricular ele já pensa no formato da sala. (MINETO, 2021)

Na UC citada acima a proposta metodológica interferiu no formato de organização da sala, não mais no formato convencional de “alunos enfileirados”, e promoveu um aprendizado mais dialogado e uma relação mais horizontal entre educador-educando.

Outras Unidades Curriculares revelam a possibilidade de praticar a interdisciplinaridade. Como uma que se chama “Reportagens e seus dados matemáticos”, que Andreza (que é professora de Matemática) ofertou em conjunto com um professor da área da linguagem. Ela explica que ela tratou dos dados estatísticos que apareciam nas reportagens, dos gráficos, tabelas, interpretação de dados e o professor de português trabalhou a parte da compreensão crítica da escrita da reportagem. Outras UCs que Andreza citou como exemplos de interdisciplinaridade foi uma em que a temática era a “História da sexualidade” ofertadas em conjunto por um professor de História e outro de Biologia, uma outra UC trabalhou a temática da

“Alimentação” onde uma professora de Biologia entrou com o discussão sobre o Nutricionismo e o professor de História com a História da Alimentação no Brasil.

Vemos que algumas das UC são criadas a partir do diálogo entre educadores da mesma área ou de áreas diferentes, ou seja, a partir da conexão e interação entre os diversos saberes e especialidades dos educadores.

Depois de criadas as UC, o educador ou educadores responsáveis disponibilizam na página virtual da escola os “Planos de Ensino” daquela UC¹⁴⁸. Os educandos, então, entram em contato com estes “Planos de Ensino” das diversas UCs que estão sendo ofertadas naquele semestre e escolhem quais querem participar. Nestes “Planos de Ensino” estão descritos os objetivos da UC, o conteúdo programático, o método pedagógico que será aplicado, bibliografia que será utilizada, como se dará as avaliações, e ainda prevê uma sugestão de indicação ou contraíndicação de público alvo (não restritiva, apenas indicativa).

Nos três exemplos de “Plano de Ensino” abaixo podemos perceber mais claramente o formato em que as UC são apresentadas aos educandos¹⁴⁹. Notamos, a partir destes exemplos, a amplitude educacional que a escola IFPR-Jacarezinho proporciona.

No primeiro exemplo, “Cinemática dos heróis”, temos uma UC com forte característica transdisciplinar e criativa em sua metodologia didática; o segundo exemplo, “Cinética e Equilíbrio”, demonstra o lado da educação pela pesquisa e experiência em laboratórios da escola; o terceiro exemplo, “Alice no país das descobertas”, proporciona rodas de conversa sobre “empatia” e exemplifica a preocupação existencial dos educandos que diversas outras UC buscam trabalhar. Se imaginarmos um educando frequentando estas três Unidades Curriculares temos uma perspectiva da “educação integral” que a IFPR Jacarezinho proporciona.

¹⁴⁸ Os “Planos de Ensino” também são enviados pelo tutor do educando, diretamente aos educandos, em formato de arquivo PDF, no seu e-mail ou aplicativo WhatsApp, como nos informou a professora Andreza em nossa entrevista (MINETO, 2021).

¹⁴⁹ Os Planos de Ensino apresentados são do ano letivo de 2017, ou seja, antes da situação de pandemia ocorrer, quando as escolas estavam funcionando em seu regime presencial normal. Foram cedidos para fim de nossa pesquisa por Andreza Tangerino Mineto, “Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão” e também professora da IFPR-Jacarezinho.

IMAGEM 13 - Plano de Ensino 1 – IFPR Jacarezinho



PLANO DE ENSINO

Unidade Cinemática dos heróis
Docente Gustavo Villani Serra
Período 2º semestre de 2017
CH: CN (30.0)

Ementa:

Movimento de uma dimensão, movimento em um plano e movimento circular.

Procedimentos Metodológicos:

O motivador do estudo será a utilização do objeto de estudo "heróis". Dessa forma utilizaremos filmes, séries, quadrinhos e outras mídias para realizar o estudo do movimento dos "heróis". Além disso será rotina aulas expositivas com posterior discussão com e entre os estudantes e leituras de textos.

Conteúdo Programático:

1. Movimento Unidimensional - Cinemática Escalar
 - 1.1 - Conceitos Fundamentais:
 - Ponto material ou partícula;
 - Referencial - Sistemas de Referência;
 - Trajetória.
 - 1.2 - Leis do Movimento - Deslocamento Escalar - Velocidade média - Velocidade Instantânea - Aceleração média - Aceleração Instantânea - Caracterização do Movimento.
 - 1.3 - Queda Livre - Estudo do Movimento.
2. Movimento em Duas Dimensões - Cinemática Vetorial
 - 2.1 - Deslocamento, velocidade e aceleração vetoriais;
 - 2.2 - Componentes Intrínsecas da aceleração vetorial - Aceleração tangencial e Aceleração Normal (centrípeta);
 - 2.3 - Movimento de Projéteis - Estudo do Movimento Oblíquo.
3. Movimento Circular.

Perspectivas Interdisciplinares:

Eixo de códigos e linguagens.

Bibliografia:

Serway, R. A.; Jewett, J. W. Princípios de Física - mecânica clássica – volume 1. São Paulo: Thomson, 2004.
 Halliday, D., Resnick, R., Walker, J. Fundamentos de Física – volume 1 - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 8ª edição. Rio de Janeiro. 2008.
 Tipler, P.A. - Física para cientistas e engenheiros - Volume I, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., Rio de Janeiro, 2009.
 Hewitt, Paul G.; Física Conceitual. Ed. Bookman.
 Feymann, Richard P.; Leighton, Robert B. e Sands, Matthew. Lições de Física - Vol. 1. Ed. Bookman.

Avaliação:

Avaliações individuais e coletivas por meio de acompanhamento da participação dos alunos em sala;
 Sondagens individuais e coletivas;
 Entrega de listas;
 Criação de histórias e textos.

Indicado Para:

Aos que já fizeram a unidade "Conceitos fundamentais na filosofia natural" e gostam de pensar e discutir física e matemática.
 Os nerds que gostam de histórias de heróis.

Não Indicado Para:

Áreas

Área	C.H.
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	30.0

IMAGEM 14 - Plano de Ensino 2 – IFPR Jacarezinho



PLANO DE ENSINO

Unidade Cinética e Equilíbrio
Docente Debora Rejane Fernandes dos Santos
Período 2º semestre de 2017
CH: CN (30.0)

Ementa:

Velocidade das reações. Mecanismos das reações. fatores que interferem na velocidade das reações. Lei cinética. Teoria das colisões. Equilíbrio químico. Deslocamento de equilíbrio. Equilíbrio iônico. Hidrólise.

Procedimentos Metodológicos:

Os conceitos serão abordados de forma experimental, utilizando-se os laboratórios de biologia, química ou física, para as determinações experimentais, valorizando a aprendizagem por demonstração, constatação e investigação. Baseando-se nos princípios norteadores da aprendizagem moderna, os conteúdos serão abordados através de aulas expositivas dialogadas utilizando recursos didáticos na apresentação do conteúdo como multimídias, quadro negro e quadro interativo. As avaliações serão realizadas através de provas escritas individuais e/ou em dupla; resolução de listas de exercícios, apresentação de seminário e/ou experimento proposto; além de auto avaliação do aluno e da avaliação da unidade curricular. Outras formas de avaliação poderão ser propostas e utilizadas em comum acordo com os alunos.

Conteúdo Programático:

Rapidez de uma reação. Efeitos da concentração, temperatura, superfície de contato e catalisador sobre a rapidez. Lei cinética. Teoria das colisões. Constante de equilíbrio. Deslocamento de equilíbrio. Equilíbrio químico em soluções de eletrólitos. Equilíbrio iônico da água: pH e pOH, Indicadores ácido-base. Hidrólise salina. Produto de solubilidade.

Perspectivas Interdisciplinares:

A disciplina é composta por dois grandes blocos interconectados: Eletroquímica e Termoquímica. Nestes conteúdos, pode ser abordado e trabalho de forma integrados conteúdos das grandes áreas de matemática e da física, permitindo ao aluno uma visão integrada dos conceitos que permeiam a grande área das ciências naturais.

Bibliografia:

- FELTRE, R. Fundamentos da Química. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2005.
- DO CANTO, E. L.; PERUZZO, T. M. Química- Na Abordagem do Cotidiano. Volume 1, 2 e 3. 4a Edição. São Paulo: Moderna, 2007.
- POLITI, E. Química: Curso Completo. São Paulo: Moderna, 1992.
- USBERCO, J.; SALVADOR, E. Química. Volume Único. 7a Edição. Saraiva, 2006.

Avaliação:

A metodologia avaliativa será contínua. O conteúdo programático foi dividido em cinco grandes conjuntos de conceitos e os alunos deverão realizar um trabalho de pesquisa e responder a um conjunto de questões orientadas que comporão parte da atividade avaliativa. Além disso, a apresentação de seminário pode ser utilizado como critério de avaliação. Eventualmente pode-se utilizar prova escrita em cada grande bloco de conceitos trabalhados.

Indicado Para:

Alunos dos cursos integrados de Eletromecânica, informática e especialmente Alimentos. Esta disciplina contribui para os alunos terem uma visão integrada de processos químicos que ocorrem no cotidiano e também auxilia para o entendimento de alguns importantes processos industriais. Indicado para alunos que tem afinidade pelos conteúdos de Ciências e Matemática.

Não Indicado Para:

Alunos que não tenham cursado a unidade curricular Química I e Química II.

Areas

Área	C.H.
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	30.0

Objetivos:

Objetivo	Área
Apropriar-se de conhecimentos da Química para, em situações-problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.	CN
Associar características elétricas dos metais à sua utilização em pilhas e na galvanização.	CN

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | Campus Jacarezinho

Av. Dr. Tito, s/ nº - Jardim Panorama, Jacarezinho - PR | CEP 86400-000 - Brasil

IMAGEM 15 - Plano de Ensino 3 – IFPR Jacarezinho



PLANO DE ENSINO

Unidade Alice no País das descobertas:
Docente Fernanda Elena Tenório Altvater
Período 2º semestre de 2017
CH: CH (30.0)

Ementa:

Com esta Unidade Curricular o que se pretende é incentivar a reflexão sobre o conceito de empatia e, na medida do possível, também incentivar seu exercício, refletindo sobre as seguintes questões: qual é a importância de colocar-se no lugar do outro? E, o porquê é tão difícil para alguns de nós, aceitar comportamentos e pontos de vista distintos dos nossos?

Analisando a posição de alguns autores a respeito do conceito e de sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos, espera-se que os alunos reflitam sobre sua posição em relação às opiniões e os comportamentos alheios e também sobre a sua capacidade de ouvir outras pessoas. A intenção é que enxerguem em suas experiências cotidianas o quanto são empáticos e quais são as atitudes que podem ser modificadas.

Procedimentos Metodológicos:

- * Vídeos com depoimentos e atitudes de pessoas que exercitam a empatia
- * Proposta de dinâmicas que incentivem o diálogo com diferentes tipos de pessoas, enfatizando a importância de ouvi-las e aceita-las como são.
- * Análise do quanto se desenvolve a empatia no âmbito familiar e reflexão a respeito da importância do desenvolvimento de um diálogo empático com aqueles que estão mais próximos de nós.
- * Produções de texto que registrem o quanto refletir sobre o conceito de empatia nos ajuda a modificar nossas atitudes.

Conteúdo Programático:

- * A importância do autoconhecimento.
- * Possíveis caminhos para o desenvolvimento de uma imagem melhor de si mesmo.
- * Desenvolvimento da autoimagem.

Perspectivas Interdisciplinares:

Sociologia.

Bibliografia:

MEDEIROS, Eduardo Vicentini de. "Narrativa ficcional, empatia e altruísmo" Revista Letras, Curitiba, n. 93 p. 226-236, JAN/JUN. 2016. ISN ISN 2236-0999 (versão eletrônica)
 PIMENTEL, P.K.A., JUNIOR, N.C. "Algumas considerações sobre o uso da empatia em situações limite." PSIC. CLIN. RIO DE JANEIRO, VOL.21, N.2, P.301 – 314, 2009. ISSN 0103-5665 (versão eletrônica)
 KRZYNARIC, Roman. Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor. Zahar, Rio de Janeiro, 2013.
 KRZYNARIC, Roman. O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo; trad.: Maria Luiza X. de A. Borges. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
 RANIERI, L. P. & BARREIRA, C. R. A. (2012). A empatia como vivência. Memorandum, 23, 12-31. Recuperado em 27 de Outubro, 2016, de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/ranieribarreira01> Memorandum 23, out/2012 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. ISSN 1676

Avaliação:

A avaliação se dará por meio da participação, sobretudo, nas entrevistas e conversas que terão como objetivo o desenvolvimento de atitudes empáticas, sendo que também acontecerá por meio dos registros individuais das experiências de cada um.

Indicado Para:

Aqueles que estejam dispostos a conhecer pessoas e desenvolver sua capacidade de ouvir e aceitar diferentes pontos de vista.

Não Indicado Para:

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | Campus Jacarezinho

Av. Dr. Tito, s/ nº - Jardim Panorama, Jacarezinho - PR | CEP 86400-000 - Brasil

Como explica o professor Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, por meio de uma metáfora muito didática:

O método “tradicional” é o “Prato Feito”, você vai em um restaurante e pede o “Prato Feito”. Vem arroz, feijão, um pedaço de carne e um ovo em cima e você tem de comer, você gosta ou não de ovo você vai lá e come, ou você deixa de lado. É isso que é o currículo “tradicional”. Mas então o cara chega lá e ele quer comer uma coisa gostosa, de repente ele gosta do arroz e do feijão mas ele não gosta do resto, e ele se desmotiva porque ele vai ter que comer o resto, porque se ele não comer o resto ele não sai da mesa. Ele fica “reprovado”. O que a gente pensou foi em fazer um currículo “*self service*”. No “*self service*” nós temos a experiência da escolha, nós temos que escolher o que a gente gosta, ou o que a gente não gosta, a gente rejeita o que a gente não gosta. Então a gente pensou em construir algo assim. (SEMENTES, 2018)¹⁵⁰

Esta autonomia dos educandos para organizarem seu itinerário de aprendizagem não é realizada sem apoio dos educadores, não se trata de uma liberdade sem responsabilidade. Pelo contrário, os educandos estão sempre auxiliados por um **educador-tutor** próprio para cada educando, que os auxiliam nestas escolhas.

Cada **tutor** tem em média 10 **educandos-tutorando** sob sua responsabilidade. Tutor e tutorando se reúnem uma vez por semana, e a “tutoria” é contabilizada no sistema de créditos como uma Unidade Curricular.

O tutor na IFPR Jacarezinho tem o papel de ajudar o educando à problematizar e organizar seu itinerário de aprendizagem de forma a abarcar as múltiplas áreas de conhecimento, inclusive estimulando o educando a participar de atividades que a princípio não se sentem confiantes ou estimulados a participar. O tutor também acompanha o desempenho do educando-tutorando e realiza intervenções de ordem pedagógica para que haja superação de dificuldades. (SILVA, 2017b, p. 20175) Também cria um vínculo afetivo com o tutorando, para acompanhá-lo nas demandas de caráter mais pessoal, em questões que o possam estar prejudicando em seu processo de aprendizagem.

¹⁵⁰ Relato do professor Hugo E. da Rosa Corrêa, presente no episódio “IFPR Jacarezinho” da série de documentários “Sementes da educação” (2018), aos 09 min. e 30 seg. do episódio.

Importante destacar que a professora Andreza nos contou que o modelo de tutoria da IFPR-Jacarezinho foi aperfeiçoado após uma visita que realizaram à “Escola Aberta” de São Paulo¹⁵¹. Essa escola (dirigida pela educadora Edilene Morikawa) foi criada com grande parte da equipe que fez parte da “Escola Projeto Âncora” (em Cotia-SP), após o projeto do Âncora se desfazer em 2017. A “Escola Projeto Âncora” teve como grande mentor o professor José Pacheco e a “Escola Aberta” é completamente influenciada pelas concepções pedagógicas do mesmo. Notamos aí, no dispositivo pedagógico “tutoria”, onde a IFPR-Jacarezinho se entrelaça às influências de José Pacheco.

No documento Programa Pedagógico dos cursos técnicos da IFPR-Jacarezinho se explica a figura do tutor da seguinte maneira:

Nas clássicas narrativas mitológicas, toda jornada do herói rumo ao desconhecido era guiada pelos conselhos de uma pessoa mais experiente, geralmente na figura de uma sábia pessoa idosa. Esse papel cabe ao corpo docente, como um(a) **tutor(a)**, para auxiliar os estudantes a refletir sobre suas escolhas, tendo em vista que eles passaram a vida escolar, em sua maioria, privados do poder de escolha, pois deveriam fazer o que lhes era imposto. Assim, os tutores e tutoras utilizam um **mapa**, que é a representação gráfica de todas as unidades curriculares disponíveis para serem cursadas no semestre, organizadas por encontros, e entregam aos discentes uma **bússola**, que é o formulário onde eles anotarão o roteiro que seguirão ao longo do semestre. Os encontros entre os tutores e seus grupos são periódicos ao longo do semestre para a manutenção do diálogo e verificação das necessidades de intervenção pedagógica no sentido de corrigir a rota para equilibrar as unidades curriculares ou outras necessidades que possam surgir. Nesse momento também é dada ênfase à questão das escolhas e suas motivações, buscando a conscientização de que os estudantes devem planejar seu currículo pelos seus desejos, não o dos outros. Ainda, os estudantes são orientados que se optarem por fazer mais vezes a mesma UC que já foram aprovados a carga horária da mesma não será computada mais do que uma vez, para garantir que os estudantes tenham uma maior diversidade de conteúdos dentro das áreas de conhecimento. (PPC, 2019, p.37)

Além da figura do tutor, logo na primeira semana de aulas, os recém ingressados passam por um “**período de integração**”, ou seja, um rito de recepção para compreender o sistema educacional em que está se inserindo. Neste período

¹⁵¹ Página virtual da “Escola Aberta” disponível em <<http://www.escolaaberta.org/>>.

são promovidas atividades para aproximar os educandos dos seus veteranos, apresenta-se a história e funcionamento administrativo da instituição e prepara-se o educando para seu processo de tomada de decisão sobre os inícios dos estudos. Neste “período de integração”, os educandos

[...] são orientados a refletir sobre o que seria o processo de tomada de decisão sobre seu itinerário formativo. Isso é feito, minimamente, em três etapas, as quais não são sequenciais nem obrigatórias, mas norteadoras. A primeira é o autoquestionamento, no qual o sujeito busca, analisa e avalia, em si mesmo, seus desejos, suas limitações e seus potenciais no sentido de traçar um objetivo para sua vida. A segunda é a confrontação, a qual implicará em diálogo com um servidor (majoritariamente docente) e um familiar para discutir suas escolhas e tentar enxergar, a curto, a médio e em longo prazo, as implicações de estar ou não matriculado nas unidades curriculares escolhidas. A terceira é a consolidação que consiste no resultado do processo intra e interdialogico, inserindo o/a discente em um espaço com o qual deverá se comprometer pelo tempo previsto. Portanto, as unidades curriculares são formadas por estudantes cujos desejos, de estar naquele espaço, são convergentes ou menos arbitrários, comparando-se com o sistema de organização seriado por turmas. (SILVA, 2017a, p.409-410)

O educando estimulado em sua autonomia, o tutor auxiliando nas escolhas e o “período de integração” (que envolve os familiares dos educandos, trazendo-os para pensarem juntos o itinerário curricular do jovem) compõem a chamada “comunidade de interesses”, que sustentam as escolhas das UC por parte dos educandos.

O interesse do educando é apurado, junto com essa rede de apoio. Fica claro que não se trata do estudante escolher livremente apenas o que gosta, mas também o que é importante para sua formação como indivíduo e para sua responsabilidade social. O professor Gustavo Villane Serra faz uma análise à respeito:

A turma de 2015 já analisa aonde que está faltando e o que ele vai precisar. Pensam: “Eu preciso fazer o tal do maldito vestibular. Apensar de eu odiar Matemática é importante pra mim, eu vou ter que fazer.” Assim eles começam a ver o que é a vida. A vida é fazer tudo o que a gente gosta? Não. A vida é escolha? Sim. E em muitas vezes a nossa escolha é escolher coisa que a gente não gosta. E a gente precisa fazer coisa que a gente não gosta. Acho que isso a gente já está notando. E isso que é Educação, é você preparar uma pessoa para ter mais responsabilidade, e essa responsabilidade acaba

extrapolando do seu individual para o seu social. (SEMENTES, 2018)¹⁵²

Silva (2017b) resume o que se buscava transformar com os novos dispositivos pedagógicos:

Em linhas gerais, propunha-se a:

- 1) Tornar os estudantes coparticipantes da construção de seu itinerário formativo, permitindo-os tomar as decisões sobre o que, quando e com quem estudar;
- 2) Estabelecer cargas horárias mínimas para os estudantes cursarem, mas ofertar atividades diversas e em quantidades maiores para permitir escolhas reais;
- 3) Encerrar a configuração disciplinar e trabalhar por grandes áreas, demandando um planejamento conjunto docente mais consistente;
- 4) Romper com a ideia de seriação e divisão por curso, permitindo que os estudantes mais experientes auxiliassem os mais jovens e promovendo o intercâmbio entre saberes profissionais específicos das áreas abrangidas;
- 5) Instituir o espaço de ensino com início e fim em si, mesmo sendo conectado a outros saberes, denominado “Unidade Curricular” (UC);
- 6) Flexibilizar o currículo para atender necessidades diversas dos estudantes, não somente acadêmica (revisão de conteúdos para aqueles com Ensino Fundamental precário ou estudos avançados para os que apresentam altas habilidades) como pessoal, psicológica e emocional;
- 7) Efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao abrir a possibilidade metodológica de se trabalhar por projetos, grupos de estudo, etc. (SILVA, 2017b, p.20174)

5.1.4 COMO OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS AFROUXAM OS NÓS DO PARADIGMA CONVENCIONAL

Nos princípios norteadores citados acima, percebemos que as transformações buscadas não eram apenas no nível curricular, mas que a inovação a partir deste nível acabou por atuar em vários níveis dos nós paradigmáticos da educação convencional que enrijeciam a instituição. Em nossa percepção, a inovação promovida da IFPR-Jacarezinho:

¹⁵² Relato de Gustavo Villane, presente no episódio “IFPR Jacarezinho” da série de documentários “Sementes da educação” (2018), aos 10 min. e 36 seg. do episódio.

-Afrouxa o nó paradigmático da “imposição curricular”, da “linearidade do raciocínio” do “ensino focado no mental” pois: O educando tem de criar seu próprio itinerário personalizado de aprendizagem de forma reflexiva e consciente, estimulando a participação ativa do educando nas escolhas que dizem respeito à sua própria vida; Valoriza a multiplicidade de interesses e a multiplicidade de inteligências existentes entre as centenas de estudantes, cada um com sua singularidade; Transforma a percepção rígida dos educandos se enxergarem como participantes de um único curso estanque, pois os mesmos se vêem inseridos em uma instituição com múltiplas possibilidades de itinerário possíveis de serem vivenciados de acordo com os seus interesses.

-Afrouxa o nó da “escola apartada de seu entorno” por meio do dispositivo pedagógico “período de integração”, pois com este dispositivo se busca aproximar o educando na realidade da escola trazendo proximidade afetiva e convocando também os pais para somarem nas reflexões a respeito das escolhas curriculares dos educandos.

-Afrouxa o nó do “ensino propedêutico”, pois passa a ofertar disciplinas que não tenham fim específico para provas vestibulares ou ENEM, por exemplo, mas sim a partir do desejo do educadores e das desejos dos educandos.

-Afrouxa o nó da “hiperespecialização das disciplinas”, pois as UC são estimuladas a serem concebidas de forma interdisciplinar, estimula a integração entre os diferentes educadores de diferentes áreas, afrouxando também o nó da “monodocência”.

-Favorece emergir múltiplas formas de se exercer a avaliação do educando, pois cada UC pode ter uma forma única e criativa de avaliar, afrouxando assim nó da “avaliação-ranqueamento”.

-Desata o nó da “progressão seriada dos educandos” pois não há mais “séries” de educandos com as UC, mas sim grupos de educandos que frequentam UC que escolheram a partir dos seus desejos.

-Favorece a pluralidade metodológica do corpo docente, respeitando a autonomia das práticas pedagógicas do mesmo, pois cada UC tem a liberdade para ser concebida e realizada de acordo com a proposta pedagógica que o educador (ou educadores) quiser(em) desenvolver, tornando possível a ruptura com o modelo paradigmático de “dar aulas” no formato convencional.

Dentre os afrouxamentos dos nós paradigmáticos que elencados, destacamos este último item citado acima. Chama-nos atenção a potência de inovação que a abertura que as UCs dão aos educadores de serem criativos em suas propostas pedagógicas. As UCs são dispositivos que possibilitam e estimulam a constante inovação pedagógica, abrem a possibilidade da criação do novo de forma constante, pois não se fecham em apenas um modelo pedagógico inovador para toda a instituição, mas sim cria um espaço que convida à criatividade dos educadores. Talvez seja essa a grande singularidade deste dispositivo pedagógico, de ser um instrumento de possibilidade de constante criação e estímulo da autonomia docente.

IMAGEM 16 – Educadores conduzindo suas Unidades Curriculares – IFPR Jacarezinho.



Fonte: Documentário “Sementes da Educação” (2018)

Sobre estas aberturas de múltiplas possibilidades pedagógicas estimuladas pelo dispositivo “Unidades Curriculares”, Silva (2018) explica que a base teórica das UCs vêm da visão de “conhecimento multidimensional” e do “pensamento complexo” defendidos pelos teóricos da Teoria da Complexidade, tanto que o próprio subtítulo do seu texto é “Complexidade como alternativa à Politecnia”. Para ficarmos em apenas um exemplo, citando Edgar Morin, Silva escreve:

Contudo, para Morin (2014, p.150), o que aparenta ser um aspecto negativo, na realidade transforma-se em uma oportunidade de contestação de verdades absolutas e objetivas, principalmente no âmbito da camada aclamada “científica”, pois, segundo o autor, “é preciso que haja conflitos de ideias no interior da ciência, e a ciência comporta ideologias”. Assim, ao contrário de se estabelecer um processo unidirecional, os estudantes são expostos às multifaces que a sociedade expressa, podendo escolher entre as UCs mais próximas de suas características cognitivas e culturais, mas também se defrontando com pares que não cultivam os mesmos valores e expectativas. A construção de UCs inter, trans e multidisciplinares,

sendo ofertadas por docentes mas também sugeridas por estudantes, estimula esse ambiente diferenciado e reflete, com maior propriedade, algo mais próximo da realidade extremamente virtual e midiaticizada do que as turmas estanques que permanecem juntas pelos quatro anos do curso. (SILVA, 2018, p.18)

Sobre a importância desta multiplicidade possível possibilitada pelas UCs, Silva (2017a) argumenta que isto fortalece o que o educador pode oferecer de próprio e singular. Estimula que o corpo docente explore seus “pontos fortes” e que as múltiplas visões didáticas sejam respeitadas e praticadas, para serem observadas e avaliadas em execução.

O direcionamento, para apenas um viés metodológico, é algo, extremamente, complicado de se aplicar em um espaço público, no qual os ingressantes são oriundos de instituições cujas bases filosófico-epistemológicas não são, necessariamente, as mesmas (às vezes até antagônicas) propostas pelo projeto pedagógico, ainda mais, em tempos, cuja identidade pós-moderna é “descentrada, múltipla e fragmentada”. Além disso, o ponto é fazer com que os/as professores(as) se sintam parte da construção e, para isso, todos os pontos de vista, as concepções e os posicionamentos são importantes para que o currículo, que se propõe a ser um sistema aberto, permaneça dinâmico e, periodicamente, em discussão. (SILVA, 2017a, p.410-411)

Ou ainda, em outro texto:

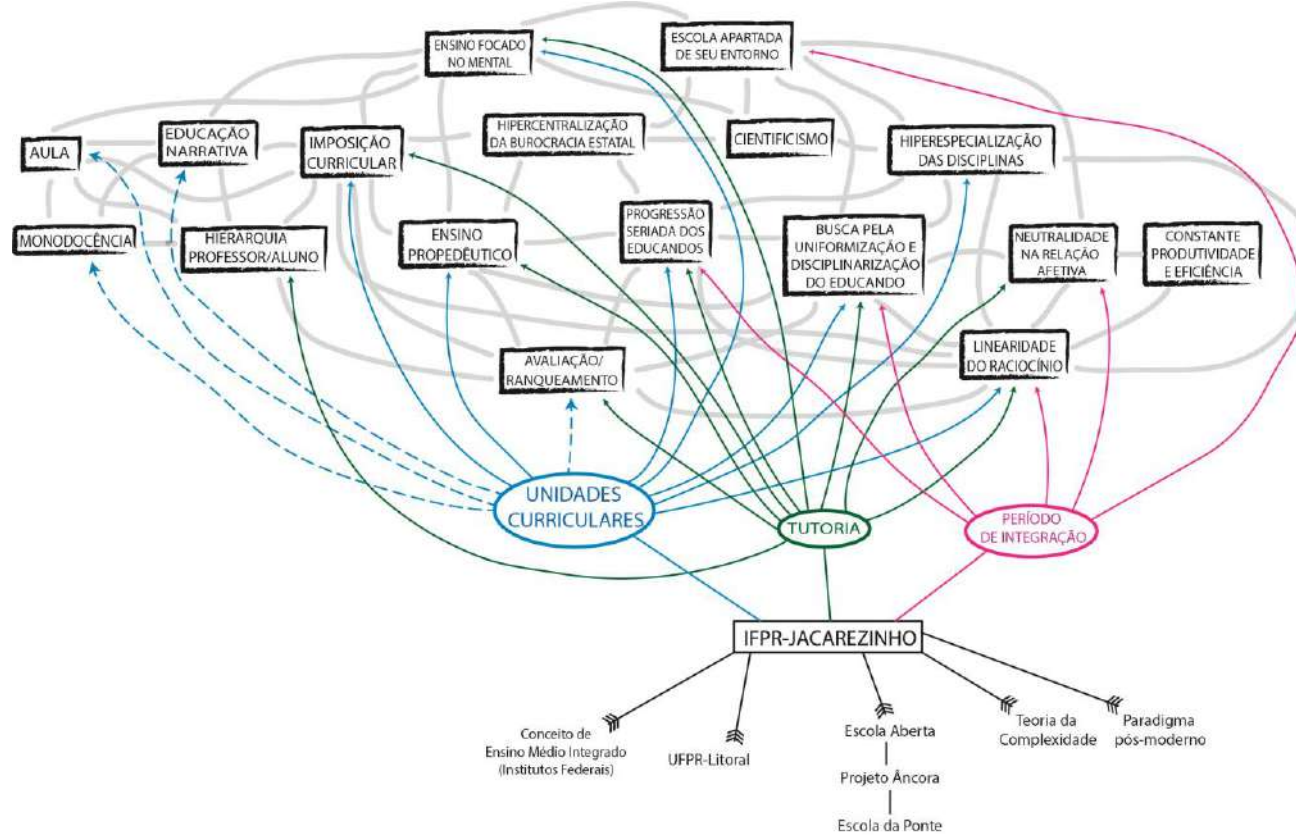
No que se refere às mudanças metodológicas e avaliativas em sala de aula, o projeto, desde o início, foi conduzido no sentido de possibilitar aos docentes ter o seu tempo e espaço para trabalhar. Logo, não houve cerceamento de práticas ou obrigatoriedade de adoção de algum método específico, primando pela autonomia e também pela abrangência de perfis diferentes de estudantes, **tomando-se por base que existem diferentes formas de aprender e ensinar**. Essa postura dá conta, por exemplo, da diversidade de públicos e tem índice de exclusão baixo, compreendendo-se também nessa questão os próprios professores. (SILVA, 2017b, p.20178, grifo nosso)

Essa característica das UC de possibilitar a multiplicidade pedagógica: *Afrouxa diretamente o nó paradigmático da “hiperespecialização das disciplinas”, pois permite o educador criar multidisciplinarmente as disciplinas a cada nova UC; Afrouxa o nó da “linearidade de raciocínio” pois permite que o educando tenha contato com múltiplas formas de construir o conhecimento em didáticas diversas; Afrouxa o nó paradigmático da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando”, pois*

leva em consideração que “existem diferentes formas de aprender e ensinar” como escreve Silva (2017b) na citação acima.

Poderíamos ainda incluir que tal dispositivo pedagógico também favorece o afrouxamento dos nós paradigmáticos da “monodocência” e do formato da “aula narrativa”. E consideramos mesmo que essa é uma das possibilidades estimuladas pelas UC, mas não é o que vem ocorrendo na prática da IFPR-Jacarezinho, como veremos a seguir.

IMAGEM 17 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – IFPR JACAREZINHO¹⁵³



¹⁵³ Destacamos cada um dos dispositivos pedagógicos em cores diferentes. As setas apontam para qual dos “nós do paradigma convencional da educação” o dispositivo pedagógico ataca.

As linhas pontilhadas indicam que o dispositivo pedagógico tem potencial de atacar o nó paradigmático que aponta, porém na prática concreta da escola tal ataque não vem de fato ocorrendo de forma efetiva.

Percebemos que para onde mais setas convergem, mais afrouxado é o nó paradigmático. Sendo assim, na IFPR Jacarezinho os nós paradigmáticos que mais são afrouxados são os nós da “progressão seriada dos educandos”, da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” e da “linearidade do raciocínio” (com três setas convergindo para estes nós).

5.1.5 LIMITES DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

As transformações promovidas pela criação das UC não conseguiram ainda interferir de maneira substancial em alguns dos nós principais do paradigma convencional da educação, mesmo que as inovações desenvolvidas nas escolas do IFPR-Jacarezinho tenham como princípios e metas afrouxamentos destes nós, o paradigma continua latente em diversos níveis.

Na escola, mesmo com as aberturas que as UCs permitem e estimulam na autonomia docente, persiste majoritariamente as aulas narrativas e professoradas em regime de monodocência. É muito pequena, proporcionalmente, o desenvolvimento de UCs ministradas por 2 educadores (com 3 educadores, ou até mais do que 3, nem se tem notícia de ter havido). A monodocência é, então, a opção majoritária dos educadores. Seria isso uma escolha ou a força retroativa do nó paradigmático agindo?

Outro ponto de permanência paradigmática é o fato de que poucas UCs possuem propostas pedagógicas que rompam como o modelo de “aula narrativa centrada no professor”, mesmo que a possibilidade de inovação no método didático seja uma das grandes potências de inovação do dispositivo “Unidades Curriculares” essas não ocorrem em grande escala pela força da permanência do modelo paradigmático convencional.

Constatamos isso quando analisamos os Planos de Ensino de todas as UCs propostas no ano de 2017¹⁵⁴:

- Foram 216 (duzentas e dezesseis) Unidades Curriculares desenvolvidas naquele ano.

- Todas elas foram realizadas em regime de monodocência.

- Somente 13 (treze) delas apresentavam uma metodologia didática que se diferenciava das aulas convencionais, sendo que destas 13 somente 9 (nove) propuseram práticas de avaliação não-convencional dos educandos.

¹⁵⁴ Escolhemos analisar as Unidades Curriculares desenvolvidas no ano de 2017 pelo fato de que ainda era um período pré-pandemia, ou seja, a escola estava funcionando em seu regime presencial normal. A situação de educação remota devido à pandemia do COVID-19 alterou a organização estruturada das UC da escola, por isso nossa pesquisa foca no estudo da situação da escola pré-pandemia. Também selecionamos as UC de 2017 pois foi o ano em que a IFPR Jacarezinho já se apresentava consolidada em suas transformações pedagógicas.

-As inovações pedagógicas vieram em imensa maioria das áreas de linguagens e ciências humanas. Todas as UCs das áreas de matemática e química tinham perfil completamente convencional.

Detalhamos estas UCs na planilha abaixo:

PLANILHA 1 – Detalhamento das Unidades Curriculares da IFPR Jacarezinho, ano 2017.

UC	Resumo da ementa	Metodologia	Tipo de avaliação não-convencional
Nome: A "ciência" de todas as mães Educatória: Fernanda Elena Tenório Altwater	Busca levar os educandos a refletirem sobre a experiência da maternidade.	<p>“-Estimular à reflexão sobre a relação que estabelecemos com nossas mães ao longo da vida, por meio de conversas e relatos escritos.</p> <p>-Convidar mães que tenham disponibilidade para participar das discussões e junto de seus filhos, repensar a relação construída até o momento.</p> <p>-Ler e analisar trechos da obra de Donald Winnicott, buscando uma visão “científica” sobre a relação entre mãe e filho.</p> <p>-Reunir as experiências em um texto escrito que servirá como objeto de avaliação, juntamente com a participação oral durante as discussões que, se possível, contarão com a presença das mães ou responsáveis.”</p>	“A avaliação será realizada durante as discussões e também através do texto escrito contendo as reflexões a respeito da experiência da maternidade.”
Nome: Alice no país das descobertas Educatória: Fernanda Elena Tenório Altwater	Incentivar a reflexão sobre a “empatia”.	<p>“-Vídeos com depoimentos e atitudes de pessoas que exercitam a empatia.</p> <p>-Proposta de dinâmicas que incentivem o diálogo com diferentes tipos de pessoas, enfatizando a importância de ouvi-las e aceita-las como são.</p> <p>-Análise do quanto se desenvolve a empatia no âmbito familiar e reflexão a respeito da importância do desenvolvimento de um diálogo empático com aqueles que estão mais próximos de nós.</p> <p>-Produções de texto que registrem o quanto refletir sobre o conceito de empatia nos ajuda a modificar nossas atitudes.”</p>	“Avaliação da participação nas entrevistas e conversas que terão como objetivo o desenvolvimento de atitudes empáticas.”
Nome: Brasil, qual a tua cara? Educatório: Rafael Rival Galvão	Cultura na sociedade brasileira.	Discussão do tema por meio de análise de filmes. Utilização das obras cinematográficas “O povo brasileiro”, “Caramuru”, “Lisbela e o prisioneiro”, “O xangô de Baker Street” e “Carlota Joaquina”.	Convencional.
Nome: Cinemática dos heróis Educatório: Gustavo Villani Serra	Estudo das leis do movimento físico por meio do estudo dos super-poderes dos “heróis”.	“O motivador do estudo será a utilização do objeto de estudo “heróis”. Dessa forma utilizaremos filmes, séries, quadrinhos e outras mídias para realizar o estudo do movimento dos “heróis”. Além disso será rotina aulas expositivas com posterior discussão com e entre os estudantes e leituras de textos.”	Criação de histórias e textos.
Nome: ClipSing Educatório: Welk Ferreira Daniel	Instrumentação dos educandos em interpretação de texto por meio de análise de vídeos.	“Utilização de vídeo cliques selecionados pelos próprios estudantes como objetos de análise. Separa os elementos das peças audiovisuais (letra, imagem, fotos, etc.) permitindo que o estudante identifique os elementos linguísticos presentes no material selecionado.”	Convencional.
Nome: Curtir e compartilhar ideias	Estudo sobre a escrita de texto físico e digital.	Projetos de pesquisa.	“A avaliação ocorrerá a todo o momento, durante as atividades

para além das Redes Sociais Educador: Sérgio Vale da Paixão			realizadas pelos estudantes. Serão observados os conteúdos prévios dos estudantes sobre os assuntos abordados ao longo do projeto e seu progresso ao longo das atividades que serão realizadas.”
Nome: Desenhos animas e ideologias Educador: Carlos Henrique da Silva	Estudo sobre “ideologia” por meio de análise de desenhos animados.	Análise dos desenhos animas “O Rei Leão”, “Mulan” e “FormiguinhaZ”, buscando encontrar elementos ideológicos.	Convencional.
Nome: Fala Garoto! Fala, Garota! Educador: Welk Ferreira Daniel	Fortalecimento da expressão oral.	“-Atividades de domínio da fala. -Exercícios práticos de oralidade por meio de leituras e apresentações de gêneros textuais que favoreçam a interpretação vocal do estudante. -Utilização de ferramentas que provoquem a auto análise da oralidade do sujeito (microfone, gravações, etc.) - Produção de gêneros para exposição oral. - Gravação de atividades práticas de oralidade para pós análise.”	Apresentação das capacidades orais de acordo com as técnicas trabalhadas.
Nome: Filosofia ou terapia? Educadora: Fernanda Elena Tenório Altwater	Refletir sobre a importância das sensações, afetos para o desenvolvimento humano.	“-Propor atividades que levem os alunos a entrar em contato com as próprias sensações. -Proporcionar momentos em que possam expor o que sentem. -Conceituar os afetos na visão dos filósofos Descartes e Espinosa, enfatizando as possíveis diferenças existentes entre a concepção dos dois autores. -Apresentar vídeos e imagens que possam despertar diferentes sensações, estimulando a investigação do motivo pelo qual estas sensações aparecem.”	“Será avaliada a capacidade de reflexão sobre o conceito de sensação e a capacidade de defini-lo, conforme forem sendo apresentadas as visões dos filósofos. Avaliar-se-á também a exposição oral a respeito das próprias sensações e de como estas interferem em seu desenvolvimento físico e mental.”
Nome: <i>Get up, stand up</i> : a luta por direitos na música Educador: Hugo Correa	Promover a reflexão sobre a história dos descendentes de africanos no continente americano por meio da análise das letras de músicas desenvolvidas por estes povos em diversos contextos.	Análise textual e discursiva das letras das músicas para debater problemáticas da História.	Convencional.
Nome: Horta Educadora: Flavia Torres Presti	Construção e cultivo de horta, educação ambiental, cultura orgânica.	Estudo teórico e prática de criação-cultivo de uma horta.	Convencional.
Nome: Imagem na ação Educador: Welk Ferreira Daniel	Estudo e prática de criação de vídeos experimentais.	Estudo e prática de criação de roteiro, prática de produção, iluminação, captação de áudio e imagem, edição audiovisual.	Análise dos trabalhos realizados.
Nome: Nas ondas do rádio Educador: Welk Ferreira Daniel	Estudo sobre a linguagem do Rádio.	Simulação de programas ao vivo; redação de scripts; exercícios de gravação e edição de áudio; produção de boletins, noticiários e entrevistas.	Análise das produções realizadas.

Por mais que o número seja reduzido de práticas didáticas não-convencionais se comparadas com a quantidade total de Unidades Curriculares, notamos que aquelas que inovaram em suas didáticas e métodos de avaliação são bastantes singulares comparadas entre si. Isso comprova a abertura que o dispositivo pedagógico “Unidades Curriculares” permite no sentido do estímulo à multiplicidade pedagógica, como discutimos acima.

Sobre a problemática do pouco número de inovações didáticas, a professora Andreza nos relata a esse respeito o seguinte:

A gente deu liberdade para os docentes, o docente tem a liberdade de criar essas Unidades Curriculares, a metodologia que ele utiliza em sala de aula é livre. Então teve professores no início que inovaram também na metodologia e teve também, a grande maioria, que continuou com o modelo tradicional das aulas, apesar de o currículo estar diferente, a metodologia do professor muitas vezes continua ainda. Não são todos que conseguem se adaptar e fazer uma mudança de metodologia do ensino. [...] O que eu vejo que podemos melhorar na questão curricular é a metodologia docente mesmo. Ainda é muito forte a metodologia “tradicional”. A questão da avaliação também, tem professor que ainda utiliza da avaliação para punir aluno, né? E não é essa a intenção da avaliação. Mas aí é individual de cada docente. A gente tenta fazer formações, trouxemos vários palestrantes conhecidos no *campus*, mas é um processo. É algo que a gente não consegue mudar de uma hora para a outra. (MINETO, 2021)

IMAGEM 18 – Sala de aula da IFPR Jacarezinho



Fonte: Página da rede social *Facebook* da escola (2018).

No entanto, por mais que UC em maioria tenham didáticas convencionais, a abertura de múltiplas possibilidades de uma verdadeira “educação integral” do educando é muito presente, pois há enorme riqueza e multiplicidade de possibilidades de acesso a várias campos do conhecimento.

Por exemplo, o educando, em 2017, pôde selecionar seu itinerário de aprendizagens entre as 216 UCs disponíveis e que passam por inúmeras diversidades, desde disciplinas mais convencionais até por áreas como “expressão corporal”, criação de programa de rádio, estudos sobre empatia, horta, estudo de marketing de produtos, robótica, microbiologia dos alimentos, programação de aplicativos de celulares, etc.

Essa concepção de “educação integral” é fortalecida pela característica própria do Ensino Médio integrado ao “ensino técnico” (EMI), que proporciona uma pedagogia que possibilita vivências dos educandos em práticas de pesquisa e experiência em laboratórios, ou seja, uma educação que estimula a prática e com foco no mundo concreto dos educandos, da sociedade em que este está inserido e do mundo do trabalho em que vai se inserir.

IMAGEM 19 – Educandos pesquisando nos laboratórios da escola – IFPR Jacarezinho.



Fonte: Documentário “Sementes da educação” (2018)

*

Outra permanência paradigmática da educação convencional é a forte presença ainda do nó paradigmático da “hierarquia professor-aluno”. Mesmo que exista a autonomia dos educandos nas escolhas das UC que desejam participar, ainda percebemos essa hierarquia professor-aluno latente quando observamos a questão da gestão da escola. Os educandos não tem instâncias organizadas dentro da gestão

democrática, não são realizadas assembleias ou qualquer outro dispositivo que os educandos possam atuar ativamente nas decisões de gerenciamento da instituição. O máximo nesse sentido que existe são algumas vagas para representantes dos estudantes em alguns colegiados.

Não existem dispositivos específicos de questionamento aos educadores por parte do educandos. Se os educandos sentirem dificuldades pessoais com algum educador ele é estimulado a resolver o problema diretamente com o docente ou direcionado a recorrer à coordenação da instituição. Ou seja, o educando está condicionado hierarquicamente ao educador ou às gerências da instituição (coordenadores e diretores) que no caso dos IFs são bastante complexos e com diversos níveis de hierarquia.

Outro limite, no nível da relação institucional, é a resistência às inovações propostas por parte dos educadores de dentro do próprio Instituto. Andreza nos conta que o dispositivo inovador pedagógico é constantemente atacado como um “bode expiatório” de todos os problemas da instituição.

Qualquer problema que aconteça, ainda tem uns servidores que colocam a culpa no currículo. Então, se o aluno está indo mal é culpa do currículo. Não todos servidores, lógico. São exceções onde a gente ainda vê uma resistência por parte dos servidores. Mas qualquer probleminha que acontece, essa pequena resistência joga a culpa no currículo. E a gente sabe que não é. Porque são problemas de qualquer escola e problemas que a gente tinha antes da mudança curricular. Agora já é bem menos que no início, acho que já está bem mais consolidado. (MINETO, 2021)

Esse tipo de resistência citado acima nos revela as estratégias de defesa paradigmática que Morin (2002, p.262) discute quando cita que o paradigma atua nos níveis da lógica de “seleção/rejeição” das ideias e práticas que acolhe/rejeita. O paradigma é composto de estratégias de exclusão de elementos que tendem a causar fissuras no sistema paradigmático. Estes servidores, ao buscarem implicar os problemas que não tem relação com o dispositivo pedagógico inovador como causador dos problemas da escola realizam um movimento não de melhoria das práticas pedagógicas na escola, mas sim de defesa de um modelo de educação paradigmático. Estão agindo em defesa a um modelo paradigmático hegemônico, mesmo que este modelo hegemônico também tenha enormes falhas, mas ao menos

é “território conhecido”, ou seja, o “convencional”, o “seguro”. Assim realizam um movimento de estigmatização do dispositivo inovador, fazendo com que a lógica paradigmática convencional atrofie as transformações. Nas palavras de Edgar Morin: “O paradigma dispõe de um princípio de exclusão; exclui não apenas os dados, enunciados e ideias divergentes, mas também os problemas que não reconhece [...]” (MORIN, 2002, p.265)

Mas destacamos que percebemos na conversa com Andreza, nos discursos e textos dos educadores da IFPR-Jacarezinho que a proposta da Unidades Curriculares está consolidada, apesar de ainda recente e em fase de constante aperfeiçoamento em alguns detalhes de gestão do dispositivo.

Além dos reconhecimentos das instituições internacionais como a “Ashoka”, a participação nos filmes documentários sobre educação inovadora, o MEC convidou em 2016 os gestores da instituição para comporem algumas comissões de debate sobre o Ensino Médio. E outros Institutos Federais (de Minas Gerais e Rio Grande do Norte) têm visitado o *campus* Jacarezinho para se inspirarem na proposta e, ainda, os gestores são constantemente convidados para trazerem suas falas em eventos de inovação pedagógica.

*

E, após toda essa análise, ficamos ainda com duas questões que não conseguimos responder em nossa pesquisa sobre a IFPR Jacarezinho. Vamos formulá-las da seguinte forma:

Se lembrarmos que o disparador inicial de toda essa inovação da escola foi buscar afrouxar o nível de extrema produtividade e *stress* que os educandos se encontravam na instituição, como citamos no começo de nossa análise, será que, com todos os movimentos de inovação desenvolvidos, foi possível realizar tal afrouxamento deste nó paradigmático? Ou os educandos da IFPR-Jacarezinho ainda continuam dentro da lógica da “constante produtividade e eficiência” só que agora revestida de outra roupagem?

5.2 EMEF PRES. CAMPOS SALLES

A minha visão de educação, ela é mesmo diferente, entendeu? Eu sinto que ela é diferente. Pra mim não existe educação de verdade sem a questão de comunidade. De viver e construir juntos. Não existe. (NOGUEIRA, 2021)¹⁵⁵

IMAGEM 20 - Vista panorâmica de Heliópolis.



Fonte: *Frame* retirado do filme documentário “Heliópolis Bairro Educador” (2008)

5.2.1 APRESENTANDO A ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles fica localizada na zona sudeste da cidade de São Paulo, no distrito Sacomã, entre o bairro de São João Clímaco e a comunidade de Heliópolis, uma das maiores comunidades da América Latina. A escola atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O texto de apresentação da página virtual da UNAS¹⁵⁶ denomina Heliópolis como “a maior favela de São Paulo” e “segunda maior favela da América Latina”,

¹⁵⁵ NOGUEIRA, Braz Rodrigues. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 19 mai. 2021.

¹⁵⁶ UNAS - União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região, entidade sem fins lucrativos liderada pelos moradores da própria comunidade, existente desde 1978, que atua como a grande comissão dos

aponta que possui aproximadamente 1,2 milhão de metros quadrados, com mais de 200 mil habitantes.

Segundo o verbete “Heliópolis” no Wikifavelas¹⁵⁷:

Hoje, cerca de 51% da população é formada por crianças e jovens entre 0 e 25 anos, e 85% são migrantes do Nordeste Brasileiro. De acordo com a Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo, Heliópolis contava, em 2011, com 19.893 domicílios, dos quais 13.372 foram levantados por autoconstrução. Em 2016, possuíam abastecimento de água 83% dos domicílios e, 62%, rede de esgoto. A rede elétrica abrangia 94% das casas e 57% do espaço público. A renda familiar média per capita era de R\$ 479,85, o que correspondia a 54,52% de um salário mínimo. A Fundação Seade classifica a vulnerabilidade social como média em 61,55% da área, e muito alta em 32,87%, alto índice de pobreza e miséria. No Censo-2010, a região é dividida em 44 setores censitários, dos quais 19 foram considerados de vulnerabilidade muito alta. Os dados também apontam baixa escolaridade: 12% não estudaram; 68% possuem ensino fundamental; 19% ensino médio e 1% ensino superior. Já a situação ocupacional indica: assalariado com registro 28,37% da população; estudante, 14,43%; autônomos, 20,37%; desempregados, 9,99%; donas de casa, 9,41%; trabalhador temporário/bico/informal, 8,25%; empregado doméstico sem carteira/informal, 3,31%, dentre outras formas de inserção no mercado.¹⁵⁸

Todas as inovações pedagógicas surgidas da comunidade escolar da “Campos Salles” está diretamente relacionada com a situação social e histórica da comunidade de Heliópolis. A escola Campos Salles se destaca pelo seu profundo envolvimento com a comunidade a qual pertence, escola e comunidade não são entendidas como entidades distintas mais como uma mescla inseparável, profundamente vinculadas, uma atuando sobre a outra, como veremos a seguir em nossa pesquisa.

moradores da comunidade de Heliópolis e principal articuladora de reivindicações de direitos e infraestrutura básica da comunidade. Página virtual do UNAS disponível em <<https://www.unas.org.br/heliopolis>>, acessado em 14 set. 2021.

¹⁵⁷ “Dicionário de Favelas Marielle Franco”, o “Wikifavelas”, é uma plataforma virtual de acesso público para a coleção e produção de conhecimento sobre favelas. Seu conteúdo é construído dentro do conceito de conteúdo “aberto”, construído de forma colaborativa, com organização feita por meio de um coletivo de militantes e entidades que formam seu conselho editorial. Disponível em <<https://wikifavelas.com.br/>>. Acessado em: 14 set. 2021.

¹⁵⁸ HELIÓPOLIS. In: WIKIFAVELAS: dicionário de favelas Marielle Franco. Disponível em: <https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Heli%C3%B3polis>. Acesso em: 14 set. 2021.

Em sua origem, em 1957, a EMEF Campos Salles funcionava em dois galpões, que foram construídos, um com duas salas e o outro com três. “Foi inaugurada em 27/02/1957 e começou a funcionar em 21 de março daquele mesmo ano. Em 1967 foi inaugurado o prédio de alvenaria com 12 salas e 1000 alunos. Prédio este, em que a escola ainda funciona. A frente da escola está voltada para a praça central de São João Clímaco, um bairro relativamente bem localizado em termos de benefícios urbanos. Os fundos da EMEF se limitam com a comunidade de Heliópolis, onde reside a maioria de seus estudantes. (MESQUITA, 2018, p.132)

A escola começou seu processo de transformação profunda a partir do anos de 1995, com a chegada do diretor Braz Rodrigues Nogueira¹⁵⁹, que articulou a equipe da escola, em conjunto com os estudantes, pais e lideranças locais, e reformulou o projeto pedagógico da escola tendo como base os princípios democráticos, princípios que foram ampliados a partir dos anos 2000 e até hoje está em processo de constante revisão e aprofundamento. Foram criados dispositivos de gestão democrática como assembleias e comissões (como parte do que denominam a “República de Estudantes”), transformou-se as metodologias pedagógicas em modelos por tutoria e roteiro de estudos, revolucionou-se a relação educador-educando, modificou-se toda a estrutura física da escola e aprofundou-se a relação com a comunidade.

A Campos Salles é uma das escolas mais reconhecidas como exemplo de inovação educacional, sendo citada em importantes estudos¹⁶⁰, em vídeo-

¹⁵⁹ Em nosso texto vamos referenciar Braz Rodrigues Nogueira, como “Braz”, como ele é conhecido na comunidade de Heliópolis

¹⁶⁰ A escola aparece em destaque, por exemplo, no livro “Educação de Alma Brasileira” (2017), obra que compila os principais momentos marcantes da educação brasileira em sua história, citando educadores, movimentos e escolas importantes. A obra foi organizada pela “Vekante Educação e Cultura” em parceria com a “Associação Cidade Escola Aprendiz”, e traz pesquisas de diversos autores (Bruno Bissoli, Caio Dib, Mariana Vilella, Renata Ferraz, Vanessa Pinheiro, Cleuza Repulho, Helena Singer, Natacha Costa e Rafael Parente).

Outro texto que destaca a importância da Campos Salles é o artigo “Territórios Educativos e a Transformação Social” de Helena Singer (2015), onde a pesquisadora apresenta a Campos Salles como o grande exemplo do Brasil de escola integrada com a comunidade e de inovação educacional. Esse texto tem particular importância pois o mesmo foi apresentado no importante “Colóquio Internacional de Epistemologias do Sul” organizado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, ocorrido na cidade de Coimbra em Portugal, em 2015. Entre tantas escolas que Singer poderia citar como exemplo de inovação educacional no Brasil, pois sua pesquisa é vasta sobre o tema, a pesquisadora escolheu citar a escola Campos Salles como exemplar.

documentários¹⁶¹ e reportagens sobre o tema¹⁶², reconhecida por entidades nacionais e internacionais¹⁶³.

A escola foi uma das selecionadas pela “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica” (MEC) em 2015. E é constantemente visitada por pesquisadores e educadores, sendo uma das principais fontes de inspiração de práticas transformadoras na escola não apenas no Brasil, mas no mundo¹⁶⁴.

5.2.2 A INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

O diretor Braz assume a escola Campos Salles em 1995, em um cenário com muitas dificuldades.

¹⁶¹ Citamos a websérie “Inova Escola” (2017) episódio EMEF Presidente Campos Salles, produzido pela Fundação Telefônica-Vivo.

A escola também se tornou tema da série de documentários “Educação.doc” (2014), no episódio 2 da série, produzida pela Buriti Filmes e dirigida por Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky.

Citamos também o filme documentário “Heliópolis: bairro educador” (2008) do diretor André Ferezini, produzido pela “Maria Bonita Filmes”. Este filme retrata de forma muito orgânica o cotidiano de Heliópolis e entrevista várias lideranças locais, além de mostrar a escola e sua importância para a comunidade. Disponível em: <<https://vimeo.com/29900589>>. Acessado em: 14 de set. 2021.

Destacamos, também, a participação do diretor Braz contando a história das transformações da Campos Salles na série televisiva “Missões de Vida” (2020) no décimo episódio denominado “Educação sem muros”, esta série é produzida pela HBO e a GRIFA FILMES.

Outra participação da escola é através da fala do diretor Braz na série “REP – Repercutindo Histórias: Histórias de Classe” produzido pela Rede Globo. Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/7123011/>>. Acessado em: 14 set. 2021.

¹⁶² Ver, por exemplo, as reportagens:

“Bairro Educador Heliópolis entende a comunidade como uma grande escola”. Portal Centro de Referências em Educação Integral, 21 ago.2013. Disponível em <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/comunidade-se-transforma-em-bairro-educador/>>, acessado em 14 de set. 2021.

FREY, Luisa. “Uma escola que derruba paredes e estereótipos na favela”. Carta Capital, 24 nov. 2016. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/derrubando-paredes-e-estereotipos-na-favela/>>, acessado em 14 de set. 2021.

¹⁶³ A escola é reconhecida pelo grupo “Movimento de Inovação na Educação”; pelo “Centro de Referência em Educação Integral”; é apoiada pela Fundação Telefônica Vivo (por meio do programa “Escolas que Inovam”); reconhecida, também, pela organização Ashoka em seus mapas de inovação educacional. Já foi, também, apoiada pelo Instituto Natura.

¹⁶⁴ Como exemplo, ver a reportagem “EMEF Campos Salles recebe equipe de emissora alemã” (2016), publicado pelo canal de notícias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/emef-campos-salles-recebe-equipe-de-emissora-alema/>>, acessado em 14 set. 2021.

A situação do entorno do bairro era de grande violência, tráfico de drogas, falta de infraestrutura básica e políticas públicas por parte do estado.

A escola possuía alto índice de evasão, repetência e a violência do bairro era presente dentro dos muros da escola.

Somava-se ainda que entre pais, responsáveis, professores e estudantes havia um enorme desprestígio da imagem da escola. A escola não era muito procurada, muitos pais não queriam essa escola para seus filhos e ali eram matriculados grande parte dos jovens rejeitados em outras escolas do bairro, jovens considerados “problemas”. Permanecia uma imagem estigmatizada da escola, onde os estudantes não queriam se formar nela por “vergonha” de estudarem em uma escola estigmatizada como uma escola de “favelados, marginais e baderneiros”. (MESQUITA, 2018, p.133-134)

Somada a estas dificuldades, Mesquita (2018) cita ainda que tinha-se um cenário de afastamento e falta de diálogo dos gestores e educadores com os membros da comunidade, com pais não participando das reuniões da escola, brigando com os gestores e o espaço escolar sendo invadido por jovens do bairro nos horários em que estava fechada, aos fim de semana e durante parte da noite.

A situação problemática neste período da Campos Salles fica em evidência quando Braz nos contou, em sua entrevista (NOGUEIRA, 2021), como se deu o momento de escolha sua pela escola. Braz havia passado em um concurso público, havia se saído bem no processo seletivo e poderia escolher escolas com melhores condições sociais e de organização, porém Braz nos contou as razões que o fizeram escolher assumir a Campos Salles.

Nessa escolha, teve um momento em que tinha quatro pessoas para escolher na minha frente. Uma pessoa que estava presente falou: “Braz, deixa eu ver a sua lista?” Aí eu mostrei a lista e ela falou: “Ixi, essa primeira você não escolha de jeito nenhum! É favela de Heliópolis, é um bando de armeiro, de barbeiro. Se você escolher aí você vai sofrer muito! Você só escolha essa escola se não tiver mais nenhuma ou se você não souber outra pra escolher!” E aí os quatro que estavam na minha frente escolheram e eu fui lá escolher a escola Campos Salles. Ainda tinha 12 escola das 14. Eu fui lá e escolhi a escola Campos Salles.

Aí as pessoas perguntam: “Por que você escolheu a escola Campos Salles?” Por dois motivos: O primeiro não é importante. É que eu morava perto e podia ir a pé e voltar a pé. Para quem mora aqui em São Paulo, essa é uma grande vantagem. E o mais importante é que

a origem das famílias que viviam em Heliópolis tinham a mesma origem da minha família. Então eu não iria trabalhar com estranhos, eu estaria com os meus. Então eu cheguei com essa disposição. (NOGUEIRA, 2021)

De fato, Braz veio de família de pequenos agricultores pobres, da zona rural da pequena cidade de Auriflamma no interior de São Paulo, e tinha passado por muitas dificuldades econômicas durante sua vida, até se tornar professor. Antes disso tinha desistido da formação em Teologia em um seminário na cidade de São Paulo, depois de formou em História pela FAI (Faculdades Associadas do Ipiranga, em São Paulo) e passou a dar aula na rede pública de ensino. Depois de muitos anos como professor, resolveu fazer a faculdade de Pedagogia com o intuito de virar diretor de escola.

Quando Braz assume a direção da Campos Salles e percebe a situação problemática da escola e seu entorno ele inicia um processo de aproximação com a comunidade. Braz explica que a estratégia dessa aproximação tinha já uma forte sustentação de dois valores que havia desenvolvido como educador nas escolas em que havia atuado, eram elas: “tudo passa pela educação” e a “escola como centro de liderança da comunidade”.

E aí encontro a escola nesse estado. Heliópolis, naquela época, era época das chacinas, toque de recolher. Eu falei: “Minha nossa! O que eu tenho que enfrentar!” Agora, quando a gente está num impasse desses, a gente tem que ver dentro da gente alguma âncora, o que a gente já tem. Eu tinha: “Tudo passa pela educação e escola como centro liderança.” E então eu pensei: “Eu vou me aproximar de todos os segmentos escolares e vou encontrar aliados em todos eles para defender essas ideias, como eu as defendo”. Essa foi a estratégia inicial. Aí eu me aproximei dos alunos, dos pais, professores, e uma coisa importante que muita gente parece que não vê: você tem que se aproximar das lideranças da comunidade. (NOGUEIRA, 2021)

E foi com estas estratégia, essas ideias norteadoras, que Braz passou a percorrer e frequentar os arredores da escola, visitando pais e responsáveis pelos estudantes, conhecendo suas casas, buscando a aproximação com tais famílias e com as lideranças já constituídas naquela comunidade. (MESQUITA, 2018, p.137) Braz nos contou que para realizar estes movimentos de aproximação com a comunidade ele teve grande apoio das duas coordenadoras pedagógicas da escola de então: Natalina Maria Blasquez e Rosemeire Aparecida Figueiredo, ambas já

havia compreendido e acolhido os dois conceitos (“Tudo passa pela educação” e “Escola como centro de liderança”) que Braz havia trazido como estratégia de ação e

Tanto a comunidade escolar como as lideranças propositivas da comunidade local passaram a comungar dessas ideias, tornando-as premissas fundamentais tanto do PPP da escola como dos projetos educativos da comunidade de Heliópolis, que, a partir de então, foram criados. (PPP, 2019b, p.21)

Vamos fazer agora um exercício de compreensão destes dois conceitos de Braz, para prosseguirmos.

O conceito **“tudo passa pela educação”** é a forma que Braz encontrou para expressar que as problemáticas que os educandos passam na escola passa também pela sociedade em que eles estão inseridos, toda comunidade escolar deve ser pensada dentro de seu contexto social, pois a educação não acontece apenas no espaço escolar, a educação acontece a todo momento da vida dos sujeitos, no seu cotidiano, na sua relação social. Traz junto a concepção de que as melhorias na escola passam também pela melhoria da comunidade, comunidade e escola se transformam juntas. Entende que a escola não é a única responsável pelo campo educacional e que “ela só faz bem a parte que lhe cabe quando atua articuladamente com a comunidade e suas instituições.” (PPP, 2019b, p.27)

O conceito **“a escola como centro de liderança”** complementa o conceito anterior. Se se concebe os problemas da escola e da comunidade como entrelaçados necessariamente, a escola não deve buscar uma neutralidade política e só cuidar de “assuntos educacionais” e distanciar-se da realidade social, pelo contrário, deve buscar ser o centro da transformação social da comunidade. Inclusive, para Braz a escola deve assumir um protagonismo em relação às demais instituições e movimentos sociais da comunidade no enfrentamento dos problemas da comunidade, pois a escola tem o privilégio de se relacionar efetivamente com toda a população local. E é assumindo-se como um centro de referência das lutas e reivindicações para as melhorias da comunidade que a escola ganha a “cor da comunidade”.

Tudo passa pela educação! Não é pela escola. A escola é um dos locais que tem que se preocupar com isso. Agora, toda a sociedade tem que ser Educadora. A Associação de Bairro, as famílias, os equipamentos públicos, todos são responsáveis. Quando toda a sociedade for assumindo e assumir a sua responsabilidade, vai ficar muito mais fácil o trabalho lá dentro da escola para quem trabalha

dentro da escola. Então, é responsável pela educação, da família ao Estado. Todas as instituições. [...] Aqui nós estamos falando que a escola tem que ser um centro de liderança na comunidade em que está inserida. Na realidade, quando percebe que a escola tem que ser um centro de liderança, o centro de referência na comunidade, você está adquirindo **a cor da comunidade**. Porque é só partir daí que você pode mudar as coisas. Não tem outra forma de mudar. (NOGUEIRA, 2021, grifo nosso)

Essas concepções de Braz nos remete inevitavelmente a pensar na influência que a obra de Paulo Freire possa ter em todo esses movimentos da Campos Salles. Sobre essa concepção de engajamento dos educadores, Paulo Freire traz isso como uma das suas principais preocupações:

Não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2003, p.76-77)

A tese de doutorado de Delma Lucia Mesquita (2018), que teve como tema a escola Campos Salles, faz ao longo do texto inteiro da tese correlações com as práticas de transformação dessa escola com os escritos e conceitos de Paulo Freire. Mesquita tece seu texto como se as reflexões de Paulo Freire constituíssem o grande fundo teórico por traz de todos os movimentos históricos, em cada passo das inovações e revoluções promovidas na Campos Salles. Mesquita ainda cita que no ano em que fez as visitas de campo à Campos Salles (em 2017) se realizava na escola uma grande “Mostra Cultural” em homenagem à Paulo Freire.

O próprio Braz cita que teve um professor muito marcante quando estudou Filosofia, Braz dia que esse professor não ensinava disciplina nenhuma, ensinava “Paulo Freire” (NOGUEIRA, 2021).

Veremos, ao analisar os dispositivos pedagógicos da Campos Salles, que os argumentos para justificar as concepções pedagógicas da escola se aproxima mesmo muito das teorias de Paulo Freire. No entanto, em nossas conversas com Braz ele

sempre enfatizou os saberes que aprendeu com seus companheiros de comunidade, seus saberes como educador são sempre remetidos ao que ele aprendeu na experiência de convivência na escola e nas estratégias que foi desenvolvendo junto com a comunidade.

Braz é um educador, estrategista de mudanças sociais, mais orgânico do que acadêmico. Não consegue traçar muito bem quais são suas influências teóricas acadêmicas quando cita seus conceitos e conta de suas práticas, mas por outro lado traz à todo momento em suas falas o que aprendeu com as lideranças do bairro, ou com determinado jovem ou criança, ou com alguma educadora, etc. Ou seja, ele localiza suas influências comunitárias em suas práticas de forma muito mais veemente e com muito afeto, mas não consegue remeter com tanta clareza suas influências de teóricos famosos da educação. Braz nos contou que sempre que conta seus relatos de vida em palestras ou entrevistas, as pessoas presentes tentam localizar seus pensamentos dentro do pensamento de certos educadores como Paulo Freire, Makarenko, Dewey, etc., mas o próprio Braz não consegue definir muito bem, apesar de admitir que leu e conhece todos estes autores.

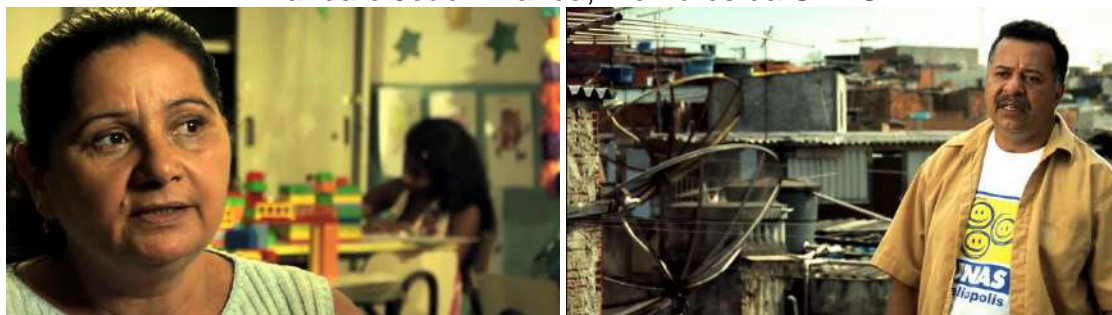
Agora, Marx me influenciou bastante, ouvi muita coisa, né? E tem coisa que eu faço que é, eu não sou muito de saber em que momento eu estou falando, que eu estou sendo Paulo Freire, em que momentos eu estou sendo outro autor, eu não sei. Só que uma vez, eu fui, foram duas pessoas da USP, duas velhas que fez um projeto lá na escola Campos Sales e aí na entrevista que elas fizeram comigo, elas foram falando: “Olha, isso aí que você falou é Makarenko, isso aí é não sei o quê”. Foram encaixando todos os caras. (NOGUEIRA, 2021)

Perguntado mais diretamente sobre Paulo Freire, Braz respondeu:

Eu penso que a principal influência de Paulo Freire na minha vida foi: a não neutralidade da escola, a educação se não for libertadora está a serviço dos interesses dos poderosos, esperar sempre (jamais ter um postura de que as coisas são assim mesmo e de que não adianta fazer nada para transformá-las). Eu não sei, porque nunca pensei, mas estas parecem ser a maior influência dele na minha vida. Uma vez eu estava dando um palestra lá no Paraguai e uma pessoa se levantou e em tom de crítica gritou: “Isso é Paulo Freire!”. Prontamente eu também gritei: “No final da palestra eu quero falar com você”. No final da palestra a pessoa veio mais mansa, mas continuou achando que eu era adepto do Paulo Freire. Muita gente chorou durante a Palestra. Na realidade não foi uma palestra, mas sim um

relato de experiência. O livro do Paulo Freire que mais me influenciou foi: *A Pedagogia do Oprimido*.¹⁶⁵

IMAGEM 21 - Duas das principais lideranças comunitárias de Heliópolis, Genésia Miranda e João Miranda, membros da UNAS.



Fonte: *Frames* retirados do documentário “Heliópolis Bairro Educador” (2008)

Para fortalecer a aproximação com os membros da comunidade, os gestores da escola organizaram – entre 1996 e 1997 – um curso para pais e lideranças comunitárias denominado “Educação e Cidadania” que tinha como objetivo levar os participantes a perceberem que não se faz educação de qualidade sem a participação da comunidade na vida da escola. De todos convidados, Braz diz que aproximadamente 40% compareceram. Tratava-se de um curso de três dias, no período noturno, onde foi apresentada a escola com todas as suas contradições e foi discutida as possibilidades de maior participação da comunidade, debateu-se as linhas pedagógicas possíveis de serem desenvolvidas, questões de verba, direitos dos professores, direitos da comunidade e direitos dos alunos. O resultado prático deste curso foi a formação das comissões da escola, onde foram inseridos os membros da comunidade. (MESQUITA, 2018, p.138)

Didi, umas das lideranças, explica esse momento da seguinte maneira:

A Campos Salles, o Braz, ele procurou a comunidade. A escola era uma escola de “vândalos”, ninguém respeitava diretor, ninguém respeitava professor nem nada. Então os professores tinham medo de vir dar aula dentro da escola que era dentro da favela. Chamaram os pais, fizeram um conselho gestor, para trabalhar junto com a comunidade, dizendo “Olha, vocês vão zelar.” (HELIÓPOLIS, 2008)¹⁶⁶

¹⁶⁵ Este texto retiramos de uma conversa que o pesquisador Luis Henrique Miotto teve com Braz Rodrigues Nogueira via mensagem de aplicativo de celular *Whatsapp*, como complemento da entrevista realizada com o mesmo. Esta conversa se deu no dia 18 set. 2021.

¹⁶⁶ Fala de professor de capoeira Didi, retirada do documentário “Heliópolis Bairro educador” (2008).

Consideramos muito exato o termo “zelar” a escola, que Didi cunhou, para descrever a função das comissões que então surgiram. Tratava-se de inaugurar uma nova forma de gestão da escola, mais participativa e democrática, uma estratégia de gestão que resultou na inserção das lideranças da comunidade dentro da escola, pois os mesmos passaram a compor a comissão junto com os gestores e educadores.

As comissões passaram a cuidar da conservação e manutenção do prédio, das reivindicações sociais da escola/comunidade e da criação dos eventos culturais da escola/comunidade.

A partir desse momento, então, nos bares, começou: “Ah, eu sou da comissão tal...” Então a escola começou a ser falada. Eles começaram a falar da escola na comunidade, entendeu? (NOGUEIRA, 2021)

Com esse movimento, a escola supera sua condição de afastamento de seu contexto social e passa a ser a “escola da comunidade”, adquire cada vez mais a “cor da comunidade”.

Um dos aspectos que caracteriza um “bairro educador”, como conceitua Helena Singer (2015), é a valorização dos saberes dos membros da comunidade. Compreender que estes saberes devem compor o circuito de aprendizagens dos educandos das escolas.

As escolas do Bairro Educador também acreditam nessa educação que valoriza os saberes locais. José Geraldo não esquece a emoção que as professoras da Campos Salles sentiram quando foram pela primeira vez às casas de seus estudantes e puderam compreender a situação de miséria em que viviam. Nessas visitas, os educadores entram em contato com a sabedoria das pessoas dali. Uma sabedoria advinda da sobrevivência nas condições mais precárias. Conhecimentos complexos de quem sabe construir a própria casa, cavar poço para obter água, abrir e gerir negócios com recursos muito escassos, criar os filhos amorosamente mesmo tendo que estar longe deles por longos períodos do dia. A sabedoria da resistência à injustiça, resistência pela organização política, com criação de comissões, alianças, abaixo-assinados, veículos de comunicação próprios. Mas também a resistência pelo enfrentamento, com pressão sobre juízes, prefeitos e outros poderosos, com as ocupações, a interceptação física de tratores e armas, sempre que se faz necessário. O conhecimento acumulado sobre os direitos de todos, sobre as políticas, as estratégias de poder. (SINGER, 2015, p.302)

Essa circulação junto aos membros da comunidade fazem os educandos reconhecerem a realidade social que estão inseridos, mas também fazem entrar em contato com os saberes que sustentam a vida da comunidade, saberes que compõem a cultura da qual fazem parte.

IMAGEM 22 – Panorâmica da comunidade, vista do CEU de Heliópolis.



Fonte: Portal de notícias G1, autor não referenciado (2011).¹⁶⁷

Em 1999, aconteceu um evento traumático para a comunidade e que fez emergir ainda mais a necessidade da escola debater as problemáticas do seu entorno. Uma adolescente de 16 anos, estudante matriculada no curso supletivo da escola, teve sua vida interrompida, sendo executada a tiros próximo a sua casa, após a saída da escola. Seu assassinato gerou uma grande indignação na comunidade e estimulou uma mobilização para denunciar a grande violência presente no bairro.

Dessa mobilização nasceu o evento “Marcha pela paz”, a comunidade escolar junto com muitas lideranças, junto com a UNAS, entidades, casas comerciais e organizações do bairro organizaram essa passeata em protesto contra a violência e pela cultura da paz que percorreu todo o bairro. A organização da passeata-protesto

¹⁶⁷ Reportagem “Galeria de fotos feitas com Ruy Ohtake e suas obras”. **Portal G1** [on line]. São Paulo, 17 de junho de 2011. Disponível em: <<https://g1.globo.com/acao/fotos/2011/06/galeria-de-fotos-feitas-com-ruy-ohtake-e-suas-obras.html>>. Acessado em: 07 jul. 2022.

foi instigada a partir da comunidade escolar, a escola atuando como o “centro de liderança” como conceituado por Braz.

Aí quando a Leonarda foi assassinada, eu fui ao velório e eu pensei que eu tenho que levar um professor que seja uma liderança entre os professores. Porque eu tinha uma ideia de fazer a caminhada. Aí eu levei o Professor Orlando, que era uma liderança entre professores. Para onde ele ia os professores iam. E nós e uma menina lá no velório, depois nós saímos e eu falei: “Orlando, nós somos omissos. Nós sabemos de tudo e nós não fazemos nada. Nós não decidimos por uma ação. Você topa organizar uma caminhada pela paz, pelas ruas e vielas de Heliópolis?” Ele nem pensou, ele falou: “Eu topo!” No mesmo dia o Orlando me deu uma carona e passou na Rua da Mina, eu falei: “Para aqui”. Eu desci e fui na Associação de Moradores, na sede da UNAS. Aí cheguei lá e falei com o João Miranda, que era o presidente na época. Eu falei: “João, eu tenho uma ideia aqui. Só que essa ideia minha pode ter consequências, então é bom que esteja muita gente já desde o início. Tem mais gente aí? Os alunos?” Ele disse: “Tem”. Eu falei: “Então, você poderia chamar?” Ele chamou, aí eu falei: “Olha, infelizmente, a Leonarda foi assassinada. Não tem mais volta. Mas nós podemos aproveitar esse fato e fazer alguma coisa e mostrar que nós não aceitamos essa banalização da vida”. Aí eu fiz uma pergunta para o João Miranda, eu falei: “Vocês ajudam a organizar uma caminhada pela paz, pelas ruas e vielas de Heliópolis?” Aí eu escutei do João Miranda, uma coisa que eu não vou esquecer nunca mais, porque eu estava acabado. O João falou assim: “Ô Brás, meu irmão, meu amigo. Se Campos Salles está, nós já estamos. Porque para nós não existe a escola lá e nós aqui. **Nós somos a mesma coisa**”. O que eu entendi com essa fala? Eu entendi que os problemas da escola já tinham virado da comunidade os problemas da comunidade já tinha virado problema da escola. Eu entendi que tudo passa pela educação e já estava longe disso. E que a escola era um centro de liderança mesmo. (NOGUEIRA, 2021, grifo nosso)

O relato de Braz sobre a organização da “Marcha pela paz” é emblemático para entendermos o conceito de “escola como centro de liderança” e a fala de uma das principais liderança comunitária, João Miranda, revela que nessa altura dos acontecimentos a comunidade e escola eram “a mesma coisa”, a integração escola/comunidade havia se concretizado.

A “Marcha pela paz” contou com a participação de mais de 5 mil pessoas, depois passou a se chamar “Caminhada pela paz” e começou a ocorrer todo ano, como uma das atividades centrais da escola e da comunidade, a cada ano mobilizando mais participantes e mais demandas sociais. Já em 2001, 13 escolas da região também se somavam na organização do evento. (MESQUITA, 2018, p.143)

A “Caminhada pela Paz” foi se tornando um instrumento de reivindicação de toda a comunidade, onde se celebra a cultura pela paz, mas também se reivindica políticas públicas e a justiça social.

O que queremos destacar é que a “Caminhada pela paz” também se tornou um dos principais **dispositivos pedagógicos** da escola. Todos seu processo de organização e debates dos temas que compõem a Caminhada geram, a cada ano, atividades preparatórias junto com os estudantes que acabam por favorecer inúmeros processos de aprendizados multidisciplinares para os educandos e educadores, principalmente sobre as questões de cidadania, onde todos analisam a realidade em que estão inseridos e realizam, ativamente, uma ação concreta para sua transformação. Nos processos de organização, os educandos debatem sobre as causas da violência, analisam notícias, discutem os conflitos entre os grupos dos próprios educandos, além disso confeccionam toda a parte material do evento, entram em contato com a comunidade para pensar o trajeto e tantas outras ações.

A pesquisadora Delma Lucia de Mesquita, em sua tese de doutorado (MESQUITA, 2018), relata que acompanhou a “19º Caminhada pela Paz” que ocorreu em 2017 com mais de 20 mil pessoas. Seu relato revela esse caráter de dispositivo pedagógico que a Caminhada se tornou.

Eu tive a oportunidade de acompanhar, como pesquisadora, a 19ª edição da Caminhada pela Paz, em 6 de junho de 2017. Assim como em anos anteriores, realizaram-se, durante o primeiro semestre de 2017, atividades e reuniões preparatórias para que todos organizassem sua participação; definindo o trajeto; confeccionando adereços, faixas, pinturas das camisetas a serem usadas no dia; realizando ensaios; criando palavras de ordem, músicas, etc. No interior da EMEF Campos Salles, ocorreram várias atividades pedagógicas, de forma interdisciplinar, abordando temáticas sobre a paz e a não violência. Os estudantes realizaram com os professores oficinas para confeccionar os materiais para a caminhada; reportagens; pesquisas; entre outras atividades, como forma de também se prepararem para esse grande evento. A preparação da Caminhada pela Paz coloca os estudantes em contato direto com o princípio fundamental de comprometimento com as questões sociais. Restaura a possibilidade de as crianças perceberem, vivendo em seu dia a dia, como estudantes, que os acontecimentos da escola não devem estar alheios aos problemas de sua comunidade e seu País. (MESQUITA, 2018, p.144)

IMAGEM 23 - “Caminhada pela paz”, ano de 2006.



Fonte: *Frames retirados do documentário “Heliópolis Bairro Educador” (2008)*

Em 2002, ocorreu outro evento marcante na escola que acabou por causar uma grande reflexão que resultou ainda mais na abertura da escola para a comunidade. Naquela ocasião ocorreu um roubo de 21 computadores da escola, causando forte impacto nos gestores, professores e educandos da escola, pois os mesmos vinham em um forte esforço de integrar a escola à comunidade, como relatamos acima. Diante de tal situação, o diretor Braz percorreu novamente a comunidade, dialogando com as lideranças sobre o ocorrido em um esforço de conscientização da população sobre a necessidade do cuidado com o patrimônio da escola, explicando que quem havia sido roubado eram os estudantes da própria comunidade pois os computadores eram para usufruto deles mesmos. Após três dias, Braz foi parado na rua por pessoas em um carro e uma moto e combinaram a devolução dos computadores em um dos locais da comunidade. (NOGUEIRA, 2021)

Após essa experiência, Braz provocou debates junto aos gestores da escola e decidiram derrubar o grande muro de concreto que separava a escola do seu entorno.

A derrubada do muro também não foi um processo tranquilo, ou fácil de ser concretizado. Ocorreu sem autorização dos órgãos oficiais responsáveis pela escola, no caso, a DRE Ipiranga, que foi informada após o muro já ter sido derrubado. O próprio diretor Braz afirmou que, se pedisse, não seria autorizado, então, com o apoio das coordenadoras, de alguns professores e do Conselho de Escola, tomou tal decisão. Uma ação que também objetivou abrir ainda mais a escola para a comunidade. O muro de alvenaria, que a rodeava, deixou de existir, tornando-se uma mureta bem baixinha, dando visibilidade à escola e permitindo que a comunidade se tornasse visível também. (MESQUITA, 2018, p.150-151)

A postura corajosa de derrubada de muros de concreto na escola acaba por se tornar um ato bastante simbólico. Expressa a intenção clara de mesclar a escola ao espaço da comunidade de maneira física, mas que representa metaforicamente a abertura e confiança da comunidade escolar para com a comunidade, representa fisicamente o que o líder comunitário João Miranda já havia antecipado pela expressão “Não existe escola lá e a gente aqui. Nós somos a mesma coisa”.

5.2.3 APÓS A DERRUBADA DOS MUROS INTERNOS OCORRE A DERRUBADA DAS PAREDES INTERNAS

Em 2004, a escola já era reconhecida pela integração com a comunidade, porém dentro da sala de aula o modelo didático permanecia convencional.

Tanto progresso, tanta integração com a comunidade mas dentro da sala de aula continuava tão igual a maioria das escolas. Por que mexer na relação entre aluno e professor é como mexer numa caixa de marimbondo, num ninho de vespa. São coisas que as pessoas reclamam, reclamam mas fazem de tudo pra continuar do mesmo jeito. Eu costumo falar que quando você vai tirar o rato morto da unha dessas pessoas elas ficam desesperadas. Porque, como eles vão viver sem o rato morto? (NOGUEIRA, 2021)

Braz conta que isso o deixava muito frustrado e triste, pois ele via a escola começar a ser cada vez mais citada na grande mídia como modelo, porém como proposta pedagógica não oferecia nenhuma transformação. Foi quando, três professoras da escola que possuíam uma visão mais progressista de educação, sentindo a abertura na gestão de Braz e a sua frustração, o procuraram para conversar sobre as inovações que a “Escola da Ponte” havia conseguido fazer, em Portugal.

E eu tenho muita sorte. No primeiro semestre de 2004 foram três professores na minha sala. E umas delas, chamada Mara¹⁶⁸, falou assim: “Olha, no quesito integração escola-comunidade nós somos modelo mesmo. Mas as coisas não rolam lá dentro da sala”. Não fui eu quem falei, é um professor que está falando. Aí na hora que ela falou, eu falei assim: “Vocês não vieram aqui como a maior parte dos brasileiros fazem, né? Descubrem problemas, detectam o problema, cata o problema e joga fora sem resolver”. “Não, não viemos assim. Lá em Portugal tem uma escola, Escola da Ponte, o diretor ficou 30

¹⁶⁸ Professora Mara Lúcia de Nápoles.

anos. A escola não tem parede, a escola não tem seriação...”. Eu sabia da Escola da Ponte, mas nem demonstrei que sabia. Fiz uma porção de perguntas, eu falei: “Quantos alunos têm essa escola?” Ela falou: “187”. Eu falei: “Nós temos 1800! Você entendeu a diferença?” Aí eu perguntei: “Quantos períodos tem essa escola?” “Não tem período. Eles chegam de manhãzinha e saem a tardezinha.” Eu falei: “Nós temos quatro períodos”. Aí eu fiz uma série de perguntas. Não chegamos a nenhuma conclusão e depois daquele dia, final do segundo semestre, uma das professoras, a Mara, quando ela estava lá e a minha porta estava trancada, ela escrevia bilhetezinho e enfiava debaixo da porta. Eu pouco ficava na minha sala e eu estava lá na sala aberta. Eu sentava, chegava lá e estava cheio de bilhetinhos em cima da mesa. Era essa Mara me provocando, citando os teóricos que escreveram sobre a Escola da Ponte, o Rubem Alves aqui no Brasil etc. e tal. (NOGUEIRA, 2021)

Somadas à essas provocações das professoras, principalmente da professora Mara, Braz recebeu um convite do jornalista e ativista social Gilberto Dimenstein (coordenador da Associação Cidade Escola Aprendiz, que vinha fazendo um trabalho na região de Heliópolis) para fazer uma especialização em “Educação Comunitária”. Braz aceitou as provocações e aproveitou o momento de suas inquietações pedagógicas para pesquisar sobre a possibilidade de implantação de uma metodologia inspirada na Escola da Ponte na escola Campos Salles, sendo esse o tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso “Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte” (NOGUEIRA; MAZON, 2005). A especialização foi feita em 2005 no programa de pós-graduação da Universidade Anhembi Morumbi, pois a Associação Cidade Escola Aprendiz tinha parceria com a mesma e Dimenstein arranhou uma bolsa de estudos para Braz.

Antes de avançarmos, é importante destacarmos que Braz cita que os debates trazidos pela Associação Cidade Escola Aprendiz através do conceito de “bairro-escola”¹⁶⁹ também o influenciaram muito em sua visão de integração

¹⁶⁹ No *site* da Associação Cidade Escola Aprendiz o conceito de bairro-escola é definido da seguinte maneira: “Bairro-escola é uma proposta de aprendizagem compartilhada que articula e aproxima escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens. Entendendo o ensino-aprendizagem como um processo contínuo, que acontece em todos os espaços e tempos, soma-se agentes, recursos e conhecimentos. Busca-se o desenvolvimento do indivíduo em seus múltiplos aspectos: intelectual/cognitivo, emocional/afetivo, físico/motor, social/relacional e simbólico/cultural. Valoriza-se tanto a história e a cultura local, como a abertura e manutenção de espaços para a inovação permanente. Promove-se o desenvolvimento da autonomia, o exercício da criatividade e o cuidado com o outro e com o meio. Busca-se a construção de relações democráticas, conscientes da interdependência entre todos e que ajudem a entender o significado de liberdade e responsabilidade, respeitando igualmente diferentes indivíduos, diferentes origens,

escola/comunidade. Percebemos essa influência quando Braz explica sua concepção de “bairro educador”:

Hoje, as escolas, elas têm o monopólio da educação. Parece que tudo que é “educação” é a escola que tem de fazer. Só que nós sabemos que a escola não dá conta sozinha da educação. Então, o “bairro educador” seria tirar as paredes da escola e a escola se diluir dentro da comunidade, de tal forma que cada beco, que cada viela, que cada rua, que cada casa, que cada instituição seja realmente uma escola. [...] A comunidade tem que se organizar em função da educação, sabendo da importância da educação. E essa organização da comunidade deve levar a uma articulação com todas as esferas do governo, [...] e junto com o governo fazer com que o direito das pessoas realmente se efetivem. Então, um “bairro educador” é aquele bairro onde todos estão preocupados com todos, onde há articulação, onde há construção coletiva, onde todos os setores tentam se articular para atender da melhor forma possível as necessidades das pessoas. (HELIÓPOLIS, 2008)¹⁷⁰

Continuando nosso fio narrativo, é nesse momento de 2004 que Braz recebe o convite de Dimenstein.

Aí no final desse semestre 1º de 2004, o Gilberto Dimenstein foi visitar a escola com um cara do jornal *The Guardian*, um jornalista e quando foi embora o Gilberto falou para mim: “Braz, você não quer fazer uma pós-graduação em Educação Comunitária? Se você quiser, eu te arrumo a bolsa”. Daí de graça, né? Eu me organizei, porque além da escola eu tinha a comunidade, e fui fazer essa pós-graduação em Educação Comunitária, que durou do segundo semestre de 2004 até o final de 2005. E o meu trabalho de conclusão de curso foi a implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da “Escola da Ponte”. Então esse foi o contato. A escola onde eu fiz estágio de observação foi a “Amorim Lima”. (NOGUEIRA, 2021)

Na primeira parte do TCC, Braz faz uma análise da situação da escola Campos Salles, aponta que o seu principal problema naquele momento era a “falência na relação professor-aluno”. Cita que, em 2004, a Campos Salles era constituída de:

gostos, ritmos e fases de vida. Tecnologia social reconhecida pelo UNICEF como modelo de educação a ser replicado mundialmente, o Bairro-escola se tornou referência para a formulação de políticas públicas de educação integral no Brasil. Desde então, o Bairro-escola tem inspirado diversas iniciativas, sendo reconhecido e premiado por organizações nacionais e internacionais.”

Disponível em <<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola/>>, acessado em: 16 de set. 2021.

¹⁷⁰ Fala de Braz Rodrigues Nogueira, retirada do documentário “Heliópolis Bairro educador” (2008).

- a) Alunos promovidos com rendimento insatisfatório – 14,82%.
- b) Alunos evadidos – 9,06%.
- c) Alunos retidos por falta – 5,97%.
- d) Alunos retidos por rendimento – 2,31%.

Isto significa que num universo de 1.423 alunos, 458 fracassaram de acordo com os padrões da escola, o que corresponde a 32,18% de seus alunos. (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p.7-8)

No corpo do texto do TCC, Braz¹⁷¹ revela que estudou sobre a “Escola da Ponte” através dos estudos de Rui Canário e através do famoso livro de Rubem Alves também sobre a “Escola da Ponte” “A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. Porém, na entrevista que realizamos com Braz ele nos explicou que naquele período ele nunca havia conversado com José Pacheco, apenas tinha visto uma palestra sua um dia.

Sua base prática de observação se deu na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima”, a primeira escola do Brasil que havia colocado em prática uma proposta educacional por roteiro-tutoria inspirada na Escola da Ponte. A “Amorim Lima” é uma escola com uma realidade social muito distinta da Campos Salles, localizada próxima a USP (Universidade de São Paulo)¹⁷² em um bairro de classe média alta e intelectualizada e com significativamente menos educandos (aproximadamente 800 educandos, enquanto a Campos Salles tinha aproximadamente 1400).

A prática inovadora da escola Amorim Lima era recente, estava em curso somente desde 2003, mas já foi o suficiente para impactar Braz a tal ponto que ele decidiu firmar na intenção de levar essa inspiração para a Campos Salles. Durante as observações, Braz também conseguiu trazer outros gestores da Campos Salles para conhecer a Amorim Lima, fortalecendo sua articulação.

No relato de campo do TCC, Braz escreveu sobre a Amorim Lima:

No quinto ano, em vez de um professor de história e outro de português, por exemplo, existem três professores que trabalham com todas as áreas do conhecimento e estão sempre juntos em sala de aula. O pressuposto do projeto é a busca de aprendizado pessoal

¹⁷¹ O TCC é assinado por Braz Rodrigues Nogueira e Renata Udils Mazon. Mas Braz nos contou que os textos que dizem respeito à Campos Salles foram todos escritos por ele, sendo que Mazon o ajudou apenas na parte da formatação do trabalho. Por isso remetemos que o texto é de Braz.

¹⁷² O endereço da EMEF Desembargador Amorim Lima é Rua Vicente Peixoto, 50, Vila Gomes – São Paulo.

dentro de um processo e de um espaço coletivos. Para concretizar a teoria, o primeiro passo foi derrubar as paredes entre as classes. "Dentro desse espírito, os professores também precisavam ficar juntos, para compartilhar experiências e poder discuti-las", explica a diretora. O segundo passo foi inserir oficinas — de inglês, arte, educação física, teatro, capoeira, leitura, informática e educação ambiental — na grade curricular.

Cada uma dessas duas séries piloto, com 105 alunos, foram divididas em 21 grupos de 5 estudantes, que revezam as atividades entre a classe e as oficinas. [...] Os alunos sempre trabalham coletivamente em atividades pessoais — podem pedir ajuda aos colegas e compartilham oficinas, mas as tarefas são individuais. Eles trabalham por objetivos, dentro das áreas propostas pelos professores.

Uma vez por semana, há a tutoria, quando a ficha de organização semanal de cada aluno é discutida, e o progresso da semana, analisado.

Ainda recém-nascido, o projeto já apresenta aspectos positivos. Um deles é que a presença simultânea de vários educadores ameniza conflitos entre aluno e professor, pois a terceira pessoa faz um contraponto. (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p.29)

Na entrevista com Braz, ele nos contou sobre o impacto que teve quando entrou na Amorim Lima pela primeira vez:

Aí eu cheguei na aula de cima, salão imenso. Um grande quantidade de alunos estudando, pesquisando. Quando eu olhei eu fiquei arrepiado. Eu falei: "Ah, isso eu vou fazer já!" E aí eu comecei a ver como funcionava lá etc. e tal. Fiz um relatório muito favorável. Ana Elisa [Siqueira, diretora da escola Amorim Lima] deve ter ficado contente. (NOGUEIRA, 2021)

Com o relatório de observação escrito e empolgado com as inovações promovidas da Amorim Lima, Braz distribuiu cópias do seu relatório para os gestores e professores da Campos Salles e iniciou um processo de reuniões junto ao Conselho da escola, que contemplava também lideranças da comunidade, para pensar como adequar a proposta desenvolvida na Amorim Lima (inspirada na Escola da Ponte) para a realidade da Campos Salles e Heliópolis.

Citamos aqui uma parte da proposta então formulada:

Em 2006 não serão derrubadas as paredes físicas que separam as salas de aula. A EMEF Pres. Campos Salles tentará "derrubar as paredes" que separam as disciplinas ou matérias. Para isso, as disciplinas serão agrupadas por áreas de conhecimento, este trabalho ainda está sendo feito.

[...]

As atividades acima têm como objetivo principal facilitar um trabalho transdisciplinar e preparar os profissionais da escola **para derrubarem as paredes físicas da sala de aula, em 2007, caso sintam necessidade**. Todas as atividades serão pautadas pelos princípios da **autonomia, da responsabilidade e da solidariedade**. (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p.43-44)

A proposta também já previa a readequação das turmas dos educandos e alteração da postura dos educadores em sala de aula:

Cada turma será dividida em 5 ou 6 equipes de trabalho, dependendo da quantidade de alunos. Elas serão respeitadas por todos os professores da série. Os alunos serão incentivados, mas não obrigados, a se reunirem também fora da escola.

[...]

Aulas expositivas explicativas: Os professores farão uso deste recurso apenas quando sentirem necessidade, mas de tal forma que ele perca a predominância na sala de aula. (NOGUEIRA; MAZON, 2005, p.43-44)

A proposta foi aprovada pelo Conselho em setembro de 2005. A partir de então foi alterado o PPP da escola, tendo grande fundamento no texto do TCC de Braz, aliás muitas partes do texto do PPP traz trechos copiados das páginas deste TCC. Agora, aos princípios norteadores “tudo passa pela educação” e “escola como centro de liderança”, passavam a se somar os três valores centrais da Escola da Ponte: autonomia, responsabilidade e solidariedade.

Os estudantes passaram a trabalhar em equipe e os gestores estimulavam os professores a trabalharem de forma interdisciplinar, porém a proposta não avançava pela resistência de muitos educadores e a própria condição física da escola (ainda compartimentada em formato de “salas de aula”) não propiciava as transformações previstas no PPP.

Nessa situação, Braz resolveu radicalizar a proposta e organizar a derrubada das paredes das salas de aula, para criar os grande “salões”, que seriam fundamentais para a transformação da escola.

Dois anos e a escola continuava tal e qual na relação professor-aluno. Porque os professores inventavam coisas para justificar e continuar a ser o centro. E não mudar. E eu percebendo isso, mal, ficava mal mesmo. Um dia resolvi: “O que eu vou fazer agora? Então não adianta mesmo, não tem como.” Aí um dia à noite eu falei: “Vou fazer isso. Ver quem gosta de gente. Quem arregança a manga. Quem está contente

porque tem a escola e está lá no final do mês, recebe o salário. Quem é honesto. E independente se é conservador ou progressista”. O que interessava era se era sincero, honesto. Eu falei: “Eu vou chamar essas pessoas”. Num universo de quase 60 pessoas eu encontrei 15, segundo os meus critérios. Chamei os caras, eu falei: “Olha, atualmente tem coisas maravilhosas, mas isso e mais isso, mas a relação professor-aluno continua a mesma. O que vocês acham disso?” Não bateu a avaliação. Eu falei: “Então, eu chamei vocês aqui, não foi para a gente ficar se lamuriando e nem pra varrer tudo que nós passamos para debaixo do tapete. Porque teve decisão interna, nós estudamos, nós ficamos sem dormir. Então eu chamei vocês aqui só para fazer uma perguntinha: Se eu tirar as paredes e transformar 12 salas de aula em quatro grandes salões” – agora tem cinco porque tem nono ano – “vocês topam? Vocês bancam? Diante dos professores?” Aí... olhos arregalados... meio assustados. Aí eu falei: “Diante dos alunos, dos pais e das lideranças todos nós vamos bancar juntos!” Sem isso não é possível nenhuma mudança. Se não tiver um núcleo na escola que caminha na mesma direção, para os mesmos objetivos, não tem como ter mudança na escola. Eu estou falando a partir da experiência. (NOGUEIRA, 2021)

Na realidade, as derrubadas das paredes já eram previstas para acontecerem na proposta aprovada no Conselho, porém em um processo gradual de derrubada. Braz resolve agilizar, articular e executar a transformação.

Ouvir de Braz como foi que se deu o processo da derrubada das paredes, revela que foi necessário agir estrategicamente para que o processo de transformação da escola não fosse boicotado. Percebemos que a ousadia de Braz como gestor possui um grande fundo de inteligência estratégica sustentando todas as ações:

A gente às vezes faz algumas coisas que parecem ousadia, só que para ousar você tem que ter um certo conhecimento. Qual era meu medo de derrubar as paredes internas da escola, era do teto cair na cabeça dos alunos e dos professores, e isso não podia acontecer de forma nenhuma. Só que eu não sou engenheiro, eu não sei que parede pode ser tirada e qual que não pode ser tirada. E engenheiros da prefeitura passavam pela escola e eu mostrava a escola para ele e perguntava “Escuta, se eu tirar essa parede aqui dá problema? Qual parede aqui eu não posso mexer, que mexeria com a estrutura da escola?”. E os caras falavam para mim, só que eu não falava que eu estava pensando em fazer de 12 salas de aulas 4 grandes salões, agora tem 5 porque tem o 9º ano também. Então, quando a gente já sabia em que parede a gente poderia tirar, a comunidade veio com mestres-de-obras e batemos o martelo: “Vamos derrubar!”. (NOGUEIRA, 2021)

É profundamente simbólica a presença dos mestres-de-obras da comunidade ajudando a pôr abaixo os muros da escola, junto com seu diretor (também segurando a marreta aliás). Revela novamente o vínculo comunitário das transformações que ocorreram na Campos Salles.

Também é simbólico o fato de as derrubadas dos muros e paredes ocorrerem sem prévia autorização da diretoria de ensino local. Braz fazia valer a autonomia da escola nas escolhas que a comunidade tinha feito e executava as transformações antes do poder público agir com alguma ação de boicote, Braz tinha plena consciência que enfrentava lógicas paradigmáticas que não permitiriam romper sua estrutura enrijecida, só com muita ousadia.

Geralmente as pessoas perguntam para mim: “Mas como você conseguiu autorização para tirar o muro e para depois tirar algumas paredes internas?” Eu nunca tive autorização para isso. Se eu fosse pedir, iam negar! E por isso eu não pedia. Mas quando a gente fez isso, fizemos tranquilamente, sem nenhuma preocupação em esconder o que estava fazendo. [...] E depois que a coisa foi feita, a gente teve que procurar as autoridades. Mas aí, se não concordassem a coisa já estava feita. Agora, como sabiam que havia um compromisso muito sério da gente, eles tinham que descobrir uma forma de estarem juntos. (NOGUEIRA, 2021)

As marretadas nas paredes ocorreram na virada do ano de 2006 para 2007, quando os professores chegaram para o ano letivo de 2007 já encontraram uma escola sem “salas de aulas”.

IMAGEM 24 - O diretor Braz ajuda a derrubar as paredes das salas de aula.



Fonte: PPP (2019b)

IMAGEM 25 - Um dos salões de estudos organizado, já com as mesas dos grupos de educando – EMEF Pres. Campos Salles.



Fonte: Plataforma virtual “Info About Companies”.¹⁷³

¹⁷³ Disponível em: <<https://br.infoaboutcompanies.com/Catalog/S%C3%A3o-Paulo/S%C3%A3o-Paulo/Escola-Municipal-de-Ensino-Fundamental-I/CEU-EMEF-CAMPOS-SALLES,-PRES.>>. Acesso em: 22 set. 2021.

IMAGEM 26 - Salão de estudos em atividades – EMEF Pres. Campos Salles.



Fonte: Site do Portal Aprendiz.¹⁷⁴

A partir deste ponto é que a Campos Salles passa a revolucionar profundamente seus dispositivos pedagógicos. Mas essa transição não foi nada simples, era uma situação de reinvenção de toda a rotina escolar. E, por mais que as transformações fossem inspiradas em outras escolas não-convencionais que haviam sido bem sucedida em suas transformações, o que se estava propondo para a Campos Salles era a criação de algo novo, uma escola que nunca antes havia existido. Um caminho inédito, sem vias já traçadas e seguras. Nessa situação, é compreensível que tenham surgido vários receios, conflitos, desconfianças, inseguranças.

Sobre isso, nos conta Amélia Arrabal Fernandez, uma das coordenadoras pedagógicas que havia chegado à escola bem no momento desta transição e umas das principais responsáveis pela organização das inovações pedagógicas da escola.

Eu tinha plena noção e eu tinha muito medo. Muito medo, porque eu falei: “Meu Deus! Isso é uma loucura. A gente podia começar devagar. Começar como, por exemplo, alguns anos, com o 3º, 4º talvez”. Enfim. Mas com a escola inteira?! A escola inteira com uma equipe que também a única coisa que tinha ali era o medo. Foi uma coisa assim assustadora. Mas eu estava ao lado do Braz, apoiando e eu pensava: “Bom, agora... as paredes estão no chão”.

¹⁷⁴ Foto retirada da reportagem “Polo educacional de Heliópolis receberá unidade do CEU projetada por Ruy Ohtake”, publicada no “Portal Aprendiz”.

Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/07/18/polo-educacional-de-heliopolis-recebera-unidade-do-ceu-projetada-por-ruy-ohtake/>>. Acessado em: 22 set. 2021.

Eu sabia que se ele não fizesse isso, jamais o projeto iria fluir devido à resistência. (FERNANDEZ, 2021)

E complementa:

Isso foi um processo que foi se transformando com a implementação dos dispositivos pedagógicos. De cara não foi assim. De cara instalou-se o caos! Então, o caos literalmente! Porque uma coisa é você viver e outra coisa é a teoria do deslumbramento, a fantasia da realidade é muito diferente.

Então tiramos as paredes, conseguimos as mesas, porque fazia parte do projeto que os estudantes estudassem em equipe. Conseguimos mesas para 4 lugares, enchemos os salões. Os estudantes chegaram, os professores chegaram, sendo que, normalmente a gente tem 1 ou 2 dias com os educadores em janeiro, ou no início de fevereiro para planejar. Então você pega cento e tanto educadores, cada um num horário para planejar uma escola que não tem mais aula. Num salão com 120 estudantes. Entende? O desafio foi imenso!

Talvez se tivéssemos feito isso com o decorrer do tempo, gradativamente, teríamos sofrido muito menos. Mas assim foi. (Idem)

IMAGEM 27 – Braz em um “salão” da Campos Salles, vemos um dos valores da escola escrito na parede ao fundo – Escola Pres. Campos Salles.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Antes de avançarmos a respeito dos dispositivos pedagógicos, precisaremos trazer uma questão fundamental que potencializou todo esse processo: a instauração do “Centro de Convivência Educativa e Cultural” (CEU Heliópolis) no bairro, bem ao

redor da escola, fazendo com que a escola Campos Salles e o CEU se tornassem um grande complexo comum de aprendizagem, arte e lazer.

O CEU Heliópolis foi inaugurado em 2009, a partir da articulação da própria comunidade, principalmente dos gestores da escola Campos Salles, junto com a UNAS e em diálogo com o poder público.

Integrou algumas escolas que já existiam e inaugurou outros equipamentos culturais e educacionais. Além da Campos Salles, fazem parte do complexo três creches, uma escola de ensino infantil e uma Escola Técnica (ETEC), também biblioteca, ginásio poliesportivo, uma piscina de natação, uma sala multiuso (usado como teatro ou cinema, por exemplo), laboratório de informática e a “Torre da Cidadania” (um prédio de cinco andares onde ocorrem aulas de várias linguagens artísticas, culinária e artes marciais. Ainda acolhe a UAB (Universidade Aberta do Brasil) que oferece curso de graduação e pós-graduação em regime EaD. Atualmente o CEU possui 48.000 metros quadrados e recebe diariamente um público de aproximadamente 10.000 pessoas.¹⁷⁵

IMAGEM 28 – Vista aérea do CEU Heliópolis.



Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2020)¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Informações disponíveis em <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/ceu-heliopolis-comemora-4-anos/>>, acessado em 17 set. 2021.

¹⁷⁶ Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Inauguracao-do-CEU-Heliopolis>>. Acessado em 17 de set. 2021

O surgimento do CEU amplificou a condição de Heliópolis como um “bairro educador”, como concebia Braz, ou como um “território educativo” nos termos da Associação Cidade Escola Aprendiz e de Helena Singer (2015). Movimenta projetos sociais, culturais e de formação para criança, jovens e adultos.

Para a Cidade Escola Aprendiz, o território torna-se educativo quando quatro condições são alcançadas: Em primeiro lugar, existe um Plano Educativo Local (PEL), elaborado e monitorado de forma democrática, garantindo-se uma perspectiva intersetorial, interdisciplinar e intergeracional, que justamente supera a fragmentação das políticas públicas. Este PEL prevê as escolas como catalisadoras do território educativo. Desta forma, o segundo elemento do território educativo é, portanto, conquistado quando as escolas passam a reconhecer os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação do território. A terceira condição é a de que a rede sociopedagógica – aquela formada por todos os equipamentos públicos e organizações da sociedade civil voltados para as crianças, os adolescentes e os jovens - trabalhe de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho. Por fim, o PEL deve orientar planos de ação que possibilitem a ampliação e diversificação das oportunidades via reconhecimento e envolvimento de seus diversos agentes. (SINGER, 2015, p.299-300)

A Campos Salles fica mesclada neste complexo (ou “polo cultural e educacional” como também é chamado pela comunidade), que por sua vez está completamente integrado com o bairro. Os educandos da Campos Salles utilizam as estruturas do CEU como uma extensão de várias das atividades da escola, principalmente nas oficinas e nos intervalos do recreio, e fora do horário de aula os educandos vivenciam o complexo em atividades extracurriculares em atividades de contraturno. Por isso compreendemos que o CEU é uma extensão direta da Campos Salles, praticamente sendo o mesmo complexo educacional, um apoio à todos os dispositivos pedagógicos inovadores que surgiram na escola.

Além desta ampliação do espaço escolar que o CEU proporciona, o complexo compõe uma espécie de “parque”, onde a comunidade está em constante fruição e vivência, as crianças e jovens estão a todo momento circulando e brincando pelos espaços do CEU e os familiares o aproveitam como um espaço de lazer, um lugar que proporciona bem estar e convida para ficarmos à vontade, com ruas que não passam carro, parquinhos para as crianças, quadras para esportes e muitas árvores. Ou seja,

o CEU vai muito além de um espaço educacional da comunidade, tornou-se um espaço de encontros, vivências e lazer, isso rodeado por espaços de cultura e educação. E a Escola Campos Salles, por ser um dos aparelhos deste complexo e mesclado a ele sem qualquer muro que o separe, acaba sendo um dos espaços de vivência da comunidade, é a escola plenamente integrada à comunidade.

IMAGEM 29 – Crianças e familiares da comunidade usufruindo os espaços do CEU em Heliópolis, as escolas mescladas aos ambientes de lazer. Na foto aparecem ao fundo a EMEF Pres. Campos Salles com as paredes em vermelho e um Centro de Educação Infantil com as paredes amarelas



Fonte: Acervo pessoal (2022).

5.2.4 DETALHANDO OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Através da quebra das paredes visíveis nós estamos percebendo que estamos quebrando uma porção de paredes invisíveis e aproximando as pessoas, no sentido em que se instala o conflito. E as pessoas têm que assumir esse conflito, porque é a única forma que nós temos para incorporar a diversidade.¹⁷⁷

5.3.4.1 Caminhada pela Paz

Já discutimos extensamente a respeito da “Caminhada pela Paz” e o quanto ela é um dispositivo de reivindicação e cultivo da cultura da paz na comunidade. Este dispositivo movimenta as ações por grande período do ano eletivo da escola.

Discutimos como ela acaba por integrar as ações da escola junto com as questões da realidade social da comunidade. De como ela propicia amplo debate sobre cidadania e a conscientização política dos educandos. De como estimula a articulação dos educandos com os movimentos, entidades e lugares da sua comunidade. De como estimula os jovens a reconhecerem o seu território e os saberes existentes em sua comunidade.

Assim, a Caminhada pela Paz compreendida como um dispositivo pedagógico rompe com os nós paradigmáticos da “escola apartada de seu entorno” e “neutralidade na relação afetiva” por tudo que ela simboliza e movimenta na comunidade e relação entre os educandos; afrouxa os nós “aula”, “monodocência”, “educação narrativa”, “ensino focado no mental” e “ensino propedêutico” pois propõe uma maneira de proporcionar aprendizagens por meio da ação prática no exercício de cidadania; e rompe com o nó de “hiperespecialização das disciplinas” por promover uma grande ação que movimenta todos educadores e educandos de maneira profundamente interdisciplinar.

5.3.4.2 Salões de estudo: a revolução espaço-temporal da rotina da escola

¹⁷⁷ Fala de Braz Rodrigues Nogueira, retirada do documentário “Heliópolis Bairro educador” (2008).

Na Campos Salles não existem “salas de aula”, nem “aulas” no sentido convencional. Existem cinco grandes “salões de estudos” (do tamanho de três das antigas “salas de aulas” agora com as paredes derrubadas) onde os educandos se sentam em grupos de quatro e trabalham desenvolvendo seus roteiros de estudos.¹⁷⁸

Em cada salão tem a quantidade de educandos correspondente a três “turmas”, hoje em dia a Campos Salles conseguiu, em diálogo com a Diretoria de Ensino, que o número máximo de educandos por turma fossem de 25 educandos, isso dá no máximo 75 educandos por salão de estudos.

Em cada salão estão todos os educandos de cada série. Por exemplo, tem o salão do 1º ano, o salão do 2º ano e assim por diante, até o 9º ano.

Também houve uma revolução na lógica do tempo dentro da rotina escolar. Os educadores não ficam mais apenas 45 minutos de aula junto a uma turma e depois muda para a próxima turma em mais 45 minutos, e assim por diante, como no modelo convencional de tempo escolar. Os educadores responsáveis pelo salão permanecem todo o tempo no salão, da entrada a saída da escola.

Essa reconfiguração espacial e temporal abriu caminho para a inovação pedagógica e fortaleceu os vínculos dos educadores com os educandos, pois permanecem tempo suficiente para desenvolverem práticas pedagógicas representativas (não mais apenas 45 minutos em cada turma). *Essa característica deste dispositivo atua no desenlace do nós paradigmático da “neutralidade na relação afetiva” das escolas convencionais.*

Os educandos estudam de forma autônoma, porém com constante colaboração coletiva dos colegas do grupo com o qual estão sentados.

Os educadores não trabalham mais em regime de monodocência, cada salão fica em média de três ou quatro educadores circulando e auxiliando os educandos a desenvolverem seus roteiros de estudos. *Sendo assim, a Campos Salles rompe totalmente com o nó paradigmático da “monodocência”.*

Educandos e educadores, portanto, trabalham em equipe. Um ajudando o outro a aprender.

¹⁷⁸ Quanto ao tamanho dos salões de estudo, há de dois tipos. Três dos salões são de formato mais “quadrado” de 11 metros x 16 metros e dois salões de formato mais “comprido” de 8 metros x 23 metros.

O educando, quando precisa de ajuda, ergue a mão e solicita a colaboração do educador que vai até o educando, mas a função do educador não é explicar a matéria ou dar respostas prontas, mas sim auxiliar o educando a conceber uma estratégia de resolução da problemática que está tendo. *Essa característica deste dispositivo pedagógico colabora para afrouxar o nó paradigmático da “hierarquia professor-aluno” e da “educação narrativa”.*

Sobre o papel do educador, Braz explica:

No início, eu fiquei com pena dos professores. Porque eu chegava na escola, todos eles estavam estudando Matemática. Aí chegava no outro dia, todos eles estavam estudando História. Porque o cara não quer parar de explicar, como a gente está nesse ritmo de ter que “dar resposta”. Então você não entende outra forma. Você se sente obrigado a explicar. Como se você fosse falhar nisso, se não explicar. “Imagina, o cara fez a pergunta e eu não sabia?” Então tem que estar trabalhando pro cara não ter preocupação.

Ninguém é obrigado a saber de tudo, você está entendendo? E quando você começa a pensar dessa forma entende que as crianças têm coisas que estão muito à frente de nós. Por causa da característica deles etc. e tal. Tem coisas..., por exemplo, tocar um violino. Eu não sei tocar um violino, tem criança de 7 anos que toca.

Quem é o bom professor lá? É aquele que oferece mais recursos para que o aluno caminhe com suas próprias pernas e faça o seu próprio caminho de aprendizagem. Quem é o professor? É aquele que sabe que ali, na escola, se aprende muito pouco. O cara tem muito mais horas pra aprender fora da escola. O cara aprende em casa, o cara aprende na rua, o cara aprende na biblioteca. Então a escola tem que sair desse monopólio. E quem está trabalhando lá tem que parar com essa mania de achar que tem que saber tudo. (NOGUEIRA, 2021, grifo nosso)

Sobre esse assunto a coordenadora Amélia diz:

A ideia era que cada educador fosse um educador multidisciplinar. Que ele pudesse orientar os estudos de qualquer disciplina.

Só que como é que você vai mexer com isso se a escola existe assim: Um educador está dando aula de ciências, por exemplo, 45 minutos, escreve na lousa. Bateu o sinal, ele sai. Daqui a pouco entra outra aula com outro educador, com outro tema, que não tem nada a ver com o que ele está estudando em ciências, né? As coisas não se conectam. E de repente ele começa a apagar a lousa e o estudante:

- Não professor! Eu estou copiando.

- Eu não quero nem saber! Agora é a minha aula!

E apaga. Então cada um tinha a sua escola na sua cabeça. (FERNANDEZ, 2021)

Com essa visão de um educador “multidisciplinar” e com essa forma de organização da rotina escolar professores formados na área de História podem, por exemplo, auxiliar um educando a resolver exercícios de Química, pois seu papel não é explicar o conteúdo, mas sim auxiliar o educando a realizar sua pesquisa, o educador é um mediador de aprendizagens, o educando participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Assim, *essa nova relação entre os educadores, trabalhando em equipe, também acaba por afrouxar o nó paradigmático da “hiperespecialização das disciplinas”.*

Tem no mínimo três professores no salão. Não estão lá para dar aula. Nem precisa dar aula. Então os alunos estão lá, resolveram o roteiro, aí chegou em um exercício de matemática, encrespou a coisa e os caras não conseguem ir pra frente autonomamente, então a regra é: um dos alunos levanta a mão. Um daqueles três professores vai até lá e pergunta: “Qual é a dúvida?” “Ah professor, a gente está aqui no exercício de matemática etc. e tal.” Então o professor não tem que saber explicar matemática. Ele tem que saber que no livro tal, na página tal (eu estou dando um exemplo), tem um exercício modelo. Os quatro alunos devem pegar aquele exercício, ler e pensar juntos. Se resolveu, resolveu! Trabalha autonomamente.

Vamos supor que pegaram o exercício lá e não resolveram. Levanta a mão de novo. Vai lá o professor. É o professor de História, não é de Matemática. “Professor, nós pegamos exercício e não conseguimos.” Aí quem chega lá não é o professor de Matemática, por exemplo é de História: “Qual é a dúvida?” “Ah, professor, nós vimos aqui no exercício e não conseguimos, estamos paralisados.” Aí o professor fala: “Vocês já procuraram no *Google*?” “Não.” “Então vocês procurem. Tem *laptop* aí, ou vai lá na sala de informática e procura lá.”

Então nós estamos trabalhando com o professor lá, mas é proibido explicar. (NOGUEIRA, 2021)

E caso se faça necessária a busca por um educador específico da área, somente nesse momento o educando é encaminhado para conversar com algum especialista da área, mas somente depois do educando ter procurado resolver a questão em todos os caminhos que pensou e que foi indicado pesquisar pelo educador que está circulando no salão. Sobre isso, Braz comenta:

Por outro lado, no início o povo falava: “E a especificidade?” Eu falava: “Você fez colegial?” “Fiz.” “De que especificidade você está perguntando, se você está dando aula para aluno de Ensino Fundamental?”

Por que o aluno tem que saber a matéria que o professor de História dá, a matéria que o professor de Matemática dá, a matéria que o

professor de Ciências dá? E o professor que só sabe da sua disciplina??? Isso está correto? Isso não está correto. Agora, você não é obrigado a saber cada disciplina, né. Você não é obrigado, na Campos Salles, a ser um educador “polivalente”. (NOGUEIRA, 2021)

Sobre a questão dos educandos se sentarem em grupos de quatro estudantes, Amélia nos explicou que os estudantes podem escolher em qual grupo quer se sentar, por critério de afinidade, porém os educandos podem solicitar para trocar de grupo caso estejam com problemas na relação, esse pedido é avaliado pelos educadores responsáveis e dialogado com toda a turma nas assembleias e rodas de conversa do salão.

Sobre a importância dessa configuração de grupo, Amélia nos contou que os educandos se ajudam nas resoluções dos problemas e nos temas que estão estudando. Cada educando possui seu roteiro de estudo individual, mas todos ali se ajudam. Amélia nos contou um exemplo da importância desse dispositivo:

Vou te contar uma experiência de como um estudante ajuda o outro à aprender, e de como até os conflitos ajudam eles a crescerem.

Dois estudantes do 7º ano, da mesma mesa (grupo), brigaram, e eles se bateram, se machucaram muito. Aí fomos conversar na minha sala e eu falei:

- Me explica, o que aconteceu?

- Ah! Ele me bateu...

Aí um deles falou assim:

- Pô cara, você me bateu! Como é que você faz isso? Foi eu que te ensinei a ler e escrever.

O outro rapazinho começou a chorar, chorar, abraçou ele e falou:

- Verdade cara! Nunca nenhum professor conseguiu me fazer aprender a ler e escrever, você me ensinou.

Então aí, nossa!, nós choramos os três juntos, lógico!!!

Isso é só um exemplo do que acontecia muito lá.

Porque esses estudantes que tem dificuldade de aprender, que tem essa autoestima baixa, que é a grande maioria, eles têm vergonha de assumir isso perante ao professor e o que acontece é que eles simplesmente se recusam a fazer a atividade. Então eles se fingem ser os rebeldes e os bagunceiros para não assumirem que não sabem. Isso acontecia muito lá, mas com outro amigo ali, eles aprendiam um com o outro.

Esse é um dos grandes valores desse projeto é eles sentarem juntos, aprenderem uns com os outros. (FERNANDEZ, 2021)

Percebemos no exemplo de Amélia que esse dispositivo pedagógico aprofundou o grau de relação afetiva entre os educandos. Não há mais o professor como centro do processo de aprendizagem de um lado e do outro os educandos

passivos ou até reativos à autoridade do educador. Há uma colaboração no processo de educar, os educandos se educam entre si, com os educadores em equipe mediando e colaborando nesse processo. *Há, então, um afrouxamento dos nós paradigmáticos da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” e, novamente citamos, da “neutralidade na relação afetiva” e na “hierarquia professor/aluno”.*

Mas o processo de criação do novo é complicado e conflituoso. E são destes conflitos que surgem os dispositivos pedagógicos.

No começo não dava porque a escola é uma coisa tão viva! Uma escola que tem ali esse número de estudantes, você tem várias coisas acontecendo e que você precisa também apoiar os estudantes e os educadores. É um estudante que teve um problema com a família. É a família que aparece lá e que quer conversar com a coordenação, com a direção. Isso aí é o tempo todo! É estudante que se nega a algum tipo de atividade, é estudante com problema de relacionamento com o educador, é estudante que tem problema de relacionamento com outro estudante. Conflitos!

Esses conflitos acontecem o tempo todo. E não é um de cada vez!!! São três, quatro acontecendo ao mesmo tempo, as vezes até mais. Questões de violência..., são muitas questões que estão ali na vida da escola o tempo todo. Então você se preocupar com o roteiro de estudo em si, e, ao mesmo tempo, com toda essa demanda de conflitos, essa é a vida da escola. [...] Sem contar a resistência da maioria dos educadores. Eu não tinha só o desafio da elaboração do roteiro, tinha o desafio do convencimento, de eles acreditarem que aquilo era, de fato, um roteiro de estudos e que, de fato, os estudantes pudessem aprender com aquilo. Era um desafio imenso. [...] Toda uma demanda burocrática da Secretaria de Educação, da Delegacia de Ensino e ao mesmo tempo dar atenção, diálogo e escuta aos estudantes. Isso é o mais importante de tudo. Como fazer tudo isso? Que loucura!

Então fomos criando os dispositivos pedagógicos. (FERNANDEZ, 2021)

*

Importante explicar como os gestores da escola conseguiram reorganizar o tempo dos educadores para que essa metodologia fosse possível de ser concretizada. Visto que a Campos Salles é uma escola pública e está dentro de uma lógica burocrática que sustenta o modelo convencional de organização da rotina escolar. Ou seja, a Campos Salles é uma escola inovadora que tem de, ao mesmo tempo,

corresponder à uma burocracia que não colabora com sua organização singular em vários níveis.

Conhecermos como lidaram com tais situações de conflitos burocráticos e quais estratégias cunharam é importante para compreendermos o grau de complexidade que é alterar um rotina escolar de uma escola pública, e também nos revela os nós paradigmáticos atuando em esferas bastante concretas impedindo a autonomia e o movimento de transformação e inovação das escolas.

Veja a dificuldade! Você não tem uma equipe completa para articular esse projeto e essa prática pedagógica! Não tem. Você tem aqueles que tem a “jornada”, fora aqueles que estão participando hoje e amanhã já estão em outra escola. [...] Foi um outro desafio imenso e que tem a ver com o sucesso do projeto. Cada professor tem uma “carga horária”, certo? No dia de hoje ele tem uma 8ª aula na 7ªB, outra na 7ªC e por aí vai. Nós quebramos essa grade. Isso envolve todo um trabalho conjunto. A Secretaria de Educação junto à DRE... Tem todo esse trabalho que eu estou chamando de “burocrático”, que é fora da escola e que você também tem que contar dentro de toda essa salada aí de você estar dentro da escola. Como quebrar essas grades? (FERNANDEZ, 2021)

Diagnosticado esse complicado problema da burocracia da grade de horários vinda do modelo paradigmático convencional, Amélia juntou-se à outra coordenadora pedagógica, Rosemeire Aparecida Figueiredo, e confeccionaram cuidadosamente a estratégia de reorganização inovadora do tempo da escola.

A gente procurou colocar professores de “carga horária completa” distribuídos nos salões. E os outros iam acrescentando. Por exemplo, um professor de Português que tinha a “carga horária completa” – 25 aulas – em determinado salão. O outro de Matemática no outro salão e assim por diante.

A gente formava equipes de educadores nos salões mais ou menos de forma em que o grupo nunca ficasse tão desfalcado de educadores. O que não significa que isso não acontecia, porque existem as faltas dos educadores, existem as licenças médicas. [...] Existe um horário chamado “H.A.”, “hora atividade”, é um horário de 45 minutos, isso todo educador tem, independente da carga horário. Tem a H.I. e H.A., H.I. é o “horário individual” e H.A. é a chamada “hora atividade”. Na maioria das escolas o H.A. é a hora do descanso, os professores ficam sem fazer nada. Eu sei porque trabalhei muito nessas escolas. Mas na Campos Salles todos nós trabalhamos muito e ininterruptamente. Pegamos todas essas “HIs” e “HAs” e juntávamos grupinhos. Então o professor saía do salão e ia fazer seu H.I. e seu H.A. junto com outros educadores para estudar, pesquisar, para juntos elaborarem os

roteiros. Terminava aqueles 45 minutos, voltavam para o salão. Então enquanto estava rolando turno lá com as crianças eles estavam reunidos nessas “HAS” e “HIs”. Então nós conseguimos isso também e foi muito bom. (FERNANDEZ, 2021)

É um grande problema geral das escolas públicas o caráter temporário de contratação dos educadores, que acabam por ficarem vinculados à escola por breves períodos, normalmente por um ano apenas ou até menos. Isso prejudica o vínculo com o projeto e o aprofundamento do educador com as concepções pedagógicas de uma escola inovadora. Esse formato de contrato “temporário” funciona apenas em uma lógica em que o papel do professor já é previamente definido, com sua ação isolada em regime de monodocência, onde o professor atua desvinculado do restante da equipe de professores e onde o modelo pedagógico é o convencional, sem qualquer inovação. Na Campos Salles isso também é um problema. A estratégia que conseguiram organizar para solucionar minimamente foi que os salões tivessem um educador de contrato fixo (professor “efetivado”) como referência e que os “temporários” se somassem às atividades destes salões. E os educadores novos que chegavam a todo ano, e que tem caráter temporário de contrato, eram recepcionados pelos gestores da escola que buscavam o mais rapidamente possível aproximá-los do formato inovador.

O Brás estava nos salões quase que o tempo todo, assim como eu. Ele também delegava a parte burocrática dele para a assistente. Nós estávamos ali, acompanhando tudo. Isso foi bem importante até porque, quase todos os dias tem um professor novo. É uma loucura!! O professor chegava e:
 - Cadê a minha aula? Cadê a minha turma?
 Então a gente dizia não ter turma, não ter aula:
 - Aqui tudo é nosso.
 Então é complicadíssimo, de repente você põe “o cara lá no fogo” e ele pira.
 Você precisa estar junto sim! E dar a mão para esse educador, acompanhar, construir junto. (FERNANDEZ, 2021)

Isso demorava um tempo para se concretizar de forma consistente, pois os professores precisam de um tempo considerável para se desapegarem dos seus hábitos e imagem convencional do que é uma escola e qual é o seu papel como educador, revolucionar a sua postura pessoal de ser um distribuidor de conteúdos e passar a ser um mediador de aprendizagens, um processo de profunda transformação

interna de contenção da postura de superioridade hierárquica que os professores foram formados para exercerem.

5.3.4.3 Roteiro e Planejamento

Os conteúdos passaram a ser trabalhados por meio dos **roteiros de estudos**.

Nos roteiros são incluídas, também, expectativas curriculares propostas pela Secretaria Municipal de Educação, mas também são incluídas os temas que os educandos querem pesquisar e os saberes e necessidades da comunidade na qual a escola está inserida.

Os conteúdos de interesse dos educandos são definidos no começo do ano, por meio de assembleias democráticas de cada salão onde abre-se para todos educandos proporem temas de seu interesse. Os educadores listam estes interesses e, em debate na assembleia, fazem votação de quais das temáticas levantadas comporão os roteiros, as temáticas mais votadas são incluídas nos roteiros.

Após essa fase, todos os educadores de todas as disciplinas se reúnem para organizarem os roteiros. Neste momento são incluídos também os conteúdos disciplinares demandados de cada área pelos Parâmetros Curriculares oficiais, fazendo conexões de tais conteúdos com as temáticas escolhidas democraticamente pelos educandos. Esse é um dos poucos momentos que os saberes específicos dos educadores, de acordo com suas formações disciplinares, são fundamentais, pois cada professor de cada disciplina é quem tem a formação para definir a necessidade de se incluir nos roteiros saberes específicos de sua área, mas passando essa fase inicial o professor passa a atuar nos salões de forma multidisciplinar, como explicamos anteriormente.

Portanto, há o entendimento de que a participação dos educandos na definição dos conteúdos a serem desenvolvidos é essencial, contudo, deve ser também considerada as demandas dos educadores e das bases curriculares.

Os temas dos roteiros saem também de alguma situação que os educadores e gestores sentem que se está precisando ser trabalhada junto com os estudantes, como por exemplo sobre a “sexualidade”, “reciclagem”, “*bullying*”, etc. Assim, são incluídas temáticas que trazem discussões sobre as questões comunitárias e melhoria do convívio social na escola. (MESQUITA, 2018, p.267)

Percebemos, ao analisarmos alguns “roteiros de estudos” desenvolvidos na escola¹⁷⁹, que os conteúdos curriculares previstos nos parâmetros curriculares nacionais são inseridos sempre levando-se em conta a temática sugerida pelos estudantes em assembleia. Isso nos remete diretamente ao que Paulo Freire chamou de “palavra geradora” quando da formulação de seu método de alfabetização, o método de Freire parte do “levantamento do universo vocabular” dos educandos, do contexto social dos mesmos e das “situações existenciais típicas” dos educandos para pensar e aprofundar sua conscientização a respeito do seu mundo (FREIRE, 1967, p.110-114), o dispositivo pedagógico dos “roteiros de estudos” da Campos Salles realiza a mesma estratégia freireana de partir do contexto do educando para se propor o itinerário de pesquisas e estudos, porém amplia para as outras áreas do conhecimento para além da alfabetização.

Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita. As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo. [...] As palavras geradoras deveriam sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem. (FREIRE, 1967, p.110-112)

Portanto, percebemos que essa inclusão dos interesses e desejos dos educandos no processo de composição dos roteiros de estudos afrouxa os nós paradigmáticos da “imposição curricular”, da “hierarquia professor/aluno”, da “linearidade do raciocínio”. Também percebemos um afrouxar do nó paradigmático do “ensino propedêutico” (pois o estudo dos conteúdos tem fins de educação pelo desejo

¹⁷⁹ Anexamos nos apêndices desta pesquisa um exemplo de “roteiros de estudos” desenvolvidos no ano de 2018 na Campos Salles.

Sugerimos que leiam o mesmo para maior entendimento da análise que aqui estamos desenvolvendo. Os roteiros foram cedidos para uso de nossa pesquisa pela coordenadora Amélia Arrabal Fernandez.

de aprender e não para cumprir alguma avaliação, até porque na Campos Salles não tem “provas” convencionais).

O educando é avaliado por todo o processo, ao longo de cada roteiro, de forma contínua. Não há provas na Campos Salles, o educador avalia o educando todos os dias percebendo os níveis de dificuldade que o educando encontra nas suas pesquisas. É o que chamam de avaliação “contínua, processual e mediadora”. (PPP, 2019b, p.68-69)

Quando o grupo de estudantes finalizam determinado roteiro de estudos, o grupo convoca os educadores do salão para expor suas aprendizagens e conhecimentos. O educador, então, verifica se todas as atividades foram realizadas, revistas e autocorrigidas. Caso algum estudante do grupo termine o roteiro em ritmo mais acelerado o educador faz a avaliação somente daquele estudante.

Esta avaliação é também feita pelo tutor de cada educando. As **comissões de mediação** (dispositivo que veremos mais adiante) também reforçam a necessidade de responsabilidade do educando em levar a sério seus estudos.

Caso o educando não consiga terminar os roteiros definidos no prazo do ano letivo ele fica responsável em desenvolver o roteiro no próximo ano. Neste sentido prevalece na escola a “progressão continuada”, ou seja, a não retenção do educando na série.

Existe uma espécie de “recuperação”, para educandos que estão em ritmo muito lento de desenvolvimento do roteiro proposto. Nesses casos o educando ou recebe roteiros adaptados para reforço ou é convocado para estar presente na escola em horário diverso dos estudos regulares onde recebem apoio pedagógico. Há também a chamada “**sala individual**”, uma sala menor ao lado dos salões, onde um dos educadores pode trabalhar alguma dificuldade pontual de aprendizagem de um educando (ou de um pequeno grupo) com maior concentração e diretividade, uma espécie de “reforço” educacional.

No final de cada roteiro de estudos (ver exemplo de “roteiros de estudos” da escola anexado no apêndice) há um campo de auto avaliação, onde é estimulada a auto observação dos educandos sobre seu processo de desenvolvimento de seus estudos, com perguntas como “Como foi o seu envolvimento durante a realização das atividades?” ou “Como você avalia sua participação na realização do roteiro dentro do

seu grupo?” ou “Por que você acredita que se envolveu e participou dessa maneira com seu grupo neste roteiro?”.

Em média, os educandos cumprem um roteiro a cada quinze dias. São avaliados pelos educadores e seus tutores se conseguiram desenvolver de forma satisfatória as temáticas de cada item do roteiro que receberam e, tendo cumprido satisfatoriamente, recebem o próximo roteiro de estudos para prosseguir e avançar nos seus estudos.

Como percebemos, esse tipo de avaliação da Campos Salles não prevê o “ranqueamento” dos educandos (ou seja, colocá-los em um *ranking* de notas), pois a avaliação é processual, não são atribuídas “notas”, mas sim acompanha-se o educando está conseguindo evoluir em seu roteiro. Além de sempre muito valorizada a auto avaliação como um dos principais pontos do processo de avaliação. *Frisamos, assim, que o método avaliativo da Campos Salles rompe o nó paradigmático da “avaliação por ranqueamento”.*

Em média, são desenvolvidos aproximadamente 20 roteiros ao todo no ano letivo.

Apesar de sentarem juntos em grupos de quatro estudantes, busca-se que cada estudante desenvolva seu roteiro de forma individual, mas o desenvolvimento do mesmo é sempre auxiliado pelo seu grupo, um colaborando com o outro, estimulando o valor da solidariedade no grupo.

Braz nos contou sobre o processo de elaboração deste dispositivo pedagógico, de como ele foi sendo aprimorado com o tempo:

Como o aluno deixa um roteiro e pega o roteiro seguinte? No início nós usávamos o princípio da solidariedade erradamente, para “dominar” o aluno, para igualar por baixo. A gente ia em cada grupo e falava: “Você não pode deixar ninguém pra trás. Se, por exemplo, alguém aqui está com problema e precisa de mais tempo, se reúnam em casa”. Aí o grupo passou a ser o problema da escola por causa disso. Então, você vê que coisa. Então o grupo passou a ser o problema para outro pai, porque o aluno fala: “Ah, meu grupo não ajuda.” Porque a gente falava para não deixar ninguém “pra trás”. Aquele que vem e levanta e “bate a cabeça”. Ou aquele que falta nas aulas. É impossível! O professor não consegue isso. Agora nós vamos querer que os alunos consigam?

Agora tinha um mal-estar. E nas reuniões, os professores bravos. Aí eu falei: “Gente, tem alguma coisa errada. Nós estamos usando equivocadamente o princípio da responsabilidade. Quando a gente

passa e fala para ninguém ficar pra trás, o aluno que já está pronto fica descontente, fica amarrado, ele perde o ano. Ele fala mal na casa dele, pro pai, pra mãe etc. Aí os caras começam a criticar o projeto.

Você sabe qual foi a solução para este problema?

Então, você tem 4 pessoas no grupo, aí tem três que deram o sangue, fizeram o roteiro, aprendeu etc. e tal. Ele levanta a mão: “Professor, a gente quer fazer a conversa aqui pra ver se a gente fez pra aprender, e pra pegar outro roteiro”. Aí o professor conversa de outra forma, né? O professor observa o dia a dia etc. e tal. Aí faz a conversa, os caras falam o que fizeram pra aprender, então vão pegar o outro roteiro. Agora esse aluno que falta ou que não está junto, ele vai ficar no mesmo roteiro e os outros vão pegar o próximo roteiro. (NOGUEIRA, 2021)

Amélia conta sobre algumas dificuldades encontradas até a cultura escolar ir aos poucos se transformando, de como o dispositivo pedagógico foi se fortalecendo e fazendo sentido para todos de forma processual:

Então surge um conflito numa mesa, não tem jeito! Dois ou três estudantes ali que não querem saber de nada e um só que, de fato, se envolve com os estudos, que tem responsabilidade e os outros só copiam. Essa história de copiar era muito discutida nas assembleias, nas comissões.

Então desde pequeninhos, é legal você ver no 1º ano, 2º ano, 3º ano eles discutindo, essa ética se criando. Muito lindo os pequeninhos falando: “A gente discute, mas você faz a sua resposta! Não pode copiar a minha!”

É muito bonitinho.

Então, com o passar dos anos eles foram criando ética e essa consciência de autonomia. De ser autor do seu próprio roteiro, do seu próprio processo. Isso foi aos poucos. No começo eles copiavam muito. Tudo foi se criando.

Nessa ética, começaram a surgir novos conflitos éticos nos grupos: “Ele não quer fazer nada e ainda me atrapalha!”. Então pegávamos os quatro e íamos fazer reunião com a “comissão mediadora”. (FERNANDEZ, 2021)

Com este dispositivo os tempos de aprendizagem não precisam mais ser o mesmo para todos os educandos, agora têm o direito de aprender em seu tempo e ritmo. Tanto que alguns roteiros são adaptados à necessidade específica de estudantes que precisam de algum diferencial ou em situações em que o educando tem algum déficit de aprendizagem ou alguma necessidade especial. *Isso rompe diretamente com o nó paradigmático da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando”.*

No início de cada dia, auxiliados pelos educadores, cada grupo de educandos pensam e organizam um **planejamento** do seu dia de estudos, um planejamento de como desenvolverão seus roteiros, de quais “oficinas” vão participar e de outras atividades que participarão naquele dia (como “rodas de conversa”, “assembleia”, etc.).

Então, sobre essa questão das escolhas que eles escolhem dos temas, eles fazem um **planejamento** e escolhem também o que eles vão estudar naquele dia. Nós sabemos o quanto é difícil a gente se organizar no tempo, isso é uma competência. Muitas vezes é a gente que organiza o tempo do estudante, isso impede que ele desenvolva essa competência. Então eles vão se organizando no tempo: “então nós vamos estudar hoje isso, isso e aquilo”. E, assim, eles planejam o que vão estudar. Não só em relação ao tempo, mas também em relação ao desejo. “Hoje nós estamos afim de estudar matemática”. E eles decidem isso em grupo, nos grupos. Então esse exercício da escolha, esse exercício da tomada de decisão, tudo isso favorece a autonomia.¹⁸⁰

Os **roteiros de estudos** e os **planejamentos** são dispositivos pedagógicos que correspondem, portanto, aos valores centrais da escola “autonomia, responsabilidade e solidariedade”. Estimula-se nos educandos a sua **autonomia** e **responsabilidade** nos processos de decisão das temáticas de estudos, na forma de desenvolver as pesquisas para estudar as temáticas dos seus roteiros, na elaboração do planejamento de seus estudos do dia, estimulando a autodisciplina necessária para organizar o seu próprio tempo na escola. A **solidariedade** é constantemente estimulada justamente pela organização nos grupos, onde todos os educandos se ajudam nos processos de estudos, onde fica evidente que atrapalhar o andamento das atividades acaba por prejudicar todo o coletivo do grupo e, até, do salão inteiro.

5.3.4.4 Tutoria

Cada educador da escola é **tutor** de 25 educandos aproximadamente.

¹⁸⁰ Fala da coordenadora Amélia Arrabal Fernandez na palestra “Educação democrática e libertária” no evento “Simpósio Nacional: por uma escola inovadora e inclusiva” organizado pelo “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagens e Inclusão” (LEPAI). O evento ocorreu no “Espaço Cultural da Urca” na cidade de Poços de Caldas (MG), foi realizado em abril de 2017. Esta palestra está disponível na íntegra em formato de vídeo no link <<https://www.youtube.com/watch?v=dDrmQGrQ6DI>>, acessado em 20 set. 2021.

O tutor faz reuniões semanais com seus estudantes, com intenção de acompanhar mais de perto as demandas pedagógicas e afetivas dos estudantes. É um orientador que acompanha mais de perto cada estudante, orientando sobre sua convivência dentro dos salões, dentro do espaço da escola e, também, fora da escola. O tutor pode combinar reuniões com os pais/responsáveis, caso sinta necessidade, para obter informações e dialogar com a família. (PPP, 2019b, p.86-87)

Esse tutor passa a ser uma referência muito forte para esses estudantes dentro do salão. É um educador que tem uma proximidade muito grande com esses 25 estudantes nas questões afetivas, na questão da relação e também na questão da avaliação! [...] E esse educador vai acompanhar esses estudantes, vai ver como ele se desenvolveu naquela semana.

Ele se propôs a dar conta de determinado roteiro? De determinado estudo? Não conseguiu? Por quê? Então ele vai chamando um a um. Para os demais do grupo de tutorandos ele dá atividades que são atraentes.

[...]

Então esse educador vai falar:

- Poxa! Você se propôs a terminar esse roteiro, fazer tal estudo, e estou vendo que você não fez. O que aconteceu?

Esse tutor vai orientando esses estudantes em vários sentidos. Questões familiares, questões de relacionamento no salão, questão de relacionamento estudante-professor. Ali rola de tudo, mas o objetivo principal é acompanhar de fato a aprendizagem do estudante de uma forma mais próxima.

[...]

A tutoria é fundamental para a avaliação e para o estudante fazer sua autoavaliação também, porque a avaliação do educador é o estudante fazendo essa autoavaliação. (FERNANDEZ, 2021)

A tutoria é um dispositivo pedagógico que aproxima os educadores da realidade do educando, aumentando o relacionamento mais afetivo entre todos. Ao mesmo tempo é um dispositivo que fortalece as atividades dentro do salão e a convivência interna da escola. Não é um dispositivo para ampliar o controle sobre o estudante, mas sim para fortalecer a sua autonomia. *Afrouxa diretamente o nó paradigmático da “neutralidade na relação afetiva” e da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando”; afrouxa o nó do “ensino focado no mental” pois a tutoria tem função de aproximar o educador do educando para buscar um olhar mais “integral” do mesmo e não apenas em seus problemas em nível de aprendizagem intelectual, mas também social e emocional.*

5.3.4.5 Oficinas

A rotina escolar é complementada pelas **oficinas**. As oficinas ocorrem em momentos onde se deslocam do salão 25 educandos por vez para participarem de oficinas mais diretivas.

As oficinas acontecem em espaços próprios da escola (em três salas preparadas para este dispositivo), e muitas das oficinas também ocorrem dentro de outros prédios do CEU Heliópolis (principalmente nas salas da “Torre de Cidadania”).

Atualmente a escola desenvolve oficinas de alfabetização, matemática, produção textos, leitura, informática, inglês, música e artes. (PPP, 2019b, p.80)

As oficinas complementam os estudos dos educandos de forma mais diretiva, propiciam vivências mais lúdicas, artísticas e corporais, fortalecem a ideia de uma “educação integral”, propiciam uma grande circulação dos mesmos no espaço da escola e nos espaços do CEU e, ainda, aliviam a quantidade de educandos nos salões de estudos por grande tempo, melhorando a qualidade de estudos nos mesmos.

Apesar da potência que este dispositivo pedagógico tem de aprofundar a interdisciplinariedade, percebemos que as oficinas na Campos Salles servem mais para aprofundar conhecimentos disciplinares, uma espécie de reforço geral aos educandos para trabalharem mais diretamente em algumas disciplinas específicas. Talvez o dispositivos mais próximos de uma escola convencional que na Campos Salles se pratica.

5.3.4.6 Grupos provisórios

Os estudos nos salões são complementados pelos **grupos provisórios**, formados temporariamente por educandos com maiores dificuldades na escrita e leitura. Uma espécie de “reforço” para educandos que estejam com problemas em seu processo de alfabetização.

Esse espaço é importante para que o educando consiga estar nos salões com plena desenvoltura e consiga exercer seus estudos de forma autônoma.

Nos grupos provisórios os educandos recebem roteiros diferenciados e atenção específica de educadores com foco na melhoria da escrita e leitura. (PPP, 2019b, p.88).

Comumente ocorrem na “sala individual”, sala localizada ao lado dos salões e voltadas para esse fim de “reforço” educacional.

5.3.4.7 Rodas de Conversa e Assembleias

As rodas de conversa e assembleias acontecem em cada salão em separado. São realizadas quando os educandos ou educadores sentem a necessidade.

As **rodas de conversa** é o momento privilegiado de diálogo, amplia as capacidades comunicativas dos participantes, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.

As participações nas rodas permitem que as crianças aprendam a olhar e ouvir os colegas presentes, permite a troca de experiências ou de histórias do cotidiano de cada um.

Propicia que o educador escute os educandos com maior cuidado e atenção.

Propicia que os educandos expressem seus sentimentos para o grupo, um desabafo ou alguma reivindicação, ou seja, uma oportunidade de ouvir e ser ouvido.

Um espaço para propiciar opiniões diferentes, perceber divergências de visões de mundo e olhar para o conflito que daí possa surgir. (MESQUITA, 2018, p.189-192)

As **assembleias** são um aprofundamento das rodas de conversa. São nas assembleias que se definem e se debatem os combinados do grupo do salão, onde se discute sobre as regras de convivência, em um diálogo aberto e horizontal. Onde se debate em roda sobre os conflitos que estão surgindo no espaço do grupo.

As assembleias também é onde ocorrem as votações dos representantes das “comissões mediadoras” dos cargos na “República de Estudantes”.

As rodas de conversa e assembleia são dispositivos de gestão democrática, mas são verdadeiros dispositivos pedagógicos visto que propicia o desenvolvimento em diversos níveis nas crianças (oratória, organização das ideias, respeito a diversidade de pensamento, autodisciplina, senso de coletividade, senso de cuidado com o espaço escolar, pró-atividade, educação emocional, entre outras).

Também são dispositivos que *afrouxam os nós paradigmáticos da hierarquia professor/aluno, justamente pela democratização nas decisões a respeito do grupo*

dos salões e aproxima afetivamente os educadores e educandos entre si por propiciar uma escuta mediada e atenta, afrouxando assim o nós paradigmático da “neutralidade da relação afetiva”.

5.3.4.8 Comissão mediadora

A **comissão de mediação** é o dispositivo pedagógico que mais se destacou em nossa pesquisa sobre a Campos Salles. É também o dispositivo mais elogiado por Amélia e Braz em suas falas.

IMAGEM 30 - A coordenadora Amélia participando de reunião de uma comissão mediadora junto com educandos.



Fonte: PPP (2019b)

Cada salão possui uma comissão de mediação, constituída de aproximadamente dez educandos, estes eleitos por voto democrático em assembleia do salão.

Seu objetivo é ser ponte entre estudantes-estudantes, estudantes-educadores, estudantes-pais/responsáveis, estudantes-direção/coordenação pedagógica. (PPP, 2019b, p.85)

Braz nos contou sobre como surgiu esse dispositivo:

Aí os professores começaram a reclamar muito. Que tinha muita indisciplina, muito e tal. Aí um dia eu falei para eles assim: “Ô professora, quem é que falou para vocês e colocou na cabeça de você que a indisciplina é problema do professor?” Os caras ficaram assustados, porque diretor fala o contrário, né? Fiz a segunda pergunta: “Quem é mais prejudicado pela indisciplina?” “Os alunos.” Todos falaram. “Então, se os alunos são os mais prejudicados, porque vocês não chamam os alunos para ajudar a resolver o problema?” Aí surgiram as comissões de cada salão. (NOGUEIRA, 2021)

A comissão de mediação é um importante espaço de atuação dos educandos na gestão da escola, colaborando nas resoluções de conflitos entre estudantes-estudantes, estudantes-educadores, estudantes-pais/responsáveis, estudantes-direção/coordenação pedagógica. Mas as comissões não se reúnem apenas para debaterem conflitos, mas também para cuidar da convivência de todos no salão e na escola e para colaborar com os membros da comunidade caso estejam passando por alguma dificuldade pessoal.

Essas comissões tem o poder de convocar educandos, educadores, gestores e pais para suas reuniões para que se dialogue sobre a problemática ou conflito que surgiram, para que a situação seja esclarecida, debatida e resolvida.

A comissão é convocada pelos seus membros quando surge alguma demanda por parte de qualquer educando (mesmo aqueles que não fazem parte da comissão) e que os membros da comissão compreendam como importantes colocarem em pauta.

A reunião da comissão de mediação é organizada em cinco etapas:

1) Compreensão do problema: a comissão e o convocado pela comissão explanam a problemática.

2) Rodada de aconselhamentos: todos da comissão aconselham resoluções, apontam falhas e críticas ao convocado e sugerem alguma mudança de atitude.

3) Rodada de qualidades: todos da comissão apontam qualidades do convocado, para fortalecer sua autoestima.

4) Fala de comprometimento do convocado quanto se comprometer a buscar resolver a problemática.

5) Os membros da comissão avaliam o que aprenderam com o debate da problemática, sistematizando os aprendizados.

Vamos ler a respeito destas cinco etapas pela voz de uma educanda:

As comissões mediadoras elas funcionam com cinco etapas, que a gente passa com os estudantes. A primeira é a gente entender qual é o problema. Depois a gente faz uma rodadinha de conselhos, do que ele [a pessoa convocada] precisa, tipo isso. E aí depois a gente vai para uma rodada de “qualidades”, para o aluno não sair destruído da comissão, achar que a gente só falou mal dele, aí a gente fala as qualidades dele. Depois é o comprometimento do aluno, que ele tem de se comprometer a não fazer mais aquilo que ele já tinha feito [de

ruim]. E a última a gente fala o que a gente vai levar daquela comissão para nossa vida e para o que a gente vai fazer no “salão”.¹⁸¹

Destas cinco etapas elencadas, se destaca a etapa “rodada de qualidades”, percebemos com ela a preocupação de manter o valor da solidariedade com o convocado, não tornando o espaço da comissão de mediação um espaço “disciplinarizador”, mas sim um espaço para ajudar a restabelecer os laços do sujeito convocado com o todo o coletivo. Braz, inclusive, nos reforçou que sempre trazia para os educandos a importância da comissão de mediação não fazer esse papel de “júri disciplinador” quando percebia alguma atitude mais “autoritária” dos membros da comissão.

No momento das reuniões da comissão de mediação têm-se um “mediador das falas” responsável em garantir a fala de todos e responsável por garantir a execução das cinco etapas; e um “secretário” que organiza a pauta da reunião e registra as atas. Mediador e secretário são escolhidos por votação entre todos os membros da comissão.

Às vezes essa comissão também ajuda os educadores que chegam novos na escola a compreenderem a lógica da escola.

Teve muitos educadores que chegaram e que eram novos, eu estava naquele fervor que te falei de conflito de famílias e estudantes, do dia a dia da escola, e eu chamava a comissão mediadora, e dizia para eles:

- Por favor, explique o projeto para este professor novo que está chegando?

Eles explicavam! Às vezes numa coisa rápida era muito melhor do que eu. Eles explicavam, às vezes algum professor antigo tinha alguma atitude que ia contra o projeto, essa comissão falava:

- Professor, aqui não é assim não. Você não conhece o projeto da escola? (FERNANDEZ, 2021)

Este dispositivo tem muita potência quando o convocado é uma das crianças ou adolescentes do salão. A conversa que se dá na reunião é a partir de uma enorme proximidade, pois são companheiros de estudos, colegas do mesmo salão, da mesma idade, habitam o mesmo tempo-espaço, o debate da problemática e do conflito

¹⁸¹ Relato de Lara Abatte, educanda da escola Campos Salles. Este depoimento este presente em um vídeo que nos foi cedido pela coordenadora Amélia Arrabal Fernandez de seu acervo pessoal. A educanda, no vídeo, tem entre 10 a 11 anos de idade aproximadamente, e o vídeo foi gravado em 2018.

acontece entre “eles com eles mesmos”, vamos colocar assim. Isso faz com que a criança ou adolescente convocado não tenha muito como despistar, inventar alguma mentira, ou fugir do debate, pois todos se conhecem profundamente, no dia-a-dia da escola, nos mesmos círculos de convivência e amizades.

Porém, queremos chamar atenção para um outro aspecto. Nos parece especialmente interessante o poder que esse dispositivo oferece para que as crianças e os jovens também possam cobrar dos adultos da comunidade escolar. É nesse aspecto que penso que esteja a maior potência revolucionária deste dispositivo pedagógico, em romper efetivamente com o “adultocentrismo” das questões de gestão. Nas escolas convencionais não há espaço efetivo de intervenção por parte dos educandos, os educandos apenas são alvos dos processos disciplinadores e não possuem qualquer instituição para também atuar e pontuar suas demandas de forma efetiva. Como podemos afirmar que uma escola é verdadeiramente democrática e de relação não autoritária se as crianças e jovens não possuem qualquer instância concreta de intervenção na gestão dos conflitos e das relações interpessoais da escola?

Para melhor compreendermos este aspecto que estamos chamando atenção, do impacto e a profundidade deste dispositivo pedagógico, vamos replicar aqui alguns relatos destas reuniões onde foram convocados alguns adultos.

Agora eu vou falar da professora. Porque convocar professor é muito pesado, as pessoas acham que é muito pesado.

Tem uma professora que atua na Campos Salles desde o começo. [...] Ela está lá para contribuir, para que o processo avance e ela defende aluno com unhas e dentes. Aí um dia uma comissão chegou na minha sala e falou: “Braz, nós vamos convocar uma professora preconceituosa.” Eu falei: “Ué, convoca.” Porque eu confiava neles, né? Eu achava que eles não iriam fazer besteira. Aí eu resolvi perguntar qual era a professora e falaram que era essa professora, que defendia eles, que foi o esteio do projeto. Aí eu falei: “Mas gente, vocês vão tem que observar mais, durante um tempo maior etc. e tal? Essa professora tem boa vontade. Mas está aí a pouco tempo. Ela vai ficar chocada com isso etc. e tal.” Aí depois de aguentar muito, eles resolveram não chamar. Observar e tal.

Aí, passou um tempo imenso, eu estava na minha sala e a professora passou em frente à porta: “Eu não vou ficar com esses meninos, com essas meninas...” Falando, mas era pra mim que ela estava falando. Estava ofendidíssima. E aí eu corri pra ver, cheguei lá, estava a comissão. Eu falei: “Vocês não combinaram que não iriam chamar ela? Que ia observar mais?” “Ô Braz, a gente combinou. Mas acontece

que quando nós chegamos lá, ela foi preconceituosa de novo!” Aí o que sobra para gente que é da equipe que coordena? Sobra aparar essas arestas. Eu tive que correr atrás da professora, com o perigo de levar um soco na cara. Aí eu cheguei nela e falei: “Professora, é só um exercício de democracia. É nada mais que isso. Eu tenho argumentação de sobra para te defender. Você tem muito mais que eu.” Acabou a aula, acabou o período. No outro dia eu chegava mais cedo na escola a professora chegou mais cedo e foi na minha sala, falou: “Braz, eu passei a noite inteira sem dormir e eu vim aqui falar para você que eu vou procurá-los. Eu vou passar pela comissão.” Aí ela me falou, eu fiquei feliz e contente, mas a coisa correu normal. Aí, depois eu sentado lá na minha sala, a professora vem toda sorridente: “Braz, muito obrigado. Foi a melhor coisa que podia acontecer comigo.” E essa mulher estava fechada totalmente para isso, entendeu? Totalmente. Aí parece que a comissão é mais jogadora, punitiva, mas não é. Eles deram outro sentido a outros sentidos. (NOGUEIRA, 2021)

Mas, como dito anteriormente, as comissões mediadoras não atuam apenas nas resoluções de conflito, mas também no cuidado com a comunidade escolar. O relato emocionante abaixo demonstra esse aspecto muito bem:

Tem uma professora chamada Adriana, eu não vi, ela que me contou, os alunos chegaram nela e falaram: “Professora, a senhora está convocada para uma reunião. Amanhã em tal horário.” Acabou a vida da professora, porque a professora era querida por eles. Entendeu? Ela disse que foi embora e se perguntava: “O que será que eu fiz?” Ela disse que também não dormiu a noite de preocupação. Aí, quando chegou a hora da reunião, para surpresa da professora, um aluno começou a falar: “Olha, a senhora, entre as professoras todas que a gente tem no salão, é a mais alegre. A que está mais presente à cada um de nós. E a gente percebeu que nos últimos tempos a senhora está triste, a senhora está apagada. O que está acontecendo com a senhora?” Eu quase choro de falar isso. Aí a professora destampou a falar, contou toda a vida dela para eles. Até as coisas particulares que ela não contava para ninguém, lá na escola. E pensou que eles iam julgá-la, entendeu? Eles estavam preocupados com o bem-estar dela. Você imagine o bem que faz isto. O nome da professora é Adriana, ela está lá ainda. (NOGUEIRA, 2021)

Vamos citar mais um último relato, a título de exemplo:

Tinha uma mãe que queria bater numa professora, ela chegou no portão e disse:

- Eu vou bater na professora x, porque ela beliscou a minha filha.

Era do 2º ano, e aí o que a gente fez? Eu cheguei na professora e falei:

- Se esconde no banheiro porque ela quer te pegar!!

E chamamos essa mãe, conseguimos levá-la até a sala do Braz, ela nervosíssima. E aí eu fui chamar a comissão mediadora daquele salão. Do 2º ano, aqueles “pituquinhos” lá. Eu me lembro, como se fosse hoje, Francisco, que era um fofo, da comissão ele era o mais falante. Nesse dia ele falou mais, porque ele conhecia essa mulher. Eles todos se conhecem na comunidade e depois a relação continua na escola.

Aí na comissão chamamos a menina, só não chamamos a professora porque a mãe iria agredir a professora. Normalmente a gente chama o professor, sempre. Chama o professor, a família, a comissão, todos os envolvidos para fazer uma conversa.

Eu não abri a boca, nem o Braz. Esperamos. E aí a mãe começou a falar:

- Não, porque essa professora beliscou minha filha e agora eu vou bater nela! Ninguém belisca minha filha!

A gente tem um combinado de levantar a mão quem quer falar para que todos possam ouvir. E aí já vai o Francisco de cara e fala para ela:

- Ô mãe, você não levantou o braço para falar. Ela aqui já tinha levantado o braço e você não levantou.

A mulher já falou:

- Como assim! Uma criança chamar a minha atenção?!

Ficou quieta. Aí eles começaram com relatos:

- Olha, a nossa professora é muito legal, ela é muito carinhosa...

Todo mundo falava e aí, vai esse Francisco, levantou a mão e falou:

- Olha, a sua filha está mentindo porque nunca a nossa professora iria beliscar ninguém. Eu quero que ela fale agora, aqui na frente da comissão se é verdade.

Aí a menina começou a chorar, a mulher falou:

- A minha filha não mente!

Francisco, do 2º ano falou:

- A sua filha mente sim e você, um dia eu estava passando no seu beco e você me mostrou o dedo do meio!

Ela falou:

- Eu nunca fiz isso!

Ele falou:

- Viu! Você mente mãe, você fez isto sim. Você me mostrou o dedo do meio e ela aprende a mentir com você!

Conclusão, mais pergunta e mais pergunta, eu e o Braz quietos, eram eles que resolviam tudo. Aí uma menina falou para ela:

- Fala se algum dia a professora te beliscou?

Aí a menina não teve jeito e falou:

- Não. Eu inventei.

Entendeu?

Se não existisse a comissão, ficaria a palavra de uma contra a palavra da outra. Então quanto aprendizado foi para aquela mulher, para aquelas crianças?

Só para te ilustrar, era assim que funcionava a comissão. Era para qualquer pessoa. E eles falavam de igual para igual. Isto era a coisa mais linda. (FERNANDEZ, 2021)

As comissões de mediação nascem de uma coragem em acreditar na força da autonomia e responsabilidade das crianças e dos adolescente, de que eles têm capacidade para resolverem conflitos, são sagazes em sugerir caminhos de resoluções criativas.

É um instrumento que garante a quebra da hierarquia adulto-criança, pois propicia um espaço de relação verdadeiramente de igual para igual, onde os educandos tem plena voz e direito de intervir na situação, de colaborar na gestão da escola de forma efetiva. Nesse sentido é *um dispositivo extremamente potente em romper diretamente com o nó paradigmático da “hierarquia professor/aluno”*.

A comissão de mediação é um dispositivo que afrouxa o nós da “neutralidade na relação afetiva” e da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” pois aproxima afetivamente os educandos um dos outros, propõe uma escuta dos educadores e pais sob o olhar do educando; afrouxa o nó “escola apartada de seu entorno” pois traz um olhar próximo das questões familiares dos educando, por meio inclusive da convocação de pais; afrouxa o nó do “ensino focado no mental” pois é um dispositivo que traz aprendizados nos níveis afetivos e de prática de cidadania e coletividade.

5.3.4.9 República de Estudantes

Prosseguindo nesse processo de ampliação dos espaços de diálogo e fala dos educandos e de aprofundamento dos processos democráticos dentro da escola, em 2021 foi iniciado um processo de organizar um novo dispositivo pedagógico e de gestão muito interessante da Campos Salles: a **República de Estudantes**.

Desde 2012, o PPP traz um regimento da República de Estudantes (ou também chamada de “República de Alunos”) da Campos Salles, porém este dispositivo pedagógico ainda está em fase de implantação, conforme Amélia nos contou (FERNANDEZ, 2021).

A República de Estudantes teria a intenção de aprofundar a gestão democrática e inserir ainda mais os educandos na gestão da escola. Além de ampliar os aprendizados sobre práticas democráticas, os direitos políticos e estimular o surgimento de lideranças comunitárias. (MESQUITA, 2018, p.195-196)

O regimento da República de Estudantes é inspirado no modelo de divisão clássica dos “três poderes” das República de estado, foi concebida como tendo um poder “executivo, legislativo e judiciário”, com os cargos de prefeito, vice-prefeito, secretários, vereadores e membros de uma “comissão de ética” (que representa o “poder judiciário”), sendo todos os cargos compostos de educandos da escola eleitos democraticamente também por eles, vencendo os candidatos que tiverem maioria simples na quantidade de votos.

Os secretários seriam escolhidos pelo prefeito eleito para o auxiliarem no poder executivo. Existem as “secretarias de comunicação”, “convivência e diversidade”, “cultura e esporte” e “saúde e ambiente”. Seria função dos vereadores colaborar na organização os debates amplos, envolvendo toda a escola, sobre as regras gerais da escola mediante a consulta em assembleias. Cada salão teria direito a eleger dois vereadores.

A “comissão de ética” não seria formada apenas por educandos, seria formada por 3 educandos e mais 4 adultos (3 professores e 1 funcionário). Tem função de encaminhar questões de controle e disciplina da república, mas ela só é convocada em casos extraordinários (como em caso de destituição de cargos, por exemplo). (PPP, 2019b, p.90-92)

Essa forma de organizar a República, descrita detalhadamente em seu “regimento” (disponível no PPP da escola), foi concebida por uma comissão eleitoral formada por estudantes, quatro educadores e pela coordenadora Amélia, na época (em 2012). Mas a execução efetiva da República de estudantes nunca chegou a ser concretizada realmente.

Já até foram feitas algumas eleições, tendo empossados os educandos eleitos. Tivemos acesso inclusive a uma reportagem, realizada em 2012, que traz uma apresentação sobre a República de Estudantes e entrevistou um dos secretários da época. Segue abaixo a reportagem:

IMAGEM 31 – Reportagem sobre a “República de Estudantes” – EMEF Pres. Campos Salles

RELATO

JACKSON ALVES DA SILVA

11 ANOS, ALUNO DO 5º ANO, SECRETÁRIO DA CULTURA E DO ESPORTE DA REPÚBLICA DE ALUNOS DA CAMPOS SALLES

A REPÚBLICA DE ALUNOS



Hoje não existe mais um grêmio na Campos Salles. Temos a república de alunos. Ela começou em 2012. Antes existiam só as comissões de alunos. A gente pensou: “As comissões são só para as salas, a gente podia fazer uma república para toda a escola”. Foi a partir delas que saíram os nomes para a república. Eu já participava e quis continuar. Aqui na escola nós temos três princípios: “Solidariedade, Autonomia e Responsabilidade”. Isso é muito forte na união entre os alunos.

A eleição foi por computador. Os candidatos fizeram um programa para se apresentar, os alunos podiam ver e votar. Primeiro eu me candidatei como prefeito. Mas eu não estava indo às reuniões em que a gente fazia os cartazes para colar na escola e não estava sendo responsável como tinha de ser. Depois eu tentei ser vereador, fiquei em terceiro lugar. No dia da minha posse, eu não fui. Depois de uma reunião, o Wilas, eleito prefeito, me encontrou e falou que estava precisando de uma pessoa para ser o secretário da Cultura e do Esporte. Eu falei que gostaria de ser, mas ele me avisou que eu teria de ser mais responsável, pois tomaria decisões difíceis. Ele disse que para ser secretário eu não tinha de ficar pensando em futebol e vôlei, eu tinha de valorizar outros esportes também. E foi assim que me tornei

secretário. Eu comecei a vir, a participar das reuniões e não faltei mais. Eu gosto muito do meu cargo.

As pessoas que fazem parte da república se reúnem todas as terças-feiras ao meio-dia. A gente faz uma ata com o que foi concluído e uma lista de coisas que serão discutidas na reunião. De importante a gente definiu que vai criar a caixinha das soluções, o muro das lamentações e a árvore dos desejos. A caixinha é para que os alunos possam dar soluções, na árvore, eles vão colocar os desejos, o que eles querem para a escola, e no muro é o lugar para colocar as reclamações. A gente fez isso para poder dar voz aos alunos.

Vamos espalhar essas coisas pela escola e os alunos poderão contar o que está acontecendo e a gente não está vendo dentro dos salões.

Atualmente, um dos projetos da minha secretaria é tentar acabar com as brigas na aula de Educação Física. O pessoal fica meio nervoso e começa a brigar. Nas minhas aulas, a professora de Educação Física me coloca como juiz dos jogos pra eu poder conversar com os alunos que se envolvem em brigas. A gente conversa num cantinho da quadra e, no final das contas, as pessoas acabam se entendendo.

Eu moro em Heliópolis desde que nasci e estudo na Campos Salles desde o primeiro ano. Eu gosto muito de viver aqui. Sabe, eu tenho o sonho de fazer Artes Cênicas na USP. Vou sair daqui, vou estudar ali na Etec e depois vou fazer Artes Cênicas na USP. Eu gosto muito dessa coisa de ser ator, de poder ser alguém que já morreu, alguém que você não é ou até mesmo alguém que nem existe. Já tenho tudo planejado.

INSPIRE-SE E CONHEÇA MAIS SOBRE O TEMA COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO SITE www.institutonatura.org.br

ISADORA PAMPLONA

Fonte: INSTITUTO NATURA. A escola é nossa: história de escolas com princípios de comunidade de aprendizagem. Revista “Carta na Escola”, n.1. São Paulo: 2012.

Na reportagem acima, percebemos que o processo eleitorais se deu com a ajuda dos computadores da escola. Conta como o educando Jackson Alves da Silva, com 11 anos de idade, se tornou o Secretaria de Cultura da escola. Jackson revela em sua fala, na reportagem, que as reuniões da República de Estudantes já haviam

sido frutíferas no sentido de pensarem na criação de novos dispositivos pedagógicos e de gestão da escola (como a “caixinha de soluções”, o “muro das lamentações” e a “árvore dos desejos”).

Porém, percebemos com nossa pesquisa que a República ainda não é um dispositivo que se estabeleceu com firmeza ainda na escola e ainda está longe de se efetivar. Sendo um dispositivo que atualmente está descontinuado.

Amélia e a diretora da escola quando da saída de Braz, Rose Schmidt¹⁸², analisam alguns dos possíveis motivos para tal situação “embrionária” da República de Estudantes:

A República dos Estudantes é embrionária, porque, inicialmente a gente criou todo o regimento – você viu o regimento no PPP. Ele foi criado por educadores, nós da gestão e representantes dos segmentos e estudantes. [...] E tudo isso demanda tempo, demanda que eles estejam dispostos a vir, também, no “contra turno”, aliás isso é uma construção nossa – que é bem difícil trazê-los no “contra turno” - até porque, pelo próprio projeto, eles participam de muitos projetos... no “contra turno”. (FERNANDEZ apud MESQUITA, 2018, p.196-197)

Amélia aponta nesta fala a dificuldade do excesso de trabalho dos educandos, que demanda muita responsabilidade para além das muitas atividades que já participam na escola. Já a ex-diretora Rose aponta na sua fala abaixo que o processo de instauração plena da República de Estudantes ainda é um grande desafio, demanda certa autonomia dos educandos que ainda não foi atingida, essa construção da autonomia é sempre um grande processo e não deve ser forçada de cima para baixo, por mais que os gestores estimulem esse processo.

É um desafio pra nós, porque embora a gente incentive a todo momento essa participação democrática e esse fazer democrático também exige uma vivência. É uma construção deles. Porque, embora a gente incentive, incentive, eles não conseguem, ainda porque o ideal seria que eles conseguissem se articular sozinhos pra isso e, pra isso, eles tivessem disponibilidade de horário. Sem mesmo [...] depender de um adulto porque o ideal seria: “Olha, é a representante vinda dos estudantes e eles estão se constituindo como grupo de estudantes e, aí, eles têm o direito a voz, vez e participação efetiva nas decisões”.

¹⁸² Na realidade, a coordenadora pedagógica Amélia se aposentou da escola Campos Salles no ano de 2019. E Braz se aposentou como diretor em 2015, quando Rose Schmidt assumiu a direção. A aposentadoria de Amélia e Braz fechou um ciclo importante da história da escola. Atualmente a diretora da escola é Silvia Regina Silva Rocha.

É..., mas, a todo momento, a gente ainda percebe a necessidade de ter alguém acompanhando nesse processo o tempo todo e isso é um desafio pra nós, porque as demandas são muitas e, aí, como além de toda a demanda. Faltam recursos humanos [...] na questão dos recursos humanos, você tem alguém nessa... tem... um processo de formação. (SCHIMIDT apud MESQUITA, 2018, p.197).

Amélia aprofundou, em nossa entrevista, ainda mais sua análise sobre a não instauração e descontinuidade deste dispositivo:

De fato foi feito um trabalho inicial, toda a construção do regimento... E aconteceram algumas eleições. Mas o trabalho efetivo dos candidatos que foram eleitos não chegou a ter um resultado como esperávamos. Porque não houve condições de trabalhar isso com os estudantes de forma mais efetiva e de qualidade, de fato formar eleitores, eleitores que pudessem votar de maneira consciente nos seus candidatos. Isso até foi parte de “roteiro de estudos” para que eles se apropriassem do regimento, foi feito assim um trabalho inicial. Mas não foi feito um trabalho com continuidade, por várias razões. Uma delas é que não havia elementos humanos para isso, eu fiquei sobrecarregada e não tive condições de trabalhar isso com os professores e estudantes das 7 horas da manhã às 23 horas, num escola de três turnos. [...]. Outro fator foi que a gente não encontrou tempo hábil para os educadores e para os estudantes para fazer um trabalho efetivo de formação de candidatos, de formação de eleitores, de apropriação efetiva de todo esse dispositivo. É lindo, é uma formação de cidadania, é aprender cidadania vivendo cidadania, foi um sonho que para mim foi muito frustrado. Mas, enfim, está no PPP, quem sabe um dia venha a se tornar realidade. E ainda veio a pandemia, depois saiu toda a equipe antiga e agora tem toda uma equipe gestora nova e neste momento não está funcionando esse dispositivo, mas tenho esperança que um dia funcione na Campos Salles ou em alguma outra escola. Porque essa formação cidadã, de aprender a ser um eleitor consciente e crítico, ela é fundamental de já se viver dentro da escola, para depois dos 16 anos viver efetivamente no país, um sonho que ainda não se realizou. Então não tenho muito o que dizer sobre algo que começou e que não teve continuidade. (FERNANDEZ, 2021)

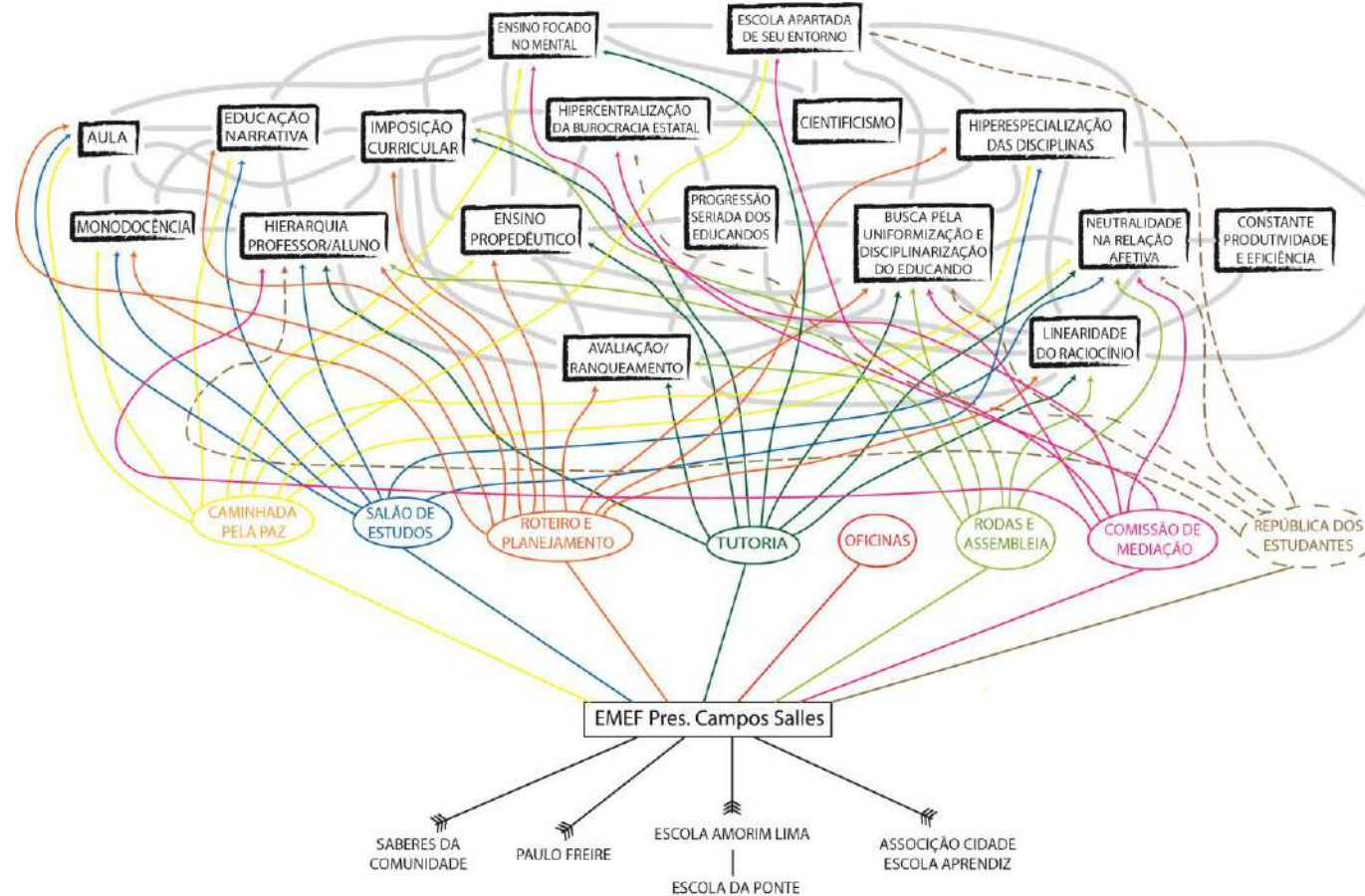
Mas, essa tentativa de aprofundar ainda mais as possibilidades de diálogo e escuta dos educandos dentro da escola e essa tentativa de instauração de mais um novo dispositivo pedagógico, entre tantos que já foram realizados na escola, revela uma escola viva e em movimento. Ter um território e instrumentos onde seja possível que estes movimentos sejam pensados e postos em práticas é o que torna possível as escolas buscarem o não-convencional, se transformarem, criarem seus caminhos

singulares. E este **instrumento de possibilidades de mudanças**, na Campos Salles, em nosso entendimento são justamente seus dispositivos de gestão democrática.

A Campos Salles é uma escola onde a gente está sempre inovando, né. Uma escola se diz inovadora quando ela cria as suas concepções, a suas metodologias e ela vai se envolvendo com aquilo. Porque uma escola que inova e fica naquilo por 10 anos ela se engessou de novo, deixou de ser inovadora, deixou de ser uma escola viva, transformadora. Então, é óbvio que a gente vai vivendo os dispositivos, e que a gente vai percebendo junto com os estudantes, com as famílias, com os educadores, que as coisas vão se transformando em outras coisas. Não pode ser muito engessado. Nada pode ser travado. A vida é constante movimento, a vida é constante transformação. Como nós podemos querer que a escola ainda seja aquilo? Aquela fábrica, aquela delegacia que tem de viver “provando”, que tem de fazer “prova”, que tem de “provar”!¹⁸³

¹⁸³ Fala da coordenadora Amélia Arrabal Fernandez na palestra “Educação democrática e libertária” no evento “Simpósio Nacional: por uma escola inovadora e inclusiva” organizado pelo “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagens e Inclusão” (LEPAI). O evento ocorreu no “Espaço Cultural da Urca” na cidade de Poços de Caldas (MG), foi realizado em abril de 2017. Esta palestra está disponível na íntegra em formato de vídeo no link <<https://www.youtube.com/watch?v=dDrmQGrQ6DI>>, acessado em 20 set. 2021>. Acessado em: 22 ago. 2022.

IMAGEM 32 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – EMEF PRES. CAMPOS SALLES¹⁸⁴



¹⁸⁴ Destacamos cada um dos dispositivos pedagógicos em cores diferentes. As setas apontam para qual dos “nós do paradigma convencional da educação” o dispositivo pedagógico ataca.

Percebemos que para onde mais setas convergem, mais afrouxado é o nó paradigmático. Sendo assim, na Campos Salles os nós paradigmáticos que mais são afrouxados são os nós da “hierarquia professor/aluno”, da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” e da “neutralidade na relação afetiva” (com cinco setas convergindo para estes nós). Também são fortemente impactados pelos dispositivos os nós paradigmáticos “aula”, “monodocência”, “educação narrativa”, “imposição curricular”, “ensino propedêutico”, “ensino focado no mental”, “hiperespecialização das disciplinas” e “escola apartada de seu entorno” (com três setas convergindo).

5.2.5 LIMITES DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

De fato, como percebemos em nossa análise, os dispositivos da Campos Salles atacam praticamente todos os nós paradigmáticos do paradigma convencional da educação.

No entanto, um dos nós paradigmáticos que não foi afetado de forma consistente é o da “progressão seriada dos educandos”. Como dito, cada salão da escola corresponde a um ano da seriação, existe o salão do 1º ano, 2º, 3º e assim por diante, até o 9º ano. Todos educandos são organizados nos salões da séries correspondentes e progridem seriadamente.

Sendo assim, os dispositivos pedagógicos acabam sendo bastante baseados nestas separações por seriação, como as “oficinas”, as “rodas de conversa”, as “assembleias”, as “comissões de mediação” e as “tutorias”.

Pelo que compreendemos, os únicos dispositivos pedagógicos da escola que claramente promove encontros entre crianças e jovens de diferentes idades é somente a Caminhada da Paz. A República de Estudantes até teria essa função de forma muito forte, porém, como vimos, é um dispositivo que não foi instaurado.

Braz admite que gostaria de romper a seriação na escola e que seu plano como gestor era nesse sentido, mas que sua aposentadoria ocorreu antes de isso se efetivar. Na fala a seguir ele esboça, ainda que não muito claramente, como imagina que poderia ser esse processo de superação da seriação:

Então a gente pensava que iria superar a seriação. E ia mesmo, se tivesse ficado lá, dessa forma. Porque é normal você passar numa sala e falar: “Quem tá no sexto grupo?” Aí alguns levantam a mão. “Quem está no sétimo grupo?” Alguns levantam a mão. Então iria chegar uma hora de ter o núcleo curricular estabelecido, e então aquele aluno que fizesse o ensino fundamental em 8 anos iria terminar em 8, se fizesse em 9 iria terminar em 9. Então com o tempo iria dar uma diferença, porque teriam salões em que você encontraria um grupo no 4º e outro no 10º. Então a gente pensava que iria superar a seriação dessa forma. Só que aí ia ter aluno que levaria 9 anos para terminar o Ensino Fundamenta, outros iriam levar 8 anos, 10, 11 anos. Mas isso eu não sei como é que está lá hoje. (NOGUEIRA, 2021)

Mesmo que haja essa intenção pessoal de Braz, a seriação dos educandos ainda sustenta toda a lógica de organização dos salões e dos outros dispositivos

pedagógicos da escola e não percebemos em nossa pesquisa qualquer estratégia concreta para que a ruptura com a seriação aconteça.

Percebemos, também, a manutenção do nó paradigmático da “constante produtividade e eficiência”. Mesmo que muito diferente da produtividade cobrada nas escolas convencionais (que ocorre de forma disciplinadora e autoritária), nos deu a impressão que esse nó paradigmático retorna na Campos Salles de forma intensa, revestida de outras roupagens.

A base das atividades dos salões não é mais via “aulas narrativas”, no entanto o que é cobrado do educando é que ele esteja em constante produtividade. Os roteiros são criados levando em conta os interesses temáticos dos educandos, porém eles têm de se colocarem em situação de trabalho de pesquisa a todo momento. As oficinas pareceram quase todas voltadas para amplificar essa constante produtividade (oficinas de matemática, português, leitura, informática, etc.).

A série de roteiros de estudos a serem completados é definido no começo do ano letivo, como antes dissemos. Esses roteiros são distribuídos em uma lógica de “sequência de roteiros a serem superados”, isso estimula uma lógica de estudos sequencial, de ter de superar o “roteiro 1” para pegar o “roteiro 2” e depois o “roteiro 3” e assim sucessivamente. Acontece que isso pode acabar por criar o seguinte sentimento nos educandos: quando a maioria do salão está no roteiro 3 (por exemplo) e alguém fica no roteiro 2 este alguém se sente como atrasado no ritmo de estudo. Isso acaba gerando uma lógica de produtividade e competição para cumprir o número de roteiros estabelecido, quando na realidade os roteiros de estudos deveriam servir para acolher o ritmo singular de cada educando.

Os períodos de intervalos (recreio) é de apenas 15 ou 20 minutos, onde as crianças e jovens, neste pequeno período de tempo, têm de comer, escovar os dentes, ir ao banheiro, sobrando pouco tempo para o “livre brincar”. Perguntamos para Amélia o porquê de tão pouco tempo de recreio:

Amélia: Os educandos sempre reivindicaram intervalo de meia-hora, com todo direito, mas isso a gente nunca conseguiu. Era triste porque eles tinham, nesses 15, 20 minutos, comer, ir ao banheiro e brincar!

Luis: E porque é que vocês não conseguiram se era uma reivindicação deles? O que aconteceu?

Amélia: Olha, eu não sei te responder. É uma coisa também que o Braz nunca se deteve de fato a mudar. Mas mesmo depois que o Braz aposentou e a gente continuou, a gente também não conseguiu. Era

uma questão de horário dos professores. Das questões oficiais de horário não batia, não dava certo e a gente nunca conseguia. E ficou algo que tinha que acontecer. Mas não deu tempo, eu me aposentei antes. (FERNANDEZ, 2021)

Percebemos, então, que já há uma reivindicação dos educandos há alguns anos, porém algo tão urgente e reivindicado não foi efetivado, Amélia aponta que por motivos de burocracia e de horários dos professores. Porém, aqui indicamos isso como mais um diagnóstico da manutenção deste nó paradigmático da “constante produtividade”. Por que não abrir mais tempo livre para os educandos? Por que em uma escola tão democrática não se ouviu até o momento a reivindicação dos educandos? Por que em uma escola que tanto já se reinventou em sua organização espaço-temporal para acolher tantas inovações pedagógicas não consegue se reorganizar para atender tal demanda? Nosso entendimento é de que há aqui uma resistência paradigmática.

Esse nó paradigmático se estende para os educadores. Amélia nos citou que os educadores fazem reuniões diárias para debaterem sobre as questões surgidas nos diversos salões e para organizarem suas atividades. Essas reuniões são fundamentais para todos os educadores trocarem suas impressões diárias e a escola caminhar em comunidade. Porém estas reuniões acontecem dentro do horário do almoço dos educadores, como nos revela Amélia:

Existia a reunião diária com os professores que poderiam participar, segundo sua jornada. Com os professores da noite, era antes da aula. Com os professores da tarde, ou vinham de manhã ou à noite. Então você também tem na reunião professores de turnos diferentes, com conflitos diferentes. Especificidades diferentes num curto espaço de tempo!! É um desafio imenso. [...] . E aí, logicamente, as pessoas queriam falar, levantavam a mão e a pessoa ali na lousa ia colocando as inscrições. Sempre dava tempo de todo mundo falar? Lógico que não!!! Um tempo curtíssimo, estou te falando toda a realidade nua e crua. Porque as pessoas tem que comer para sobreviver, né? A grande maioria dos educadores da manhã saíam de lá correndo, às 13h30 e às vezes tinham que estar às 14 horas em outra escola. Saíam que nem loucos. Ou eles passariam fome ou, lógico..., foi quando eu disse a eles:

- Comam na reunião. Nós não temos outra alternativa! Se eu esperar que vocês comam, a reunião já é tão curta.

Então eles iam aquecendo seus pratos e indo para a sala de reunião, todo mundo comia e:

- Vamos falar com a boca cheia, e vamos ficar felizes comendo e trabalhando.

Porque eu entendia o que ia acontecer com eles depois. Eles tinham que ir para outra escola. Então era comendo, era discutindo, era trazendo experiências, era estudando, era contrapondo, era resistindo a muita coisa. (FERNANDEZ, 2021)

Entendemos que essa situação das reuniões ocorrerem desta maneira, em ritmo tão acelerado, tem a ver com o fato de que a Campos Salles é uma escola inovadora que tem de obrigatoriamente lidar com a estrutura burocrática da educação convencional, isso causa conflitos pois a escola passa a não se encaixar mais na lógica burocrática estabelecida, não consegue corresponder mais às expectativas previamente estipuladas e engessadas de regras que são criadas para um modelo de escola formatado e sem criatividade em sua rotina escolar. Há esses limites das possibilidades de colocar em prática as inovações. Como conseguir organizar o tempo escolar para que todos os educadores possam se encontrar, juntos, em comunidade, para dialogarem com a calma necessária para se pensar a escola? Como garantir que esse tempo tão fundamental seja entendido como parte fundamental do tempo de trabalho destes profissionais e que não vire um trabalho em horário extra (sem receberem por isso) dos professores e gestores? Temos aqui questões que evidenciam o embate de uma escola que criou várias rupturas paradigmáticas e que acaba por ter que enfrentar os ordenamentos que resultam deste paradigma.

5.3 ESCOLA TIÊ

IMAGEM 33 – Parte do espaço físico da Escola Tiê.



Fonte: Comissão de Mídias da escola.

5.3.1 APRESENTANDO A ESCOLA

A Escola Tiê fica localizada na cidade de Ilhabela-SP, litoral norte do estado de São Paulo. Surgiu no ano de 2016.

Contempla o *Ensino Infantil, Fundamental 1 e 2*, com poucos educandos. Atualmente são menos de 50 educandos, sendo que 12 destes são do Ensino Infantil.

Inspiradas nas escolas e educadores das pedagogias ativas, democráticas e libertárias a Escola Tiê não tem aulas, nem turmas, nem séries. Não há em nenhum momento “salas de aula” com cadeiras enfileiradas e os encontros educacionais não

se dividem em “disciplinas”. As crianças e jovens estão quase a todo tempo em contato, circulando pela escola. Os espaços onde se dão os encontros dos grupos de estudos e oficinas são fluidos, se definem de acordo com a organização coletiva do espaço da escola, em diálogo.

No Tiê tem 5 (cinco) **educadores fixos**, sendo uma educadora exclusivamente voltada para o grupo de crianças menores, os demais educadores se revezam nos processos educativos das crianças e adolescentes. A escola conta com os **educadores colaboradores** (que comumente são os próprios familiares), que coordenam **oficinas** e participam dos **grupos de estudos**. A escola conta ainda com alguns **estagiários voluntários** que mantêm a participação por um tempo breve.¹⁸⁵

A escola não possui a figura do “diretor” nem do “coordenador pedagógico” (apenas nos papéis burocráticos junto à Diretoria de Ensino isso é apontado, porém não existe na realidade da escola essas funções). Funciona de maneira coletiva, sua gestão e caminhos são debatidos e definidos em **reuniões semanais** entre os educadores e pais/mães/responsáveis dos educandos. As ações práticas de cuidado e manutenção da escola são realizadas pelos diversos **Grupos de Responsabilidades** (GR) e **Comissões**, constituídos pelas famílias, educadores e educandos. Existem **assembleias** semanais dos educandos, para troca, escuta e tomada de decisões e confeccionar os combinados gerais. Detalharemos mais à frente sobre os dispositivos de gestão da escola.

O sustento financeiro se dá por meio de mensalidades pagas pelos familiares, projetos e doações de apoiadores. A coordenação das finanças é coletiva e cuidada por alguns familiares que compõem a “*comissão do financeiro*” da escola, existe também uma “*comissão de captação de recursos*”.

A escola faz parte de um Instituto de carácter privado sem fins lucrativos, o “Instituto Tiê”, que atualmente atua basicamente como instituição que assegura burocraticamente as atividades da escola.

O perfil dos educandos é quase totalmente formado por indivíduos de classe média e classe alta, com familiares de alta formação escolar. Muitas das famílias da

¹⁸⁵ Há pouco mais de um ano, a escola tem contratado alguns educadores extras para disciplinas específicas (como Matemática, Geografia e História) e que atuam pontualmente em alguns dias da semana, sendo que tais educadores seguem os dispositivos pedagógicos característicos da escola.

escola vêm da megalópole São Paulo ou outra cidade de grande porte, à procura de uma vida com maior bem estar, por Ilhabela ser uma cidade de litoral e com muita qualidade de vida e contato com o meio natural, como praias, cachoeiras e parques e, também, por ser uma cidade de pequeno porte¹⁸⁶.

A escola tem buscado atingir novos públicos e ser mais inclusiva, tem cada vez mais se esforçado para criar bolsas, bem como cotas raciais e sociais, mas ainda não conseguiu construir essa inclusão de forma efetiva no campo dos educandos.

IMAGEM 34 – Passeio pedagógico, vista panorâmica de Ilhabela – Escola Tiê.



Fonte: Comissão de Mídias da escola.

A educadora Ligia Hoffmann Lavezzo, que é uma das fundadoras da escola,¹⁸⁷ nos contou em entrevista sobre as motivações que desencadearam o momento de criação da escola.

¹⁸⁶ O Parque Estadual de Ilhabela e seu entorno ocupam cerca de 85% de todo o território de Ilhabela. A cidade tem baixa densidade demográfica, com cerca de 35.000 habitantes. É local de intenso turismo nos períodos de férias, feriados e festas. Fonte: ILHABELA. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilhabela>>. Acesso em: 14 set. 2021.

¹⁸⁷ No momento em que finalizamos nossa pesquisa, Ligia já não é mais educadora na Tiê, mas se mantém ativa na Escola, participando de várias comissões de gestão.

Eu entendo que o Tiê nasceu de um desconforto, na verdade. E é muito legal pensar nisso, que ele nasceu de um conflito que nós educadores estávamos sentindo trabalhando lá na escola que a gente trabalhava [escola de caráter privado em Ilhabela]. Estava ruim trabalhar em uma escola convencional. Então a gente fez um grupo de estudos (que era a Flora, o Muba, a Juliana, a Mariana, eu e a Fabíola), e aí depois de um ou dois encontros a gente já viu que o que a gente estava querendo não era só estudar, porque a gente queria mudanças e as mudanças que a gente queria não iria rolar naquela escola. [...] Para você ter uma ideia, eu estava como professora do 2º ano e as crianças tinham provas de todas as matérias, todos os meses! Então eu tinha três semanas para “trazer algum conteúdo” e aí já vinha uma semana de provas e uma semana de revisão de prova, então era meio que uma loucura. [...] E aí nesse grupo de estudos a gente começou a perceber que a gente queria mudar coisas que não dá para mudar dentro daquela escola, inclusive porque as famílias que colocam os filhos lá já topam que eles tenham provas todo mês, então não seria nem honesto de nossa parte ficar burlando o esquema da escola. Isso foi em 2015, nosso primeiro encontro foi em abril de 2015, fazíamos um encontro por semana. Aí depois de dois ou três encontros a gente falou “Precisamos abrir uma escola!”. Aí a gente começou a pensar como que a gente queria que fosse essa escola, e um dos pontos que pegava muito era a distância entre as famílias e os educadores. (LAVEZZO, 2021)

Sobre esse ponto da distância entre educador, educando e família, Ligia nos traz um relato que a comoveu muito para iniciar o processo de uma nova escola, reproduzimos esse relato pois acaba por ser muito simbólico e representativo para compreendermos a situação de “não-afetividade” nas escolas convencionais.

Em 2014 eu tinha tido uma aluna que a mãe estava com câncer de mama e eu não soube, de tão distante que era a relação assim! Eu via que a criança estava sensível, dava colo, mas a notícia nunca chegou em mim. E quando chegou, me pegou muito... Aquela criança estava precisando de muitas outras coisas, eu via que ela estava sensível, mas eu não vi a dimensão do que aquela criança e a família estavam precisando. [...]

O que rolava nessas escolas mais convencionais era de não conseguir ser enxergada enquanto indivíduo e de não conseguir enxergar as crianças enquanto indivíduo. Porque é um bloco, uma coisa que tem que ir junto. E aí você não tem autonomia no processo de ensinagem, de conseguir olhar para a criança, de ver as hipóteses daquela criança e poder construir a partir das hipóteses e necessidades dela. É imposto o que você tem que trazer, aí você traz para crianças e você está vendo que não está fazendo sentido porque não é o que está mobilizando ela naquele momento, não tem nada a ver com as hipóteses dela, então era uma coisa assim “finge que aprende que eu

finjo que te ensino”. As crianças com outras necessidades e você tinha que trazer aquilo porque a prova seria na semana que vêm. [...] Vamos pensar em uma criança com 7 anos, ela estaria no 1º ano, ela iria ser obrigada a ficar sentada das 8 horas da manhã ao meio-dia tendo meia hora de intervalo. O que isso faz com esse indivíduo? Acho que é muito a “morte” da pessoa enquanto quem ela é, enquanto o que mobiliza ela, para “socar” um monte de coisas dentro. [...] Vivenciar esse tipo de processo, dependendo de quem é, é verdadeiramente uma agressão. [...] Eu acho que para além das coisa teóricas, entra muito uma questão da valorização da pessoa enquanto indivíduo. Se uma mãe de uma criança da escola estiver com câncer a educadora vai ficar sabendo e vai saber acolher a criança, não é: “Putz, agora tem prova”. Sabe? (LAVEZZO, 2021)

E esse ponto de proximidade afetiva com as famílias continua sendo um elemento muito forte e marcante na Escola Tiê, os pais participando ativamente da gestão, das reuniões, dos caminhos das escolas, um coletivo coordenando uma escola de forma compartilhada. Mesmo que esse coletivo ainda não seja inclusivo do ponto de vista social e racial, como apontamos acima, a gestão é realizada em grupo e de forma horizontalizada, solidária e coletiva. (Mais à frente, quando debatermos os dispositivos pedagógicos da escola, detalharemos os dispositivos de gestão).

Essa característica da escola vem desde seu momento de fundação, pois a Tiê foi fundada através de um coletivo de familiares que se juntou ao redor do grupo de estudos que Ligia e outras educadoras haviam constituído, indignados com o modelo convencional de educação e buscando criar algo novo. E desde então essa característica de gestão coletiva, com intensa participação dos pais/responsáveis, ainda é muito forte.

Familiares e educadoras passaram a se reunir semanalmente para dialogarem sobre a escola que imaginavam e queriam, e começaram a promover vivências entre eles e as crianças em espaços públicos, nas praias e nas casas dos educadores e familiares. Depois de um tempo, já em 2016, alugaram uma casa para iniciar concretamente a Escola Tiê.

Ficamos sabendo pela entrevista com a educadora Ligia que as inspirações iniciais, ainda que de forma um tanto dispersa, vieram das escolas Reggio Emilia, Escola da Ponte, Projeto Âncora, Escola Lumiar, Escola Politeia e Summerhill, principalmente. Mas também aponta que, nesse momento inicial, buscaram circular

nos encontros das redes de escolas da região do estado de São Paulo que já tinham uma caminhada no processo de inovação escolar.

Nossa influência foi mais a Escola da Ponte do que a Reggio Emilia, acho que a Reggio Emilia ajudou a gente bastante com a ideia de criar uma escola junto com a comunidade, de olhar como a comunidade pode participar. Mas o trabalho com a Escola da Ponte era algo mais próximo, e que os educadores se sentiam mais seguros para fazer. [...] Eu diria que a maior influência foi a Escola da Ponte, depois logo começamos a fazer várias trocas com a Escola Politeia que foram ótimas também, nos alimentaram, apesar de hoje não ter muito contato eu considero que são nossos parceiros. Eu fui uma vez na Politeia, logo no começo. [...] Eu me organizava para ir nos encontros da “Rede Democrática de Educação” em São Paulo uma vez por mês, e nesse primeiro ano do Tiê eu me organizei para ir e cada vez era em uma escola diferente, teve uma vez que foi na Escola Lumiar, outra vez foi no Projeto Âncora, umas duas vezes na Politeia, então foi um jeito também de entrar e participar. [...] Isso em 2016. (LAVEZZO, 2021)¹⁸⁸

Nessa fase inicial, os fundadores mantiveram um *blog*, onde veicularam alguns textos escritos por eles, relatando a respeito dos caminhos que vinham se desenhando. Estes textos formam um importante material de memória a respeito das inspirações iniciais da escola. Nos textos do *blog* podemos constatar que, além das escolas citadas acima, tiveram grande influência na Tiê a escola “Te Arte” (São Paulo), a Escola Pres. Campos Salles (São Paulo), EMEF Amorim Lima (São Paulo), a Escola Casa Redonda (Carapicuíba-SP), a Escola Comunitária Cirandas (Paraty-RJ) e o pensamento de Paulo Freire e José Pacheco.¹⁸⁹

Mas, Ligia complementou que a Escola Tiê não segue uma linha específica de educação, é influenciada por várias propostas pedagógicas, além das indicadas acima, traz muita influência das Escolas Waldorf, dos pensamos da educadora Ana Thomaz sobre a “desescolarização” e o conceito de “livre brincar”, do conceito de “alfabetização ecológica” de Fritjof Capra, dos estudos sobre a psicogênese infantil de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (na alfabetização e letramento) e na pedagogia construtivista de Jean Piaget. A educadora Flora, por sua vez, desde pequena estudou

¹⁸⁸ Lembramos que uma das principais articuladoras da Escola Lumiar à época era Helena Singer, que também é a principal articuladora da Rede de Escolas Democráticas no país, juntamente com os educadores da Escola Politeia.

¹⁸⁹ O blog não é mais utilizado pela escola, porém ainda é acessível e compõe um importante acervo de memória. Disponível em: <www.institutotie.blogspot.com>. Acessado em: 12 de jul. 2022.

em várias escolas que apresentam certa abertura frente ao modelo convencional de educação, com destaque para o “Colégio Viver” e a “Escola Ágora” (em Cotia-SP). Também, antes de fundar a Tiê, foi educadora do “Colégio Viver”. Flora destacou que suas vivências nestas escolas influenciaram bastante no formato da Escola Tiê.

Esses são as referências principais que sustentaram esse momento de criação da Tiê, mas a escola é uma instituição em pleno movimento.

Eu realmente acho que a gente vai estar sempre em construção, porque a gente tem essa característica de quando chega uma nova educadora com o universo dela, com os conhecimentos dela, com os autores que ela leu e a ideia é que a gente consiga crescer com junto com isso. Mas eu acho que o Tiê já tem o jeito Tiê. (LAVEZZO, 2021)

E de fato, a escola ainda é muito nova, acaba de se consolidar enquanto instituição, e se recria a partir da entrada de cada novo educador ou cada nova família. Por exemplo, o educador Fósforo Quadros nos contou que traz em suas práticas muitas ideias que vem dos pedagogos russos Anton Makarenko e Moisey Pistrak e, ainda, diz que sua principal influência, por exemplo, está ligada sim aos pensamentos de José Pacheco e suas vivências no Projeto Âncora, mas que na realidade considera como sua “grande mentora” a pedagoga Claudia Duarte, uma das principais responsáveis por sistematizar os dispositivos pedagógicos do Projeto Âncora. E essas influências diversas chegam na Tiê, a transformando.

A educadora Ligia aponta que iniciaram os encontros na nova escola com foco principal na pedagogia por “projetos” e logo em seguida incluíram o dispositivo das “assembleias” junto aos educandos.

Nós educadoras começamos indo para um lugar, que era um lugar seguro para gente, que era o trabalho por projetos. Porque a Juliana já tinha trabalhado na Lumiar, eu sempre trabalhei em escolas construtivistas que trabalhavam por projetos e a Mari também. A gente pensou: “Vamos pegar o que a gente sabe, que a gente sabe que é uma coisa muito bacana, vamos começar nosso trabalho com projetos e fomos pensando nos desenhos das oficinas. E aí a gente começou a pesquisar a questão das assembleias. [...] Começamos, então, trabalhando com projetos e aí a gente foi reconstruindo tudo em volta. (LAVEZZO, 2021)

Nesta fase, nos conta a educadora Lúgia, as visitas ao Projeto Âncora foram realizadas em momentos muito decisivos da formação dos dispositivos pedagógicos da Tiê, depois desta visita foram criados e melhorados os dispositivos pedagógicos **Grupo de Responsabilidades** e de **Planejamento**, por exemplo.

No entanto, além dos dispositivos, a visita ao Projeto Âncora era visando esclarecer questões relativas aos **valores** da escola.

A definição, junto com a comunidade, dos **valores** que embasam a criação ou recriação de um escola é um dos pontos iniciais e centrais. É o que José Pacheco chama de “matriz axiológica”, ou seja, quais são os valores que baseiam as práticas educativas desta escola e que os educadores e pais buscam estimular nos educandos na construção de seu caráter e nas suas ações.

José Pacheco conta que esse foi o passo inicial das mudanças ocorridas na Escola da Ponte, na década de 1970:

Há quase quarenta anos, partimos para a reinvenção da Escola da Ponte. Não partimos de problemas, mas daquilo que nós éramos para aquilo que queríamos ser, porque nós éramos o problema... Bem cedo compreendemos que, se reelaborássemos a nossa cultura pessoal e profissional, também estaria em nós a solução, porque **um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é**. Nos primórdios do projeto, realizamos um exercício simples: escrevemos num papel os dez valores que orientavam as nossas vidas. [...] Desde o início, prevaleceu uma **matriz axiológica** bem definida no projeto da Ponte. Tudo aquilo que fizemos decorreu de valores. Não se pense que tais valores foram mero ornamento de um PPP. Eles foram assumidos integral e praxeologicamente pela equipe. E levados às últimas consequências, nas mudanças, que, gradual e responsabilmente, introduzimos nas práticas, até à celebração do primeiro contrato de autonomia de que há memória no mundo da educação. (PACHECO, 2012, p.11, grifo nosso)

E até hoje Pacheco aponta que a definição ou, ainda, o esclarecimento de qual é a “matriz axiológica” da escola e quais são os seus valores é um dos passos mais importantes e iniciais para a renovação e criação de uma escola, pois “[...] as escolas são pessoas e as pessoas são os seus valores”¹⁹⁰. No seu livro “Inovar é assumir um compromisso ético com a educação” (2019), José Pacheco propõe um

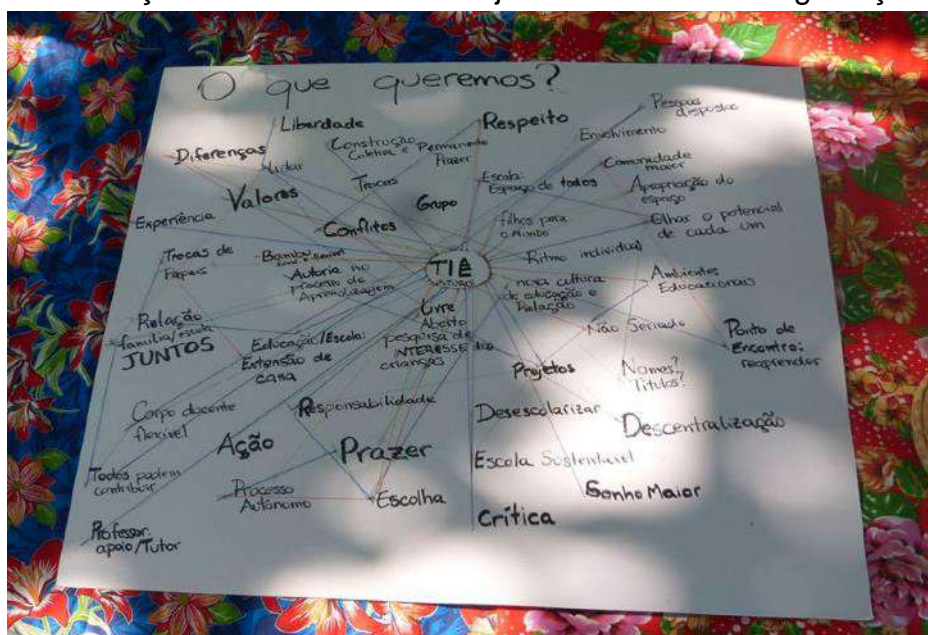
¹⁹⁰ Essa é uma frase constantemente repetida por José Pacheco em suas intervenções e palestras. No caso, retiramos a frase de um artigo que Pacheco escreveu em 2019 denominado “Educação com base em valores”. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2019/08/29/educacao-jose-pacheco/>>. Acesso em: 24 set. 2021.

“passo-a-passo” para a inovação das escolas, e um dos primeiros movimentos é justamente a concepção deste “inventário de valores”, a “matriz axiológica”, que compõem as bases éticas do coletivo da escola.

Os seres humanos são, implícita e explicitamente, conduzidos por valores que o conjunto de comportamentos reflete. **Um valor é um fundamento ético que norteia o comportamento humano** e que é traduzido por uma única palavra. Cada educador elabora a lista de valores que considera fundamentais em sua vida. Depois se verifica se há valores comuns às várias listas, utilizando-se a dinâmica “árvore dos valores”. Identificados os valores comuns, a equipe toma forma, que assegurará a concretização do projeto político-pedagógico da sua escola. [...] A partir do inventário de valores é elaborada uma carta de princípios e serão estabelecidos acordos de convivência. Na sequência, procede-se à análise de documentos organizadores do trabalho pedagógico. (PACHECO, 2019, p.64-65, grifo nosso)

A imagem abaixo foi criada em meados de outubro de 2015, durante os encontros do grupo de educadores e familiares que se reuniram para mapear os valores e objetivos da nova escola que sonhavam. Após vários debates, os conceitos foram escritos em uma folha e costurados com linhas de tecido colorido buscando desenhar seus entrelaçamentos e conexões.

IMAGEM 35 – Mapa criado coletivamente pelos fundadores da Escola Tiê, pensando e entrelaçando os valores e os objetivos da escola em gestação.



Fonte: Antigo *blog* da Escola Tiê (2015)¹⁹¹

¹⁹¹ Disponível em: <www.institutotie.blogspot.com>. Acessado em: 12 de jul. 2022.

A educadora Ligia nos contou que essa percepção de que o coletivo da escola Tiê teria que esclarecer urgentemente os seus **valores** para que conseguissem prosseguir no processo de criação da escola, não veio tanto assim pelo contato direto com o pensamento de José Pacheco, mas também pela leitura dos textos da pedagoga e pesquisadora Telma Vinha (professora da Faculdade de Educação da UNICAMP) e da vivência que tiveram nas visitas ao Projeto Âncora.

A necessidade de ir ao Âncora também se tornou urgente por que havia se formado uma pequena turma de jovens educandos na Tiê e as educadoras estavam um tanto confusas sobre como resolver algumas questões pedagógicas em relação a eles, principalmente no sentido dos “limites” que educandos precisavam construir para si na escola e na convivência uns com os outros. Até os jovens da Tiê foram nesta viagem fazer a observação da escola do Projeto Âncora, na ocasião.

Essa coisa de discutir os valores e ir para o Âncora surgiu muito porque a gente estava chegando em um nó com as crianças e com os jovens. Os combinados eram claros, os limites eram claros, mas para as crianças de alguma maneira não estavam claros. [...] A gente percebeu que eles estavam extrapolando todos os valores e limites, e talvez eles estivessem extrapolando os limites porque eles não sabiam efetivamente quais eram os limites. A gente já se alimentava bastante dos estudos da Telma Vinha e do Yves de La Taille que são estes autores que discutem em relação a autonomia e dos limites, na verdade essas questões dos “valores” nem veio tanto do José Pacheco (a gente até chegou a conversar um pouco com ele, mas não continuamos a assessoria com ele), veio muito mais desta pesquisa em cima da Telma Vinha que traz isso de você não ter que ter “trocentas regras”, você tem que ter os “valores” e **a hora que estes valores estiverem interiorizados o sujeito se autorregula.**

[...]

E a ida para o Âncora também foi nesse sentido. A gente precisava entender num lugar maior como é que eles conseguem trabalhar e ter essa escuta e essa “imposição” dos valores – porque é uma “imposição” enquanto está sendo valor “heterônomo”, ou seja, enquanto sou eu que estou trazendo e não eles que têm – de uma maneira fluída, de uma maneira que seja saudável. Então, a ida para Âncora e a construção destes valores veio muito por causa dos jovens que estavam dando uma “causada”.

A gente foi uma primeira vez e na segunda vez a gente teve essa ideia de levar os jovens do Tiê (que na época tinham entre 9 e 12 anos) para lá, e isso foi o “pulo do gato”, porque eles mesmos voltaram falando “Nossa, a gente precisa fazer isso!”. Então, a coisa de levantar o dedo na roda para pedir silêncio, eles mesmo falaram: “Isso é

importante, a gente tem que bancar”. E eles viram como efetivamente funciona, eles viram lá jovens de 16 anos sendo chamado atenção e não se sentindo ofendidos... Então teve uma coisa de olhar e falar “Dá para a gente viver desse jeito, e é legal”.

Aí a gente voltou para o Tiê, e eles fizeram uma apresentação para todos, e aí eles mesmos explicaram que “A gente tem que erguer o dedo para pedir silêncio, se tiver que ficar duas horas com o dedo levantado a gente vai ficar”. (LAVEZZO, 2021, grifo nosso)

Esta influência do Projeto Âncora ainda vai se tornar maior alguns anos depois, pois um dos seus principais educadores migra para Ilhabela para trabalhar no Tiê, após a desarticulação do Projeto Âncora em 2017. Esse educador, conhecido como Fósforo Quadros, vai trazer muita influência dos processos de gestão e pedagógicos do Âncora para a Tiê.

Ainda sobre a definição dos valores, após todas estas reuniões e vivências, ficou definida a seguinte “matriz axiológica” para a escola Tiê:

Respeito: [...] No Tiê entendemos que o respeito está em conseguir escutar a alguém mesmo não concordando com o seu ponto de vista, sem rebaixá-lo ou desqualificar a sua colocação. Respeitar o outro, sua individualidade, suas especificidades, sem tentar adequá-lo a um padrão pré-determinado. Realizar algo compreendendo sua importância para o grupo, para si mesmo ou para o outro, mesmo que não esteja com vontade naquele momento. Respeitar o espaço e limites do outro.

Solidariedade/empatia: A solidariedade dentro do Tiê se manifesta através da ajuda ao outro, apoiando-o, buscando juntos soluções ou demonstrando atenção e empatia à sua dificuldade. Acreditamos na prática da empatia para a construção de um mundo e uma sociedade que tem as relações baseadas no respeito, na humildade e na solidariedade. No Tiê vivemos a empatia praticando o exercício de se colocar no lugar do outro, conectando-se às suas emoções e razões. A empatia está presente no se relacionar, na troca de ideias e no “pensar juntos” sobre as nossas vivências.

Humildade: [...] No Tiê vivemos a humildade tendo a clareza de que não somos melhores que ninguém, que sempre há espaço para aprender e que todos são potências de aprendizagem e “ensinagem”. Vivemos a humildade na consciência de que é na troca e na pesquisa que crescemos. Acreditamos que é na consciência da humildade que encontramos a potência para crescer mais, ouvir melhor e ficarmos mais sábios.

Honestidade: Vivemos a honestidade na consciência de nossas potencialidades e limitações. No respeito pelos nossos valores, agimos conforme aquilo que acreditamos. “Faço o que prego”. Falar a verdade, ser honesto consigo e com os outros. Ser honesto com as suas emoções.

Responsabilidade: [...] Responsabilidade no Tiê se vive realizando aquilo com que se comprometeu ou sinalizando seus pares quando não consegue e precisa de ajuda e se responsabilizando por dar o devido encaminhamento; ter o olhar e cuidado com aqueles e aquilo que está à nossa volta. Na consciência de nossas ações e nas repercussões dessas ações.

Coletividade: [...] No Tiê a coletividade está em compreender que fazemos parte de uma rede, em que eu cuido e desejo ser cuidado. Cuidar do outro e cuidado consigo. Convívio e respeito pelo coletivo, olhar para o outro empaticamente e entender a sua importância para o grupo. Estar atento ao impacto de suas ações no grupo. A compreensão de que a mudança que desejamos no mundo se inicia em si. Sair da competitividade para a colaboração e construção. Sair do individualismo para o olhar para o mundo.

Autoconhecimento: [...] No Tiê acreditamos que o autoconhecimento se dá, também, através da vivência e apropriação dos valores acima citados. O autoconhecimento se dá realizando escolhas, ponderando sobre elas e refletindo sobre nossas ações.

Sustentabilidade: [...] No Tiê acreditamos que a sustentabilidade se dá a partir da concepção ecológica da autorregulação da natureza, do respeito aos ciclos que compõem todas as expressões da vida: mineral, vegetal, animal. Estar integrado à natureza sem comprometer as futuras gerações. O Tiê acredita que é por meio do autoconhecimento que o indivíduo se redescobre parte do todo e passa a percorrer o caminho da sustentabilidade. (PPP, 2015, p.05-06)

São estes os valores que são trabalhados junto às crianças e jovens e a partir deles é que se dá a condução dos encontros e a gestão da Tiê. Não se trata de um texto em um documento burocrático de “letra morta”, trata-se das bases éticas buscadas constantemente pelo grupo e no processo educacional.

Frisamos isso como um elemento importante da Tiê pois, como lembra Pacheco (2019), na maioria das escolas convencionais os gestores e educadores desconhecem o projeto político-pedagógico que sustenta a escola, não sabem dizer quais os valores da instituição, princípios ou objetivos dos projetos da própria escola. José Pacheco, pesquisando a realidade das escolas, escreveu que:

Mais de 80% dos professores não souberam dizer qual é a matriz axiológica do projeto ou, por exemplo, o que ele propõe como critérios de avaliação. Há escolas em processo de reformulação dos seus projetos, mas os encarregados da revisão do documento não souberam dizer quais os valores, princípios, ou objetivos dos seus projetos. As escolas não estão organizadas de modo a desenvolver práticas coerentes com o teor dos documentos de política educativa. Os seus projetos fazem referência a valores como: autonomia,

responsabilidade, solidariedade, respeito, ou auto estima, mas não foram identificadas quaisquer atividades, metodologias, ou dispositivos de prática de tais valores. Aliás, foram observadas práticas contraditórias com a matriz axiológica dos projetos. (PACHECO, 2019, p.25)

Esse é um diagnóstico que prejudica que a escola se organize coletivamente e de forma coerente, revela uma estrutura escolar que funciona não a partir de seus valores, mas sim a partir de uma lógica convencional pré-estabelecida, não coletivamente criada, que já está previamente estabelecida paradigmaticamente. O PPP acaba sendo apenas mais um dos papéis burocráticos a serem encaminhados para a Diretoria de Ensino, sem qualquer real significado para a comunidade escolar do qual o PPP diz representar, uma “letra morta”, um documento vazio, sem importância pedagógica ou política real.

Na Tiê tal importância de sua “matriz axiológica” chama atenção, e foi justamente um dos pontos que sustentaram o início de todo o processo de sua criação e que surgiu de um longo debate com a comunidade de educadores e pais da escola, resultado de uma profunda e séria autorreflexão coletiva sobre seus próprios valores éticos. E sempre que surgem qualquer tensão nos debates coletivos, a comunidade busca os seus **valores** para compreenderem em qual caminho devem se basear para resolverem os problemas.

Os valores, quando verdadeiramente debatidos com a comunidade escolar, revela a digital da escola, seus princípios éticos, revela justamente aquilo que a escola tem de singularidade e de característica própria e inédita.¹⁹²

E como nos disse o educador Fósforo Quadros, na sua entrevista: “Uma das coisas legais do Tiê é que não fecha numa coisa e morre. Mas que ela pode ser revista sempre e melhorada sempre.” (QUADROS, 2021) E esse processo de constante movimento é possibilitado pela forma de *gestão compartilhada* e de *escuta democrática* que a escola mantém, em nosso entendimento é esse mais importante instrumento da própria sustentabilidade que a escola possui. Isso faz com que a escola não se enrijeça em um “método Tiê” fixo e fechado, mas que – a partir dos

¹⁹² Notamos essa grande importância dos valores na criação da escola também na Escola Campos Salles, com os seus valores “tudo passa pela educação”, “escola como centro de liderança” e nos valores “autonomia”, “responsabilidade” e “solidariedade”.

seus valores e influências – se repense constantemente, diagnostique seus problemas e acolha mudanças que sejam necessárias de serem realizadas.

Percebemos que as escolas convencionais sofrem de conflitos internos imensos, sofrem com forte autoritarismo, sofrem em não conseguir colocar em prática qualquer mudança, justamente pela falta deste instrumento (ou território) de gestão coletiva e escuta democrática real, entendemos que esse é um dos instrumentos primeiros que devem ser inseridos para possibilitar qualquer processo de inovação educacional.

5.3.2 O ESPAÇO DA ESCOLA COMO UM IMPORTANTE DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

O espaço físico da Escola Tiê tem um aspecto de uma grande casa, com quintal com grama, horta, árvores, brinquedos, lugares para brincar construído em madeira. Tem uma cozinha sempre acessível para todos (educandos, educadores e famílias). Tem uma grande sala ao centro e outras salas que são utilizadas de acordo com a demanda daquele dia para as reuniões e os estudos. Tem uma biblioteca (com confortável espaço de leitura) que foi criada e organizada pelos próprios educandos com ajuda das famílias e educadores. Tem uma sala específica para as crianças menores da “Educação Infantil”¹⁹³, com grandes portas abertas para o gramado (na realidade as crianças desta fase ficam muito mais neste espaço de gramado do que dentro desta sala). O espaço da “Educação Infantil” é complementado com uma pequena sala “ateliê”, onde fica alocado materiais que buscam estimular a expressão artística (material de pintura, papéis, pequenos instrumentos musicais, etc.).

Logo ao lado da escola passa um córrego com águas estreitas, separado apenas por um pequeno alambrado e um portão (que quase nunca é fechado) dá acesso ao rio, onde acontecem algumas ações pedagógicas.

No primeiro andar (“pavimento superior”) tem duas salas preparadas para estudos, com mesas e cadeiras, lousa, mapas, livros. No primeiro andar também estão os três computadores, em uma mesa redonda, onde funcionários, educadores e educandos usam para realizarem suas atividades e pesquisas.

¹⁹³ Até a idade de 5 anos aproximadamente. Porém o entendimento dos educadores para definir quem faz parte deste grupo não é o fator “idade”, mas sim o grau de **autonomia** das crianças, como veremos mais à frente.

Ou seja, percebemos que a escola se organiza em um formato de “espaços abertos” (“*open space*”), com espaços fluidos, sem “salas de aula” fixas, que são organizados a partir das demandas pedagógicas do dia, sendo mutáveis em seu uso de acordo com as propostas educacionais que se desenham no planejamento do dia-a-dia com os educadores e educandos, em acordos coletivos de uso.

IMAGEM 36 – Uma educanda lendo em uma das salas multiuso da Escola Tiê.



Fonte: Comissão de Mídias da escola (2021).

Os familiares entram no espaço livremente e acompanham os encontros da rotina escolar abertamente, se tiverem interesse. O que acontece frequentemente, pois quase todos os pais fazem parte de alguma das **comissões** que fazem a gestão da escola.

Essa organização física da escola em “espaços abertos” compõe e influencia todo o estilo pedagógico da Tiê, percebemos o quanto o território da escola é também um tipo de “educador”. Os educandos realizam suas pesquisas e demais atividades

com grande circulação por toda a escola, possuem essa autonomia e percebe-se que se sentem bastante apropriados com o uso do mesmo. Vão e vêm pelos espaços quase inteiramente livres, quando não se está realizando alguma atividade com maior diretividade.

Apesar desta organização aberta, os territórios na Tiê são reconhecíveis e bem localizados para os educandos que por ali circulam. Percebemos que todos sabem onde fica o espaço das crianças menores, sabem onde guardar seus materiais pessoais, sabem onde ficam os espaços dos jogos, dos livros, sabem onde ocorrerá a atividade que se propõe no momento pelo educador, sabe onde ocorrem as assembleias, etc. Ou seja, é um “espaço aberto”, porém com grande organização e planejamento em sua lógica de uso na rotina escolar, e percebemos que essa organização é fundamental para que o dia na escola possa se realizar de maneira viável, justamente por ser uma escola de espaços tão abertos e compartilhados.

Destacamos com maior pormenor essa disposição espacial da escola Tiê por compreendermos que o espaço aberto é um dos principais dispositivos pedagógicos da escola, estimulando muitas inovações nas práticas de ensino e aprendizagem, e propiciando constantemente encontros e trocas entre toda a comunidade escolar presente. *A organização física da escola Tiê, portanto, atua afrouxando o nó paradigmático da “neutralidade na relação afetiva” pois proporciona grande circulação e encontros entre todos; afrouxa o nó paradigmático da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” pois não apresenta um formato de salas de aulas com carteiras enfileiradas que docilizam e disciplinam os corpos dos educandos; afrouxa o nó da “progressão seriada dos educandos” pois possibilita a inter-relação a todo momento de crianças de múltiplas idades; e dá suporte para que todos os outros dispositivos pedagógicos aconteçam.*

IMAGEM 37 – PLANTA BAIXA DA ESCOLA TIÊ (Térreo e Pavimento Superior)



Fonte: Comissão do Jurídico da Escola Tiê, atualizado pelo pesquisador (2022).

5.3.3 DETALHANDO OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Incluo aqui um texto, escrito em 2019, por uma educanda a respeito de como ela sente o processo educacional do Tiê. O texto foi escrito de forma autônoma e foi publicado nas redes sociais da escola¹⁹⁴:

Oi, meu nome é Nina, eu tenho onze anos e estudo em uma escola alternativa. Eu imagino que você não saiba exatamente como minha escola funciona (porque grande parte das pessoas não sabe), e eu gostaria que as pessoas conseguissem ter uma ideia melhor sobre a minha, então decidi no meio do nada explicar. O nome da escola é

¹⁹⁴ Pedimos autorização à educanda para incluir seu texto em nossa pesquisa.

Instituto Tiê, lá você pode escolher sobre o que você quer estudar, e com quem (qual educador). Na minha escola nós temos liberdade de escolha, e sempre somos escutados. Podemos dar nossa opinião, e dizer sobre o jeito como gostaríamos que as coisas fossem feitas dentro da escola. Não, não é só porque sou do grupo dos mais velhos, todos participam das assembleias e ajudam a tomar decisões. A escola se baseia em que a liberdade requer responsabilidade. Temos tutorias uma vez por semana, onde sentamos com nosso tutor e organizamos o que eu estudarei pela semana. Conversamos e ajustamos o que achamos importante fazer para avançar, aí que entra a parada da liberdade e responsabilidade, a gente (eu e meu tutor) definimos o que eu estudarei (sozinha) pelo resto da semana, o que requer muita confiança da parte do tutor, e muita responsabilidade da parte do aluno. Mas se o aluno não faz o que se comprometeu perde privilégios, tem que ficar sendo monitorado para ver se está fazendo o que deveria, de vez em quando até tem que fazer tutoria acompanhada pelos pais ou responsáveis. Neste semestre estou trabalhando com um conceito de jornal revista que batizei de Athena, neste jornal/revista eu falo sobre diversas coisas como: livros, filmes, séries, receitas, e outras muitas coisas. Eu gosto de estudar...mas também porque não gostaria? Eu que o escolhi o que queria fazer. Se eu gosto da oficina de matemática, não eu não gosto. Agora você deve pensar: Garota doida, se ela não gosta então porque ela faz? É simples, porque eu entendo que é importante. Quando penso em Tiê eu penso em família, o Tiê é como uma expansão da minha família. Eu amo muitas mães e pais do Tiê como meus próprios. Minha relação com os professores... bem é algo bem peculiar, a única pessoa que eu só conheço pelo Tiê foi a Lígia, todos os outros foram amigos, amigos antes de todos serem educadores, e apenas educadores antes de serem família. A gente briga, se abraça, se beija, chora, discorda, se arrepende, se desentende, se re-entende. Mas no fundo, por mais que eu fale que não aguento mais, eu sempre aguento porque eu sempre volto no dia seguinte para tentar me entender com quem briguei/me chatee. A verdade é que não consigo imaginar minha vida sem o Tiê, porque eu sou o Tiê também. Parece algo super brega, e meio puxa saco na parte que digo sobre os educadores, mas é isso, é isso que sinto, é isso que penso, mas geralmente não falo. E aí... você acha que agora entende o Tiê? Pode ter certeza que não entende, esta é só a pontinha do "iceberg". Agora acho que a pergunta que não quer calar é: Por que será que Nina parou em uma segunda-feira à noite, depois de uma longa aula de circo pegou seu computador e começou a escrever este texto sobre o Tiê? A resposta é simples, porque deu vontade!

5.4.3.1 Roteiro / Cronograma / Tutoria

O principal dispositivo pedagógico da Tiê são os “Projetos de Aprendizagem”. É através deles que acontecem a organização dos **roteiros de estudos** e dos **grupos**

de estudos, com fins de ajudar a realizar os sonhos e desejos das crianças e jovens da escola. Dizemos “sonhos” e “desejos” porque são esses os disparadores principais para se organizar o currículo na Tiê.

A partir da curiosidade e da necessidade de aprender algo, os jovens criam projetos de estudos e grupos de estudos e trabalham para desenvolvê-los. Para que isso aconteça, eles precisam aprender muitas coisas, e assim são auxiliados por um educador/tutor que será o mediador desse projeto.

O **roteiro de estudo** (ou “roteiro de atividades”) é uma ferramenta de organização para ajudar os educandos a entenderem quais são suas responsabilidades durante um período de tempo. Isso significa que o roteiro vai ser construído com as tarefas que vem das pesquisas individuais e dos grupo de estudos, mas também das outras tarefas das outras atividades que os educandos participam na escola, isto é, “oficinas”, “Grupos de Responsabilidade” e outras atividades que podem ser adicionadas pelos familiares, pelos tutores ou pelas próprias crianças.

As crianças e adolescentes desenvolvem seus **roteiros**, que são confeccionados e repensados constantemente com a colaboração de um educador/tutor.

Vejamos um exemplo:

IMAGEM 38 – Exemplo de roteiro de atividades – Escola Tiê.

ROTEIRO DE ATIVIDADES			
Atividades	Início	Prazo	Visto
1) Copiar Roteiro no Caderno			
2) Assistir vídeo “Estudos” do Canal Antídoto			
3) Assistir o filme “A Origem” de Christopher Nolan			
4) Participar do Debate do Filme			
5) Fazer o texto da Atividade “Matrix e realidade”			
6) Fazer o texto da Atividade “Conhece-te a ti mesmo”			
7) Fazer a atividade “Filósofos Gregos”			

8) Ler o texto “Alegoria da Caverna” de Platão			
9) Ler as regras do jogo “7wonders”			
10) Lavar a Roupa e pendurar			
11) Preparar o Jantar na quinta-feira			

Fonte: Comissão de Acolhimento e Novos Interessados (CANI) da escola Tiê.

Para exemplificarmos de onde podem vir as atividades que compõem os roteiros, colocamos o exemplo acima. Do item 1 ou 8 são parte do **Roteiro de Estudos** do educando (que vem de suas pesquisas individuais ou dos “grupos de estudos” que participa). O item 9 é uma atividade relacionada ao “Grupo de Responsabilidade” que o educando participa, no caso um grupo que é responsável por cuidar dos jogos de tabuleiro da escola. Os itens 10 e 11 são atividades relacionadas às coisas para desenvolver na sua vida pessoal, em casa.

Um elemento importante é o visto do educador/tutor no roteiro. Não adianta a atividade estar pronta sem ser avaliada pelo educador, existe um objetivo a ser desenvolvido naquela atividade e se ela não foi cumprida significa que a atividade não foi inteiramente cumprida e precisa ser refeita. O educador é quem avalia se cada um dos itens que compõem o roteiro foi trabalhado pelo educando da melhor forma possível e quais são as atividades que necessitam de ajustes.

IMAGEM 39 – Uma educadora/tutora em reunião com educandos.



Fonte: Comissão de Mídias da Escola (2019)

Os roteiros são confeccionados a partir de um tema de interesse (ou desejos e sonhos) do educando ou de um grupo de educandos em comum. A partir dos roteiros os educandos realizam suas pesquisas, tendo apoio dos educadores/tutores em sugestões de pesquisa e reflexão. Conforme os educandos desenvolvem e aprofundam suas pesquisas, questionamentos e novos interesses os educandos reorientam seu percurso revendo seus roteiros de pesquisa¹⁹⁵.

Percebemos então que o conteúdo curricular é trabalhado na Escola Tiê a partir de uma lógica de “currículo emergente”, ou seja, um currículo que emerge dos interesses, desejos e sonhos dos educandos e a partir deles vão se inserindo nos roteiros os outros conteúdos que o tutor considera importante e os conteúdos exigidos pelos parâmetros curriculares nacionais. Como explica um dos educadores:

Por exemplo, a gente está estudando aqui “prisões”, mas não dá pra gente ficar só vendo nomes de prisão, prisão em ilha e quais foram os maiores assassinos. É preciso perguntar: “Você já ouviu falar de reingresso?”, “Você sabe qual é a maior população carcerária no Brasil, no mundo?”, “O que será que acontece com as pessoas quando elas saem da prisão?”, “O que você acha que deveria ser feito com essas pessoas quando elas estão na prisão?”. A partir disso você consegue desenvolver coisas que as crianças não chegariam sozinhas. Porque é isso, o processo está na relação do tutor com a criança. Ela traz o que ela quer aprender e o educador pontua as coisas que são importantes e necessárias. (QUADROS, 2021)

Importante o que Fósforo Quadros traz em relação ao educador “pontuar as coisas que são importantes e necessárias” dentro de uma escola que trabalha a partir de um “currículo emergente”. Pois um dos principais questionamentos que surgem quando se acolhe tal tipo de dispositivo é sobre o limite de abertura à esses interesses das crianças e dos jovens. Afinal, a criança pode estudar realmente tudo o que quiser? Afinal, a criança pode mudar o objeto de suas pesquisas todos os dias ou quando ela não quiser mais lidar com aquele assunto? Como estabelecer estes limites dentro de uma lógica de “currículo emergente”? Sobre isso o educador Fósforo tece uma boa reflexão de como é pensado isso na Escola Tiê:

Aqui no Tiê quando um fala “ah, não vou fazer o plano!”, eu digo “vai fazer!”, porque está muito claro quais são todos os dispositivos

¹⁹⁵ Incluímos nos Apêndices, a título de exemplo, alguns Roteiros de Estudos de educandos da Tiê.

pedagógicos, ferramentas e habilidades que eu quero desenvolver com essa criança. [...] Claro que é diferente do que se faz na “escola convencional”, que o conhecimento está no professor, o professor passa o conhecimento e se a criança não aprendeu o problema é da criança, ela que vá estudar e se ela foi mal na prova o problema é dela. Mas por outro lado, não é só o que a criança quer! Não é isso que é o Tiê! Não é só atender as vontades da criança! Porque senão a gente entra em uma “tirania das crianças” e criamos um monte de crianças individualistas que só vai fazer o que quer, e **a criança não faz só o que quer, ela faz o que gosta e o que precisa**. Então é esse peso dentro das responsabilidades que a gente dá. Então, as crianças podem escolher brincar? Podem. Mas elas não podem escolher não fazer as responsabilidades delas.

E nós como adultos da relação, sejam pais ou sejam educadores, a gente precisa **fazer valer a vontade das crianças** inclusive para elas mesmo darem conta das coisas. Por exemplo: “Ah, eu quero estudar borboleta!”, aí no dia seguinte “Ah, mas eu não quero estudar borboleta, eu quero estudar dragão!”. E não é tão simples assim ficar pulando de coisas e trocando de coisas. E o processo que a gente quer desenvolver nesse meio? [...] Então, ter a clareza do onde a gente quer chegar com os dispositivos é fundamental. Ter essa clareza de que é importante fazer as coisas. [...] Nós estamos como adultos responsáveis na relação e **a gente precisa ajudar as crianças a fazer as coisas que elas inclusive querem fazer**. Que não pode ir para um lugar do tipo: “Quero fazer a pesquisa!”, aí quando vai para a pesquisa percebe que está meio chato tal coisa, mas tem que fazer, pois nem tudo vai ser alegria. Estudo também passa por trabalho, estudo também passa por esforço e, muitas das vezes, nosso papel é ajudar eles a ficarem fazendo esse esforço para depois eles mesmo falarem: “Nossa, legal, estou aprendendo!”. (Informação verbal)¹⁹⁶

A reflexão que Fósforo faz acima pode ser resumida na expressão: “É indispensável que as crianças não façam tudo o que quiserem, mas queiram tudo o que fazem”, expressão que Anísio Teixeira (2000, p.52) remete como sendo do pedagogo suíço Édouard Claparède. Em uma escola que busca um “currículo emergente” os educandos aprendem sim o que é de seu próprio interesse aprender, no entanto “aprender” necessita de um processo de organização interna, planejamento e labuta, habilidades necessárias para garantir que de se desenvolva no educando uma “autoridade interna” (nos termos de Anísio Teixeira) que vai garantir que ele caminhe para uma verdadeira autonomia e dependa menos de uma “autoridade externa” para fazer aquilo que ele mesmo quer fazer.

¹⁹⁶ Fala do educador Fósforo Quadros, retirada de uma reunião geral da comunidade da qual participamos. A reunião ocorreu no dia 20 de abril de 2021, via plataforma *on-line* de reuniões *Google Meet*.

O roteiro é desenvolvido em média no tempo de uma semana, muitos deles tem um tempo de uns três dias de execução, muitos tem um tempo muito mais longo. O educando se organiza para desenvolvimento do roteiro por meio de um **cronograma** (comumente um cronograma semanal), confeccionado com a colaboração de seu tutor.

Primeiro é fechar o roteiro, com esses desejos e essas necessidades, e a partir daí, entender em quanto tempo esse roteiro será feito. E para isso, fazer um cronograma. Aliás o cronograma tem funcionado bem legal. Você [o educando] tem a lista das coisas a serem feitas, aí você faz um cronograma para se ter uma ideia de quanto tempo você demora para fazer isso, que é o seu compromisso com você mesmo, inclusive (QUADROS, 2021)

Os **educadores/tutores** não realizam a pesquisa pelo educando, deixam o mesmo desenvolver a pesquisa e seus percursos. Acompanham os educandos auxiliando na confecção dos seus roteiros (atentos às demandas, afetos e aspirações dos educandos), refletem junto os caminhos da pesquisa, colaboram problematizando, fomentam a curiosidade e o questionamento e evitam “transmitir” saberes, cobram e vistoriam que os educandos cumpram os seus próprios roteiros, mediam conflitos, dialogam sobre as dificuldades e observam se tais roteiros estão contemplando os saberes básicos definidos nos parâmetros curriculares nacionais.

Já trouxemos no nosso texto acima a fala da educadora Ligia comentando a forte relação afetiva entre educadores e família na gestão da Tiê, Ligia também comentou de como a falta da proximidade com o educando também foi um dos pontos que a fez querer ajudar a criar uma nova escola. Neste sentido de afeto, nos chamou atenção uma fala do educador Fósforo Quadros, comentando sobre a importância do vínculo afetivo do educador enquanto tutor:

Esse processo de relação no processo pedagógico tem a ver com eu conseguir olhar para aquele educando como um ser humano que tem várias potencialidades e vários desafios a serem realizados e traçar junto com ele esse caminho a ser percorrido. Que será diferente para cada pessoa porque nesse trabalho da relação a gente consegue olhar para cada um e ver as dificuldades, e não simplesmente falar: “Olha, hoje todo mundo vai fazer a mesma coisa. E de novo, de novo e de novo!”. Acho que esse é um ponto muito crucial. É crucial também porque, ao mesmo tempo, quando você cria um vínculo entre as pessoas, quando existe relação, pontuação das coisas a serem

melhoradas, elas mudam, né? Porque não é o professor aleatório que está me mandando fazer a lição, mas é uma pessoa que me conhece profundamente e que por me conhecer profundamente consegue apontar coisas que eu preciso fazer. Mesmo que eu, muitas vezes, não consiga entender ou aceitar que eu precise daquilo. Mas no lance da confiança você acaba indo. [...] Eu acho que está muito ligado ao processo de aprendizado da forma mais ampla possível. [...] A gente os conhece muito, acabamos conhecendo bastante o coraçõzinho dessa criança de acordo com o vínculo. Mas eu acho que, obviamente, tem crianças que se vinculam mais do que outras com os educadores, né? Mas a ideia é que o tutor tenha sim esse vínculo afetivo. Ser o educador e conseguir com essa criança criar um vínculo que vai para além do “faz isso e faz aquilo”. Esse vínculo que é o “a mais”, que nos possibilita conseguir trocar uma ideia com as crianças e elas fazerem coisas que talvez elas não fariam, mas fazem por confiar na gente no nível mais afetivo da coisa mesmo. (QUADROS, 2021)

Mas sabemos que o grau de afetividade do tutor tem um limite de atuação. Perguntamos a Fósforo Quadros se, por exemplo, o tutor tem que ser amigo do tutorando, ou se essa função não se confunde com a função de pais ou psicólogos. O educador respondeu:

Não acho que precisa ser amigo não. Não tem a ver. Agora, eu acho que um limite talvez mais prático da coisa – e aí eu vou falar do Âncora porque eu não vivi isso ainda no Tiê. Teve uma criança no Âncora que entrou numa situação de querer se matar e que aí foi o limite, né? Não, o educador não dá conta disso sozinho. Ele com certeza pode ajudar, fiz vários encaminhamentos para que isto pudesse ser cuidado. Fui atrás de psicólogo, falamos com os pais, organizou rotinas em casa, mas assim, não faz sozinho. Existem um outro envolvimento que vai para além do educador, eu não posso ficar ligando para o moleque, acordando o moleque cedo. É a função dos pais mandarem o moleque para a escola. Eu não posso resolver todos os problemas dessa criança, mas eu consigo identificar e ajudar as pessoas cabíveis a encaminhar esses problemas. (QUADROS, 2021)

Na Escola Tiê são os educandos quem escolhem qual educador será o seu tutor, a partir da afinidade que sentem. Os educandos colocam em uma lista uma sequência de três nomes de educadores, por ordem de preferência, que gostariam que fosse seu tutor e, a partir destas listas, os educadores organizam como se dará a divisão entre os educadores e educandos. Em média o número de tutorandos fica entre 7 a 10 por educador.

Percebemos, então, que os dispositivos pedagógicos “roteiro”, “cronograma” e “tutoria” afrouxam o nós paradigmático da “não afetividade com o educando” pela

proximidade afetiva que esse formato de relação proporciona; rompe com o nó do modelo de “dar aulas”, da solidão da “monodocência” e do nó da “educação narrativa” justamente pela mudança das funções do educador e das responsabilidades dos educandos no processo de aprendizagem; rompe com o nós paradigmático da “imposição curricular”, da “linearidade do raciocínio”, “do ensino propedêutico” e da “hiperespecialização das disciplinas” pois trabalha a partir de “currículos emergentes” e a partir da interdisciplinariedade dos assuntos estudados; afrouxa o nó do “ensino focado no mental” pois no roteiro e cronograma são acolhidas demandas do cotidiano da vida pessoal do educando e também porque a tutoria constrói um olhar de educação integral do educando (não focado em uma ensino apenas intelectual, mas observando suas demandas afetivas, psicológicas e sociais).

Como dissemos acima, *essa relação tutor/tutorando afrouxa o nó paradigmático da “não afetividade com o educando”,* esse nos parece ser um dos pontos mais importantes da concepção da escola. Mas será que essa relação, esse vínculo, rompe com o nó da “hierarquia professor/aluno”? Será que a afetividade acaba por romper com uma relação autoritária?

Eu acho que está bem claro que existe uma hierarquia. Os educadores tomam decisões que sim, são decididas porque os educadores entendem que é o caminho que precisa ser feito e as crianças entendem isso. Inclusive a gente começou até a trocar uma palavrinha, depois de alguns debates com a molecada. Por exemplo, as crianças perguntam: “É obrigatório?” E aí, em geral, a resposta tem sido: “É necessário!” Tipo: “Limpar a bunda é obrigatório? Não. Mas é necessário!!!”

Então, a partir desse entendimento, tem coisas que eles precisam fazer porque é importante, independente se é o educador que está propondo ou não.

Eu acho que esse processo de hierarquia ele é claro. [...] E tem coisas que a gente vai abrir porque entendo que o grupo tem condições de decidir coisas. [...] Agora: “Ah, não quero fazer plano. Não quero fazer relato.” Isso não é uma opção. Dá para gente até debater o como fazer, os formatos possíveis, mas não é uma opção ficar sem fazer. Assim como não é uma opção ficar o dia inteiro sem fazer nada da vida, a não ser que se tenha um motivo super justificável, como já aconteceu. (QUADROS, 2021)

Na Escola Tiê, a hierarquia do educador sobre o educandos é entendida como necessária para colaborar no processo de construção da autonomia do educando. Mantém-se a autoridade, mas não para cercear a afetividade na relação

educador/educando, mas para que o educando desenvolva as habilidades necessárias para exercer a ação de forma autônoma, para que conquiste o grau de autonomia necessário para que aquela autoridade se torne dispensável. Portanto, na Tiê a autonomia é entendida como uma conquista do educando.

Compreendemos, assim, que o dispositivo pedagógico “tutoria” afrouxa bastante o nó paradigmático da hierarquia professor/educando, ou ao menos a torna menos enrijecida e mais construtiva para a aprendizagem.

Isso nos remete para outro dispositivo pedagógico fundamental da Tiê, que são os “núcleos”, que são organizados por uma planilha que indica de como se desenvolve as **fases de autonomia** do educando.

5.4.3.2 Núcleos

A divisão na escola dos educandos é pensada por **núcleos**, definidos a partir da compreensão de uma divisão em três **fases de desenvolvimento da autonomia do educando**: “iniciação”, “desenvolvimento” e “aprofundamento”. E na medida em que a educando vai conquistando esses graus de autonomia em seu desenvolvimento pessoal ele também vai adquirindo mais possibilidades de autonomia em relação às suas atividades na escola.

Ou seja, na Tiê não existe “séries”, ou “turmas de alunos”, a organização da escola se dá por um regime de núcleos “multisseriado”, com todos os educandos se cruzando a todo momento, independentemente da idade, não existe o 1º ano, 2º ano, etc.¹⁹⁷

Um exemplo: A gente tem um roteiro, o roteiro de estudos. Ele tem lá uma tabela com as atividades que precisam ser feitas. Precisa copiar o roteiro no caderno? Depende, quem é você? “Ah, eu já domino as habilidades espaciais, já sei usar régua, já tenho coordenação motora pra fazer uma letra linda, maravilhosa e consigo me organizar bem pelo computador”. Então não precisa copiar o roteiro. “Ah, mas o meu irmão não está copiando e eu não vou copiar também!” “Vai copiar, mano! Você não ganhou o passe, não adquiriu essas habilidades aí para poder se libertar dessa coisa”.

E eu acho que isso tem a ver com o lance do vínculo, de conhecer as crianças, de entender quem pode sozinho fazer uma coisa e quem não

¹⁹⁷ Somente os “tiêzinhos” (crianças pequenas da fase de “Ensino Infantil”) ficam em um grupo, relativamente, à parte dos demais, em um espaço mais determinado com uma educadora voltada exclusivamente para eles.

pode. Se não pode ainda não conquistou a liberdade, não conquistou a responsabilidade para fazer as coisas.

A gente tinha uma criança, que não está mais no Tiê, que podia ir no horário em que ela quisesse para o Tiê porque ela tinha essa autonomia. Em breve teremos mais um que está pleiteando bastante - com muito esforço - esse espaço. (QUADROS, 2021)

Esse sequenciamento das habilidades e graus de autonomia estão descritos em uma planilha presente no “Regimento Interno” da escola. Esta planilha demonstra como é concebida na Tiê essa sequência em cada um dos **núcleos**. São definidos nesta planilha os graus de autonomia a respeito dos seguintes objetivos: “fazer o planejamento”; “realizar relato avaliativo em consonância com o planejamento do dia anterior”; “conseguir se organizar no tempo e espaço respeitando os combinados (estar nas atividades a que se propôs no horário combinado)”; “ser independente em relação aos cuidados pessoais”; “medir os riscos de suas ações, brincadeiras e uso de ferramentas, para evitar acidentes”; “participar positivamente de momentos coletivos”; “resolver seus próprios conflitos positivamente”; “compreender e buscar agir de acordo com os valores”; “agir nos espaços de acordo com os combinados”; “ter independência para ler e fazer suas pesquisas, compreendendo o que lê e sendo capaz de escrever seu próprio texto”. E a cada grau de autonomia e responsabilidade desenvolvido e conquistado, o educando vai acessando cada vez mais liberdade dentro de seus movimentos na escola.¹⁹⁸

Porém é importante trazeremos a reflexão de que, apesar desta divisão por fases estar “planilhada”, isto não quer dizer que se busca imaginar um desenvolvimento em etapas estanques da criança. Como complexifica o educador Fósforo Quadros:

Mas quando a gente pensa em autonomia a gente pode imaginar que as pessoas tem autonomias diferentes para coisas diferentes, né? Então uma mesma criança que tem muita dificuldade de estudar sozinha, pode ser uma criança que tem muita autonomia para estar nos espaços, chegar no horário e tudo mais. Não necessariamente é uma coisa em “escadinha”, onde primeiro você estuda com o grupo, depois sozinho. Não é bem por aí.

Estou trazendo isso porque é uma problematização que também precisa ser feita pelo coletivo de educadores. (QUADROS, 2021)

¹⁹⁸ Anexamos nos Apêndices de nosso texto a planilha completa que detalha cada um dos objetivos e fases de autonomia dos **núcleos** dos educandos.

Compreendemos, portanto, que o disposto “núcleos” rompe o nó paradigmático “progressão seriada dos educandos” por organizar a divisão dos educandos de maneira completamente inovadora se comparado às escolas convencionais; rompe com o nó paradigmático da “avaliação por ranqueamento” pois possibilita a avaliação por grau de autonomia de cada educando e não mais por avaliações hierarquizantes e visando um aluno modelo; afrouxa o nós da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” pois na Tiê não se compreende que todos devam atingir um estado homogêneo de saberes e comportamento (aluno modelo) para passarem para uma próxima fase, mas que cada um tem o seu tempo próprio de desenvolvimento de autonomia.

5.4.3.3 Planejamento – “Plano/Relato”

A rotina do dia é organizada a partir do dispositivo pedagógico do **planejamento**, que envolve duas fases conhecidas como “**plano/relato**”.

Os educandos, ao chegarem na escola, têm como primeira atividade a organização de um plano de como se dará o seu dia na escola. Sendo que esse planejamento em muitas das vezes abarca também como será o seu dia como um todo, até o momento de ir dormir.

Então, esse planejamento é sempre na perspectiva da organização do dia do educando. Essa organização surge a partir de perguntas como “o que eu vou fazer no meu dia?”, “quais são as coisas que preciso fazer?”, “quais as coisas que eu quero fazer?”, “quais são coisas coletivas que precisam ser feitas?”. Surge, também, do educando observando seu **cronograma** de estudos, pois desenvolver os **roteiros de estudos** é uma das principais ações estabelecidas no cronograma e, portanto, deve entrar no planejamento do dia. E o educador/tutor está colaborando nesses momentos de organização do tempo e das atividades.

IMAGEM 40 – Uma das educadoras colabora no planejamento dos educandos – Escola Tiê.



Fonte: Comissão de Mídias da escola (2019).

As bases pedagógicas principais do Tiê não são as “aulas” ou os “conteúdos das disciplinas”, mas sim a **auto-organização** do educando. O principal não é o educando “adquirir” certos conhecimentos curriculares repassados pelo professor, mas sim que aprenda a cuidar da auto-organização de seus objetivos pessoais, que domine o ritmo de seus próprios estudos e aprenda a pesquisar autonomamente. O conhecimento curricular é consequência deste processo de autogestão e auto-organização. Por isso o dispositivo “planejamento” é tão importante na escola.

A educadora Flora faz uma reflexão sobre essa questão:

Queria trazer um pouco da minha percepção da importância do planejamento para marcarmos os tempos. Eu sinto com as crianças que eu estou, a gente faz os planejamentos todos os dias [...]. É essa dinâmica, que ajuda a organizar a nossa rotina, que sinto que ajuda as crianças a se organizarem no tempo, a se organizarem com o que elas têm para fazer. [...] E como muitas vezes eu já ouvi eles verbalizarem: “Puxa! Não fiz o plano hoje e está meio difícil eu me organizar com as coisas que eu tenho pra fazer!”. [...]

E essa organização é muito importante na nossa organização pedagógica do Tiê. [...] A ideia é que vá, também, havendo uma construção de uma autonomia desse processo de organização. Não

que todo mundo deva se organizar do mesmo jeito. Não é porque a gente faz, a princípio, esse formato de organização do plano no Tiê que a gente vai crescer se organizando desse jeito a vida inteira. Mas eu acho que, também, já fica claro a importância de a gente aprender a se organizar no tempo. [...] O plano traz essa coisa da marcação do tempo e como a gente não tem essa coisa do “sinal”, de “todas as crianças na mesma hora vão fazer a mesma coisa”, ele ajuda muito nessa organização. (Informação verbal)¹⁹⁹

O planejamento não é uma forma rígida de como tem de ser o dia do educando, inclusive deve ser maleável justamente para que a criança vá aos poucos ganhando consciência do uso de seu tempo pessoal, a ideia é que seja um “guia” do que se pretende e o que se quer fazer naquele dia, e o que é possível fazer nos horários livres. É um exercício constante de autoconhecimento.

Esse dispositivo é praticado desde os educandos mais novos (tiêzinhos):

E o planejamento é super importante em todas as idades, mas acho que para os tiêzinhos mais ainda, pois dá essa noção do que vai acontecer agora, do que vai acontecer depois, quanto que falta para o meu dia acabar. Eu vejo que o dia que não consigo fazer o planejamento com eles eu percebo que fica até mais difícil deles se vincularem a outras atividades e de chamar eles para fazerem outras coisas, fica tudo mais complexo [...], que é uma coisa da regularidade e do limite, né. Este ano a gente começou a fazer o planejamento com as figuras da “comunicação não-verbal”, e o elemento do desenho é legal porque a criança não está alfabetizada ainda e, então, se ela quiser voltar no planejamento para saber o que vai vir depois ela consegue se localizar, então é no sentido de dar uma autonomia para ela. (LAVEZZO, 2021)

Enquanto que para as crianças menores o planejamento é feito via desenhos (figuras) dentro da linguagem oral e pré-alfabetização, com os maiores ele é escrito no caderno. As crianças exercitam a escrita todos os dias, logo no início de sua rotina escolar, enquanto realizam seu planejamento. A educadora Ligia faz uma reflexão sobre esse papel “alfabetizador” que o plano tem, além do papel “organizador” que analisamos acima:

O plano tem uma coisa muito legal que são as “palavras estáveis”. [...] Quando a criança está em processo de alfabetização, as palavras que ela vê e que fazem sentido pra ela são as palavras que ela vai usar de

¹⁹⁹ Fala da educadora Flora Zinneck de Albuquerque retirada de uma reunião geral da comunidade da qual participamos. A reunião ocorreu no dia 20 de abril de 2021, via plataforma *on-line* de reuniões *Google Meet*.

referência para quando ela for pesquisar todo o resto da escrita, em geral elas começam do próprio nome, né. Por exemplo, a minha filha na hora que ia brincar de escrever ela usava muito as letras que vão no nome dela porque era o que ela já havia visto bastante, então as crianças começam a construir as hipóteses delas a partir das “palavras estáveis”. E o ato de eu ter o hábito de escrever o plano todos os dias – e no “plano” tem várias palavras estáveis – os ajuda. Por exemplo, a palavra “planejamento” eles escrevem todos os dias, “lanche”, “brincar”, “leitura”, “roda”, são coisas que tem todos os dias. O meu filho, quando tinha 5 anos, quando ia pra praia, ele pegava um pauzinho e escrevia na areia brincando “planejamento” (risos), porque era de onde ele tirava esse alimento para as hipóteses de escrita dele. (Informação verbal)²⁰⁰

A liberdade para planejar como será o seu dia acaba sendo medida pelos educadores a partir do grau de autonomia que o educando já adquiriu. Se é um educando que ainda não é capaz de cuidar plenamente de seu planejamento, o educador/tutor então define mais diretamente algumas atividades que o mesmo deve cumprir.

A ideia é que nossos Tiês consigam pensar o que gostariam de fazer no seu dia, seus desejos e vontades e também refletir sobre suas responsabilidades e compromissos. Dessa forma, nossos Tiês vão se tornando donos de seus tempos, ganhando autonomia para balancear os prazeres e as responsabilidades.

Se espera que no fazer do planejamento eles aprendam conceitos de passado, futuro e presente. Compreendendo que ao viver, vamos deixando o vivido no passado e que o que está por vir, ainda pode ser repensado, replanejado. Além disso, espera-se, no desenvolvimento do planejamento, que entendam que as coisas têm tempos diferentes (e que, inclusive, cada pessoa tem um tempo diferente para cada coisa) e que, portanto, é necessário calcular o tempo para entender melhor como organizá-lo (habilidades de cálculo mental e 4 operações aparecem por aqui).

Para finalizar, o planejamento também é uma ferramenta que auxilia no processo de alfabetização, porque as dinâmicas dos dias se repetem, e assim, começam a identificar repetições de padrões, conhecendo as palavras que fazem parte do seu dia a dia, mesmo sem estar alfabetizados. (ESCOLA TIÊ, 2021)²⁰¹

²⁰⁰ Fala de Ligia Hoffman Lavezzo retirada de uma reunião geral da comunidade da qual participamos. A reunião ocorreu no dia 20 de abril de 2021, via plataforma *on-line* de reuniões *Google Meet*.

²⁰¹ Trecho de texto presente no “Guia dos dispositivos pedagógicos”, desenvolvido no início de 2021 pelos educadores e entregue às novas famílias recém chegadas na escola para que compreendam de forma mais tranquila a organização pedagógica da escola.

Então, no fim de cada dia, o educando faz um **relato** de como foram seus processos de desenvolvimento do roteiro e de como se deram as questões afetivas no seu dia. É um momento de autoavaliação do uso de seu tempo pessoal, de auto-observação de como encaminhou seus estudos e como se sentiu durante seu dia. É o momento de olhar para o planejamento e entender o que foi que aconteceu durante o dia que deu certo ou fugiu do planejamento que o educando mesmo havia feito para si próprio.

Nesse momento é importante o jovem/criança refletir sobre como foi o dia, se eles conseguiram realizar o que planejaram, se deu certo esse planejamento ou se tiveram imprevistos que acabaram mudando o que foi organizado e como foram essas mudanças que aconteceram no dia a dia, se tiveram relação consigo próprio ou se foi algo externo. Esse, também, é o momento para poder falar como se sentiram, o que aprenderam, o que os deixou feliz ou tristes. Aqui, podem contar causos que aconteceram durante o dia, fazer reflexões filosóficas sobre a vida, ter momentos catárticos de raiva, ou de tristeza. E tudo isso é acompanhado pelo educador, de forma que o relato/avaliação se torne um processo de comunicação bem profundo entre educador e educando. (Idem)

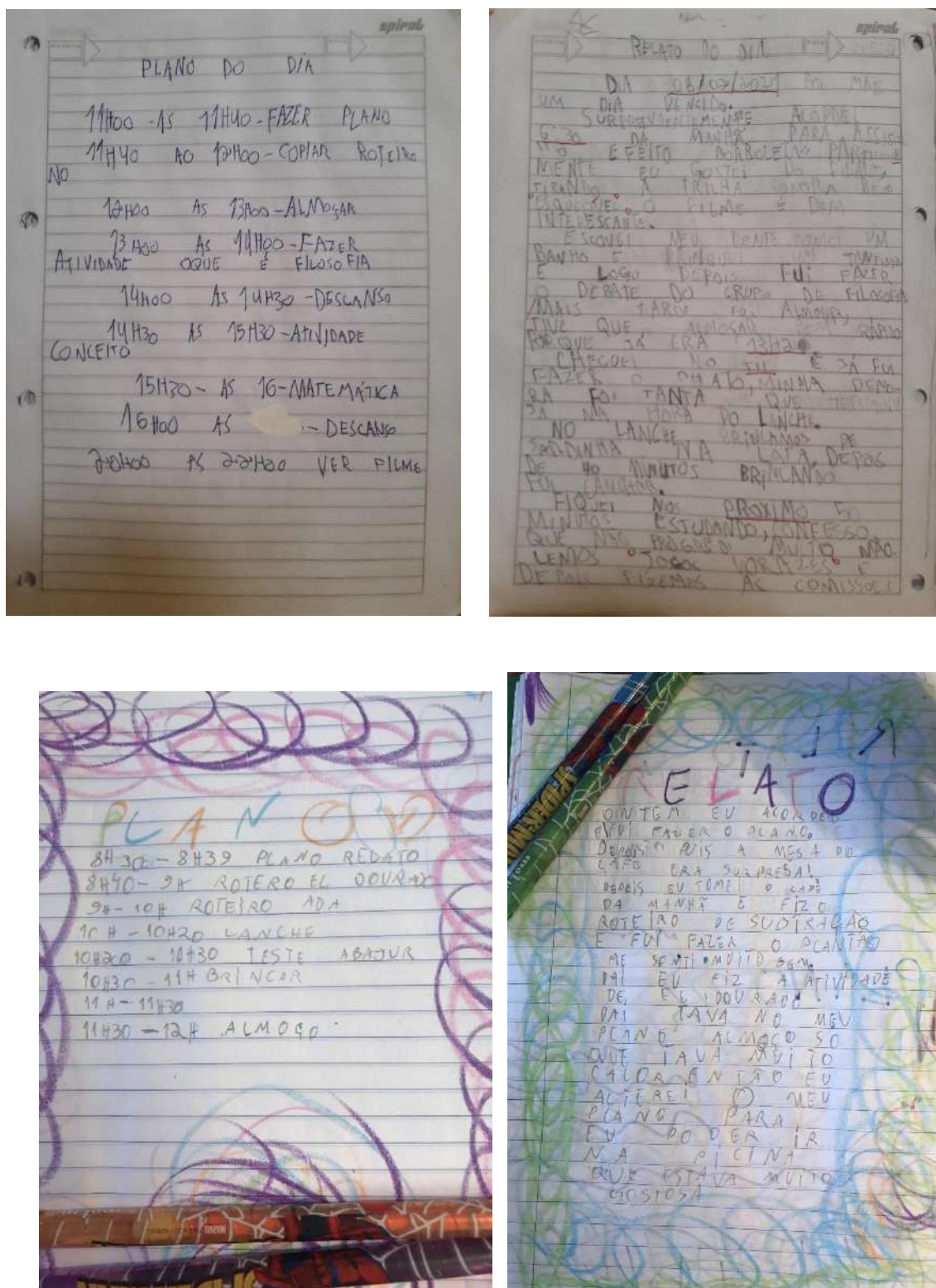
O “relato”, além desse papel de autoavaliação pessoal do educando, também é avaliado pelo educador, são sempre acompanhadas pelo educador/tutor, que avalia e dá o visto no caderno.

Os **relatos** são também um dos principais dispositivos de alfabetização e desenvolvimento de estilo de escrita autoral.

Além dos objetivos de autoconhecimento, o relato também é uma ferramenta para se desenvolver a escrita e a autoria de textos. Todos os dias os textos são corrigidos junto com os jovens e crianças e, dessa forma, eles vão desenvolvendo o seu estilo de escrita. Neste momento as crianças que estão recém alfabetizadas necessitam desenvolver a organização e fluência de sua escrita, desta forma, o momento de escrita do relato, para este grupo, é um baita exercício para o desenvolvimento da escrita, uma vez que estão discorrendo sobre o que vivenciaram e como sentiram aquilo. Para os que já desenvolveram bem a sua escrita, esse é um momento de lapidação e de fechamento dos processos das habilidades envolvendo a escrita. Aprendendo a colocar a pontuação nos textos, fechando o aprendizado da acentuação e desenvolvendo cada vez mais o processo de autoria dos textos e de desenvolvimento de estilo. (Idem)

Colocamos a seguir, para ilustrar nossa explicação, alguns planos e relatos de vários educandos diferentes da Tiê:

IMAGEM 41– Alguns planos e relatos, retirados de cadernos dos educandos das Escola Tiê.



Fonte: Cadernos dos educandos do Tiê (2021).

Existe também um momento de relato das aprendizagens para a comunidade, ou seja, um **compartilhamento de aprendizagens**. Este momento não tem dia fixo para ocorrer, acontece quando o educando junto com o tutor consideram que seja o momento de compartilhar o que aprendeu em seus estudos e nas pesquisas desenvolvidas a partir de seu roteiro de estudos.

Neste momento, cada educando (auxiliado pelo tutor) escolhe como quer compartilhar o conhecimento aprendido para seu grupo de amigos e educadores. Pode ser feito via uma conversa aberta, pela criação de algum *podcast*, ou vídeo, ou cartaz, etc., os formatos destes compartilhamentos realmente são muito variados e criativos²⁰².

IMAGEM 42 – Um educando compartilhando seus aprendizados com a comunidade da escola via exposição oral – Escola Tiê.



Fonte: Comissão de Mídias da escola (2019).

²⁰² Para ficarmos em apenas um exemplo: Acompanhamos um destes momentos de compartilhamento de aprendizagens que nos pareceu muito criativo e singular. O educando convocou toda a comunidade para comparecer ao seu momento de compartilhamento por meio de um *link* na *internet* e, então, fez uma transmissão *on-line* ao vivo ("*live*") onde jogava um jogo interativo de RPG no computador ao mesmo tempo em que conectava o enredo do jogo às questões teóricas de filosofia. Fez isso para compartilhar seus aprendizados que teve ao desenvolver um roteiros de estudos sobre "materialismo histórico" e também sobre filosofia oriental. Grande parte da comunidade compareceu na *live*, os educadores presentes provocavam questões teóricas ao educando, também inspirados pelo enredo do jogo, enquanto ele jogava. Após, aproximadamente, 1 hora de *live* o educando interrompeu seu o jogo e então foi feita uma roda *on-line* de conversa, onde o educando fez uma autoavaliação de como foi sua apresentação e os educadores apontaram algumas problemáticas teóricas que o educando não havia abordado ou que havia abordado de forma muito confusa.

Esse momento de compartilhamento é fundamental para exercitar a fala e expressão autônoma do educando, para propiciar a sistematização dos aprendizados, para socializar o conhecimento aprendido, para que os educadores possam sugerir novos caminhos de estudos ao educando, para os educandos se auto avaliarem.

*Compreendemos, assim, que os dispositivos pedagógicos **planejamento e plano/relato** afrouxam o nós paradigmático da “educação narrativa”, do modelo de “dar aulas”, da “monodocência”, da “imposição curricular” por partir de um currículo emergente e ser um complemento do dispositivo **roteiro**; afrouxa o nó paradigmático “avaliação por raqueamento” pois o **relato** é uma forma muito inovadora de autoavaliação formativa para o educando; rompe com o nó da “linearidade do raciocínio” pois a organização da sequência de estudos é pensada a partir da auto-organização do tempo de cada educando; rompe com o nó da “constante produtividade e eficiência” pois o educando analisa conscientemente e responsabilmente sobre seu ritmo de trabalho e pesquisa; afrouxa o nó da “hierarquia professor/aluno” pois com esse dispositivo o educando consegue estar ativo na organização de seu tempo e nas suas atividades na escola; afrouxa o nós do “ensino focado no mental” pois o **relato** passa não apenas pela expressão do aprendido intelectual mas do que educando percebeu de suas relações afetivas de seu dia-a-dia e no desenvolver do seu **roteiro** de estudos/atividades do dia.*

5.4.3.4 Grupo de estudos

Os processos individuais de pesquisa acabam se entrelaçando – em sua maioria – com um tema de interesse de outras pessoas, isso gera um **grupos de estudos**, onde se constitui um agrupamentos de educandos e educadores (e até colaboradores externos) para pesquisar sobre o assunto em comum. Porém, continuam presentes nos **grupos de estudos** os **roteiros de estudos** individuais acompanhados pelos tutores.

Para surgir um grupo de estudos basta qualquer um dos que pertencem à comunidade do Tiê sugerir e os interessados aderirem. Até familiares podem sugerir a criação do grupo de estudos.

Comumente o grupo de estudos, para complementar seus debates, se aproxima de especialistas na área que se quer pesquisar, algum pesquisador, algum sábio da cultura popular, algum representante de algum movimento social, etc. Essas aproximações com a comunidade externa também acontece com os educandos desenvolvendo seus roteiros pessoais junto ao tutor.

O grupo não tem limite de tempo para terminar. Em nossa observação nos chamou atenção o grupo de estudos de “Filosofia e Cinema”, que já tem mais de dois anos de duração e é formado por três educandos, três pais e um educador. Se encontram duas vezes por semana, um para debater um filme que funciona como disparador do debate e outro dia para analisarem o filme e debaterem conceitos filosóficos. E, ainda, durante a semana o educador responsável inclui nas atividades dos roteiros de estudos dos educandos pesquisas sobre os conceitos filosóficos e sobre a História da Filosofia.

Abaixo incluímos duas tabelas para organização dos estudos (um tipo de roteiro de estudos) desenvolvidos durante o ano de 2020, uma tabela do grupo de estudos “O corpo humano” e uma outra do grupo chamado “Chernobyl” (em alusão ao desastre nuclear ocorrido na Ucrânia em 1986).

IMAGEM 43 - Tabela para organização dos estudos - Grupo de estudos “O corpo humano” – Escola Tiê.

O QUE FAZER?	DATA DA TUTORIA	DATA DE ENTREGA	OK
• COMO A GENTE DIGERE AS COISAS?	06/05	13/05	OK
• POR QUE A COMIDA SAI NO COCÔ? • POR QUE QUANDO COMEMOS BETERRABA O COCÔ SAI ROSA?	06/05	13/05	OK
• QUAL O TEMPO DA DIGESTÃO?	06/05	13/05	OK
• COMO FUNCIONA O ESTÔMAGO?	06/05	13/05	OK
• A DIGESTÃO ACONTECE SOMENTE NO ESTÔMAGO?	06/05	13/05	OK
• O QUE SÃO REAÇÕES QUÍMICAS?	13/05	27/05	
• REALIZAR ALGUMA EXPERIÊNCIA QUE TENHA UMA REAÇÃO QUÍMICA	13/05	27/05	
• QUAIS SÃO OS ÓRGÃO QUE FAZEM PARTE DO PROCESSO DE DIGESTÃO?	13/05	20/05	OK

• QUAL A FUNÇÃO DESSES ÓRGÃOS? (EM ANDAMENTO)	13/05	27/05	
• COMO SE DÁ TODO O PROCESSO DA DIGESTÃO? (POSSO FAZER UM TEXTO, UM DESENHO, OU CONTAR O QUE ENTENDI)	13/05	27/05	
• DE ONDE VEM O ARROTO E O PUM?	20/05	27/05	
• POR QUE O PUM É FEDIDO?	20/05	27/05	
• QUAL O CAMINHO FEITO PELA ÁGUA QUE BEBEMOS?	20/05	27/05	

IMAGEM 44 - Tabela para organização dos estudos - Grupo de estudos “Chernobyl” – Escola Tiê.

ROTEIRO DE ESTUDOS			
Objetivos: Aprender mais sobre Chernobyl; Aprender sobre mutações.			
Tema: Chernobyl	Prazo: 30/03 - 01/04		
Atividades	Início	Término	Visto
8) Identifique a Ucrânia no mapa e faça o desenho do território.			
9) Faça o desenho da bandeira da União Soviética			
10) Faça um desenho Mutante			
11) Assista aos vídeos sobre Marie Curie			
12) Assista “O mundo de Beakman” e faça um esquema de como funciona a fissão nuclear			
13) Desenhe o símbolo de radiação e escreva com o que ele parece			
14) Compare as diferenças entre os símbolos de radiação			
15) Escreva uma história de um super herói mutante.			

Fonte: Comissão de mídias da escola (2020)

Compreendemos que o dispositivo pedagógico “grupo de estudos” rompe diretamente com os nós paradigmáticos da “educação narrativa”, “aula”, “monodocência” pela forma como é organizado e a forma como se dá seus aprendizados; rompe com o nó da “imposição curricular” e do “ensino propedêutico” pois o tema do grupo surge do interesse e desejos dos educandos ou de qualquer

membro da comunidade escolar; rompe com o nó da “linearidade do raciocínio” pois a pesquisa é coletiva e em roda, com todos contribuindo com a construção dos saberes; rompe com a “hiperespecialização das disciplinas” pois produz pesquisas interdisciplinares, inclusive incluindo especialista de diversas áreas.

5.4.3.5 Oficinas

Outro dispositivo são as **oficinas**, espaço onde o educador propõe práticas e vivências com objetivos mais diretivos.

As oficinas ofertadas pelos educadores efetivos do Tiê tendem a durar mais tempo, algumas inclusive fazendo parte da rotina escolar do ano todo.

Mas as oficinas podem e são também ofertadas por qualquer membro da comunidade, muitos pais e familiares já realizam oficinas, essas se caracterizam por períodos breves e esporádicos, partem de membros da comunidade que querem livremente partilhar por um tempo seus saberes aos membros da comunidade e trazem temas múltiplos: fotografia, culinária, escrita criativa, crochê, marcenaria, etc.

Os educandos podem escolher quais oficinas querem participar. Aos mais novos o educador/tutor direciona o educando a participar se compreende que é importante para ele, mas não é obrigatória a participação. A participação é definida logo no começo do dia, no momento em que as crianças e jovens estão organizando seus **planejamentos**.

Vamos citar um pouco mais detalhadamente dois exemplos de oficinas observadas.

A primeira que citamos é a “Letras Livres”, é ofertada por duas das educadoras da escola, acontece semanalmente e propõe ajudar nos processos de alfabetização e na escrita criativa das crianças. Na oficina “Letras Livres” são propostos diversos exercícios lúdicos de escrita e jogos com as palavras, estimulando esses aprendizados.

Foi-nos compartilhada, pela educadora responsável pela oficina, uma lista das possibilidades de exercícios e brincadeiras que são propostos: palavras cruzadas, caça palavras, forca; brincadeiras; letras de músicas; ler livros; criar histórias; reescrever histórias; pesquisar lendas, contos, de outros países; pesquisar receitas de pizzas e outras coisas gostosas para fazer no final de semana; fazer culinária;

escrever e desenhar histórias em quadrinhos; criar monstros e heróis; dicionário de alguma coisa; enciclopédia de monstros, etc.

A segunda que queremos destacar é a oficina “Afrobetizar”, ministrada pela educadora Silvana dos Santos Domingues, conhecida como Nega da Capoeira, importante militante da causa negra e liderança comunitária local. Nesta oficina, que acontecem semanalmente, são trabalhados com as crianças e jovens da Tiê a história do povo negro, questões referentes a consciência racial e saberes vindas da expressão cultural afro-brasileira, como ritmos, músicas e histórias. Pedimos para a educadora Silvana nos dizer as suas principais intenções ao propor a oficina, ela nos escreveu o seguinte como resposta:

O Afrobetizar surgiu da necessidade de trabalhar de uma forma específica e diferente, que faça com que as crianças descubram o próprio corpo e que reconheçam a beleza de “ser negro”.

A Lei nº 10.639 de 2003 estabeleceu que a história e cultura afro-brasileira e indígena fossem inseridas na educação do país. Existe um esforço para que essa lei seja respeitada, mas falta potencializar a descoberta de metodologias para aplicá-la. Precisa de mais empenho das políticas públicas. [...]

É importante levar o cuidado do conhecimento de uma cultura rica, mas também baseada num sofrimento de nossos antepassados e a marca de uma dolorosa escravidão! Que ainda se faz permanente nos dias de hoje disfarçado de “igualdade”. Então, por isso, iniciamos esse processo da afrobetização no Tiê.²⁰³

As oficinas na Tiê acabam por abrir ainda mais o contato com práticas e vivências interdisciplinares. Muitas das oficinas fogem, inclusive, do campo das disciplinas científicas, como por exemplo já ocorreram na escola oficinas de “poder das pedras e cristais”, “yoga”, “*sound healing*” (vivência com vibrações sonoras), entre muitas outras do universo das chamadas terapias “alternativas” ou de saberes vindo da cultura oriental. Essa característica das oficinas nos dispositivos pedagógicos da Tiê se diferencia, portanto, dos objetivos das oficinas que ocorrem na escola Campos Salles, que têm a intenção de serem espaços para maior direcionamento dentro das disciplinas convencionais, inclusive para fortalecer saberes para provas vestibulares (“ensino propedêutico”). Enquanto na Tiê as oficinas são espaços de maior abertura

²⁰³ Texto que nos foi enviado por pela educadora Silvana dos Santos Domingues via mensagens de aplicativo Whatsaap. Essa conversa ocorreu no dia 29 de setembro de 2021.

a interdisciplinaridade e vivências extracurriculares, com intenção de propiciar experiências que não serão cobradas em avaliações futuras, mas que são importantes pela própria experiência e prazer da vivência e aprendizagem em si.

*O dispositivo pedagógico **oficinas** rompe, então com o nó paradigmático da “hiperespecialização das disciplinas” por trazer essa interdisciplinaridade; afrouxa o nó do “ensino propedêutico” pois as oficinas não tem fins de preparar para provas avaliativas e vestibulares; afrouxa o nó da “educação narrativa” por ser focada em vivências práticas; afrouxa o nó do “cientificismo” e do “ensino focado no mental” pois nesta escola se realizam muitas oficinas que trazem saberes fora do campo cientificista e vivências que atingem o educando em seus níveis mentais, corporais, espirituais, afetivos e psicológicos.*

5.4.3.6 Plantão de matemática

Outro dispositivo interessante é o **plantão de matemática**. Em uma período específico da semana uma das educadoras fica de plantão à disposição dos educandos que tenham interesses em desenvolver algum estudo em matemática²⁰⁴. Uma das educadoras responsáveis pela oficina, Flora Zinneck de Albuquerque, relata a respeito:

O **plantão de matemática** acontece com as crianças que já tenham uma noção dos números, noções do sistema decimal de numeração, agrupamento, dezenas, centenas, milhares.

Essas crianças vão até o “plantão” em um encontro com o tutor, individualmente. É um momento onde se traça um percurso mais específico de construção da matemática. Então o tutor olha o que o educando sabe e o que não sabe e decidem juntos que caminho seguir.

É um momento de organizar o que se sabe e o que se vai pesquisar. A partir de **roteiros de estudos** são sistematizados os conceitos e aprendizados que se busca.

Então tem criança que está no roteiro de “adição”, tem criança que está no roteiro de “divisão”, tem criança que está olhando para questões da geometria, ângulos, etc. E aí é a partir da demanda e necessidade de cada criança, com o olhar do educador que está ali

²⁰⁴ Na realidade, antes o **plantão de matemática** era considerado não obrigatório, os educandos compareciam ao plantão no horário que este acontecia, de forma espontânea, se os interessassem. No entanto, o plantão tem se tornado obrigatório para todos os educandos um pouco maiores, desde 2020.

junto atendo às necessidades e vontades da criança em relação à matemática. (ALBURQUERQUE, 2020)

Para as crianças menores da escola, a educadora Flora diz que o que se realiza em um sentido um pouco mais diretivo de matemática são algumas “práticas de matemáticas”, que surgem de dentro do universo dos educandos.

Nas **práticas de matemática**, elas acontecem com as crianças menores e é o processo de construção do início de uma formalização da matemática. É o momento de a gente perceber o que as crianças já têm construído a partir das suas vivências pessoais – porque a matemática permeia a vida, o tempo todo, e as crianças lidam com ela desde bem pequenas. A ideia, nesses momentos, é que a gente comece a organizar algumas dessas ideias de uma forma um pouco melhor, um pouco mais sistemática.

Então elas começam a lidar com números de diferentes grandezas, a entender a regularidade dentro da matemática, o nosso sistema decimal de numeração, agrupamento, e tudo isso. (ALBURQUERQUE, 2020)

5.4.3.7 Livre brincar

O livre brincar é um dos principais dispositivos pedagógicos do Tiê. O livre brincar é corriqueiramente citado nos programas político pedagógicos das escolas convencionais, mas quase nunca aplicado efetivamente, ocorrendo muitas intervenções e diretividade do educador nesse momento de livre brincar da criança. O livre brincar acaba ficando restrito ao momento do intervalo escolar, no “recreio”, e não compreendido como um dispositivo pedagógico essencial para as crianças se desenvolverem e se relacionarem.

Na Tiê o livre brincar é compreendido como parte da rotina escolar, como parte da integralidade da criança, e não um momento de “intervalo” entre uma atividade e outra. Daí a importância de períodos maiores do brincar livremente na escola. Nas palavras da educadora Ligia “É o momento de construir o meu mundo através das brincadeiras.” (LAVEZZO, 2021)

Quando as crianças brincam livremente, elas aprendem muitas coisas: aprendem a criar vínculos com os outros, a dialogar, a resolver conflitos, a respeitar quem pensa diferente, a socializar-se, a ter atitudes solidárias, a adquirir normas de comportamento, a colocar-se de acordo com o outro, a ceder, a cooperar, a ser

constantes, a ser organizadas. Aprendem a correr, a seguir e chutar a bola, a ter equilíbrio, a brincar com elementos naturais, o que é importante para o desenvolvimento físico.

Apesar do livre brincar ocorrer também nos espaços fechados da escola, o brincar com elementos naturais nas partes externas propicia a criança que tenha um grande período do seu dia fora de espaços fechados. Muitas das escolas convencionais deixam as crianças muitas horas sem contato com o sol, a terra, a água e com outros elementos da natureza, afastando a mesma daquilo que lhe é orgânico, causando imenso prejuízo na saúde física e emocional da criança.

IMAGEM 45 – Crianças no momento do livre brincar – Escola Tiê.



Fonte: Comissão de Mídias da escola (2019).

A brincadeira permite que as crianças tenham experiências de exploração, de investigação, de construção, de imaginação e de prazer.

A pesquisadora Renata Meirelles traz uma importante fala sobre a importância do brincar livre:

Quando as crianças estão brincando elas estão se ajeitando dentro das verdades do mundo, é isso que elas querem, a verdade de si mesmas. Será que a gente está deixando que elas vivam a sua

verdade? Porque para isso elas precisam de tempo, elas precisam de liberdade, elas precisam de ócio, elas precisam disso para exercitar esse músculo do desejo que faz com que a gente possa se escutar a nós mesmos, a sabermos quem somos. Brincar tem a ver com isso: “quem eu sou?”. Porque sem isso elas crescem acreditando que vai sempre ter alguém de fora dizendo o que é para fazer. E ainda pior: dizendo o que é para elas desejarem! Eu acho que a maior loucura é a gente acreditar que a loucura do outro é a que vale ser vivida e é isso que a gente faz se a gente não dá para nossas crianças esse respiro de vida para escutar quem elas são. Brincar é ser quem eu sou!²⁰⁵

Além disso, o momento do livre brincar proporciona uma importante brecha para que os educadores observem e conheçam as crianças se expressando livremente, esta observação atenta do educador nesses momentos propicia reconhecer potências e dificuldades das crianças que não são percebidas em atividades dirigidas, principalmente nos níveis de socialização da crianças entre si.²⁰⁶

A educadora Ligia, falando da rotina das crianças menores da escola, conta a respeito:

Na chegada é esse “livre brincar”, eles tem liberdade para escolher os brinquedos da prateleira, nada é limitado. [...] É o momento onde eu fico de olho mesmo, do que está mobilizando, a hora em que surgem os conflitos como eles estão resolvendo, como é que eles estão organizando as brincadeiras, as amizades... enfim. E é um momento de acolhimento para quem está no processo de adaptação também. (LAVEZZO, 2021)

Ligia aponta que também pensa em uma preparação prévia do espaço da escola, revelando que na Tiê o espaço físico é também pensado como um “território educador”, e principal fruição neste território se dá pelas vivências que acontecem nos momentos do livre brincar.

A hora que eles chegam, o primeiro momento é do “livre brincar”, é o momento de chegada, de se organizar no espaço. Eu vejo que todos os dias é um reafirmar e um retomar dos laços de amizade. [...] Eu costumo preparar antes o ambiente com algumas propostas, para isso eu costumo pensar sempre nas crianças, nos interesses delas e aos

²⁰⁵ Palestra “Território do brincar” proferida por Renata Meirelles no evento *TEDx Talks São Paulo*, em 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nWbclVzmi7E>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

²⁰⁶ Apesar da educadora Ligia ter nos contado que a influência do conceito do “livre brincar” vem muito das ideias da pedagoga Ana Thomaz, temos estudado sobre esse assunto a partir de nomes como Lydia Hortélio (ITAÚ CULTURAL, 2019), Adriana Friedmann (2020), Gandhy Piorski (2016) e Renata Meirelles (2015).

poucos vou propondo alguns desafios. Um deles gosta muito de dinossauros, no período de adaptação eu montaria um canto de dinossauros e aos poucos eu vou trazendo outros elementos, por exemplo, uns blocos... Então é uma construção de dar outros elementos para as brincadeiras. (LAVEZZO, 2021)

Compreendemos que esse dispositivo pedagógico rompe diretamente com o nó paradigmático da “constante produtividade e eficiência” e do “ensino focado no mental” por permitir que as crianças se encontrem em suas brincadeiras de maneira não diretiva e pela postura de não esperar nenhum resultado de produção sistematizada de aprendizagem nestes momentos de liberdade; rompe com o nó da “hierarquia professor/aluno” e da “imposição curricular” pois a postura do educador neste dispositivo é de menos intervenção e mais observação.

5.4.3.8 Ateliê

Na escola Tiê foi criado recentemente (no final de 2020) um **ateliê**. Este novo espaço ainda está ganhando significado dentro das propostas pedagógicas da escola. Está localizado em uma sala relativamente pequena onde estão disponíveis diversos materiais para criação artística (tintas, papéis, pincéis, argila, etc.).

Quando falamos do dispositivo pedagógico “ateliê” logo remetemos às escolas baseadas na abordagem de Reggio Emilia (surgidas na década de 1960 na Itália). O ateliê são espaços preparados com uma imensa quantidade de materiais dispostos para a exploração e expressão da criança. Em Reggio Emilia essa exploração artística da criança é uma profunda maneira da criança se comunicar e se expressar, é uma forma dos educadores se aproximarem e conhecerem as crianças em seu mundo.

Na Escola Tiê o ateliê, ainda que já esteja em pleno funcionamento, ainda está em processo de compreensão de suas potencialidades. O entendimento de sua função na escola, atualmente, é explicado pela educadora Ligia. Como percebemos em sua fala, Ligia aponta vários elementos em comum com a função do ateliê da Reggio Emilia, como por exemplo: a ateliê ser um espaço de livre exploração e expressão; o apoio que ele pode ter aos projetos de pesquisa e grupos de estudos; e a ruptura da ênfase em somente estimular um conhecimento intelectual na criança para estimular mais uma educação da sensibilidade.

Eu acho que o ateliê surgiu da necessidade. [...] Além da livre exploração, porque quando eles são mais novos é uma necessidade bem grande, tem uma liberdade de escolher os tipos de materiais, escolher os tipos de papéis, e aí é muito mais fácil se você tiver um espaço preparado para isso. [...]

Meu ideal é que o ateliê funcionasse como uma sala de estudos, [...] o educando que está lá com tempo livre – não vai ter alguma oficina ou outra atividade – então ele vai para a sala de estudos ou para o ateliê, do tipo “Ah, meu planejamento está assim, e eu estou afim de fazer um tempo de ateliê!”. Acho que a arte nas escolas convencionais são trabalhadas muito quando a crianças tem 6 ou 7 anos e depois ela cai para segundo plano. Mas eu acho que a arte tem que estar meio que sempre, inclusive ela tem que permear os projetos. Acho que ainda é uma dificuldade nossa de sair dessa coisa mais “intelectualizada” mesmo. (LAVEZZO, 2021)

Apesar de Ligia ter estudado a respeito da escola Reggio Emilia, ela aponta que a principal influência de ter sido inserido o Ateliê na Escola Tiê veio, na realidade, do contato com o Projeto Âncora:

O Âncora tinha um ateliê muito bacana, talvez a influência talvez tenha vindo daí. Era gigante. Tinha um responsável pelo ateliê, e a criança podia agendar de ir lá. E é uma delícia na verdade né, ter uma opção de brincar ou mexer com tinta... Eu acho que tem de ser um dos nossos objetivos ter ao menos um dia o ateliê aberto, estar lá a disposição, iria ser incrível. (LAVEZZO, 2021)

Identificamos que o Ateliê do Projeto Âncora traz inspirações na pedagogia desenvolvida na Reggio Emilia. José Pacheco mesmo, um dos mentores do Projeto Âncora e Escola da Ponte, sempre invoca as escolas Reggio Emilia como um dos primeiros grandes movimentos de inovação educacional e relaciona algumas proximidades ao projeto da Escola da Ponte.

Num hiato de dez anos, Reggio Emília e a Escola da Ponte concretizaram a proposta da Escola Nova e anunciaram a gênese de novas construções sociais de aprendizagem. Muitos foram os educadores que visitaram essas escolas. Os seus projetos ganharam relevo, por terem sido experiências que operaram uma profunda ruptura com o paradigma que suportava um velho modelo de escola. [...] Os projetos de Reggio Emilia e da Escola da Ponte tiveram início, respectivamente, nas décadas de sessenta e de setenta do século passado. Os idealizadores dos projetos – Malaguzzi e, sem falsa modéstia, este vosso avô – tinham em comum um audacioso objetivo: o de que a escola fosse um lugar em que as comunidades pudessem

decidir dos seus destinos, aprendendo no seu tempo e a seu modo. (PACHECO, 2021)²⁰⁷

O educador Fósforo Quadros, que foi educador do Projeto Âncora e atualmente está na Tiê nos contou o seguinte sobre o ateliê do Âncora:

Sobre o ateliê, teve um momento que a gente percebeu que era muito importante esse processo mais intenso de arte no Âncora, e aí a gente conseguiu contratar uma educadora que era artista plástica, e ela montou o ateliê. E funcionava da seguinte forma: as crianças podiam ir lá, era só se inscrever, tinha um número máximo de crianças por período, elas se inscreviam e podiam passar um determinado tempo lá com os materiais todos disponíveis e a educadora lá disponível também, fazendo os trabalhos com os educandos. E isso rolava muito bem lá, era incrível. (QUADROS, 2021)

Compreendemos que o dispositivo ateliê, ainda que não esteja fortemente estabelecido na Escola Tiê, acaba por afrouxar os mesmos nós paradigmáticos que o dispositivo do “livre brincar” atingem: o nó da “constante produtividade e eficiência”, do “ensino focado no mental”, o nó da “hierarquia professor/aluno” e o nó da “imposição curricular”, por motivos também ser pensado como um espaço de livre expressão do educando, um espaço de menor diretividade e de contenção da intervenção do educadora; e afrouxa o nó do cientificismo pelo fundamento próprio do que é um ateliê no sentido reggioemiliano, onde o manuseio dos materiais artísticos passa a ser entendido como a linguagem de comunicação da criança e não mais sua expressão puramente racionalista e cientificista.

5.4.3.9 Horta

Na Tiê os familiares, as crianças e os jovens ajudam a cultivar uma horta de quatro canteiros. Todos os dias um dos grupos é responsável em regar e cuidar das plantas. Também realizam as etapas de sementeira e plantio de forma esporádica.

Perto da horta se encontra uma “composteira”, onde jogam as sobras orgânicas de seus lanches.

²⁰⁷ PACHECO, José. **Novas histórias do tempo da velha escola (DXXXII)**. Página virtual oficial de José Pacheco, 19 mai. 2021. Disponível em: <<http://josepacheco.com.br/2021/05/19/novas-historias-do-tempo-da-velha-escola-dxxxii/>>. Acesso em: 27 set. 2021.

Trata-se de uma experiência inspirada no conceito de agrofloresta, onde se aprender sobre alimentação e os ciclos vegetais.

A responsabilidade com o cuidado da horta também é dividido por uma comissão de pais (Comissão da Horta e Sustentabilidade).

5.4.3.10 Cineclube

Outro importante dispositivo é o **cineclube**.

Praticado junto com os educandos jovens. Semanalmente se reúnem na escola, fora do horário comum da escola, no período noturno, para exibição e debate dos filmes. Os filmes são escolhidos coletivamente pelos educandos e cada um do grupo é responsável por alguma função da organização da ação, por exemplo, na montagem dos equipamentos, na preparação do espaço, na feitura da pipoca, na organização após a exibição, etc.

O cineclube propicia importante sensibilização dos educandos por meio da linguagem audiovisual, abrindo espaço para provocar debates profundos sobre diversas temáticas do universo afetivo das crianças, e também temáticas que discutam questões sociais importantes. Além de propiciar a divisão coletiva das responsabilidades na organização de um evento.

Percebemos na fala de Fósforo Quadros, um dos educadores responsáveis pelo grupo do cineclube na escola, que a criação desse dispositivo partiu do coletivo dos educandos e de como a organização se mantém na perspectiva de diálogo democrático entre todos.

Aí que resolveram organizar o cinema no Tiê. E o que significa organizar um cinema no Tiê? Não é só chegar lá e assistir algum filme! Senão não estariam organizando coisa nenhuma, né? Então o cinema é: pegar todos os materiais, montar todos os materiais, fazer a pipoca, assistir ao filme e limpar a coisa toda e organizar tudo. O educador não vai fazer tudo sozinho, inclusive nem é a ideia! Se a proposta for essa, não está dentro do princípio lá do valor de “responsabilidade”. [...] E aí se decidiu fazer o cinema. Anotamos todas as tarefas, dividimos as tarefas. Então o Fósforo baixa o filme, pega a legenda, faz a pipoca e monta o equipamento eletrônico. A Luiza é a pessoa que regula o projetor e tira os colchonetes. O José é o cara que vai lavar a louça no final do dia. O Luca e a Eloá vão varrer a sala e limpar ela. O Gabes é o cara que vai trazer os equipamentos eletrônicos. Pronto. Temos uma organização. Claramente funciona desse jeito e

se tiver algum problema, qualquer um do grupo vai falar: “Precisamos fazer uma reunião”. Põe na pauta do grupo para discutir essa treta aí que não está funcionando. É isso. Avaliando e corrigindo a rota. (QUADROS, 2021)

O cineclube afrouxam o nó paradigmático da “neutralidade na relação afetiva” aproximando os educandos em um evento cultural que ao mesmo tempo funciona como uma espécie de grupo de estudos; rompe com os dispositivos “monodocência”, “educação narrativa”, “aula” por ser um momento de encontro com caráter coletivo e troca horizontal de ideias; afrouxa com o nó do “ensino focado no mental” pois parte da sensibilização por meio de um dispositivo artístico (cinema) para disparar diálogos reflexivos e de diálogos sobre as afetividades.

5.4.3.11 Avaliação

Incluimos a avaliação como um dos dispositivos pedagógicos, por também ser compreendido na escola como um instrumento de aprendizagem, uma “avaliação formativa”.

As avaliações não são feitas através de “provas” no estilo mais convencional de avaliação. Nem tem um caráter de avaliação para criar escalas classificatórias e hierarquias de notas entre os educandos (o que estamos chamando de “ranqueamento”).

Na Escola Tiê não se pratica esse tipo de avaliação convencional. Existem várias instâncias dentro dos múltiplos dispositivos pedagógicos que discutimos em que os educadores e tutores realizam as avaliações dos educandos, por meio de múltiplos recursos de avaliação. Chama-se essa forma de pensar a avaliação “contínua e sistemática”

As avaliações acontecem, por exemplo:

- Nos momentos de acompanhamento do desenvolvimento das pesquisas estabelecidas nos *roteiros de estudos*, nos momento de criação dos *planejamentos* e dos *cronogramas*. Sempre, nos roteiros, o educador dá seu visto se as atividades previstas foram executadas, bem como dá seu visto se o planejamentos e cronograma estão bem sistematizados. Nestes processos há sempre o acompanhamento muito próximo do educador/tutor, que inclusive acompanha como o educando está lidando com estes dispositivos pedagógicos, se está conseguindo se organizar, se está muito

confuso com o próprio tempo, se está conseguindo desenvolver o que se propôs a pesquisa, etc.

-A cada final de desenvolvimento de um roteiro de estudos (previsto no cronograma do educando), os educandos devem escrever um texto de autoavaliação onde narram suas impressões pessoais e dificuldades do processo que viveu ao desenvolver o roteiro. Esta avaliação é, por fim, analisada e avaliada pelo educador.

- Os “relatos”, vindos do planejamento diário dos educandos (“plano/relato”), também são um dos principais instrumentos de autoavaliação dos educandos e também colaboram no processo de acompanhamento do tutor.

- O educador também avalia constantemente o comportamento e posturas éticas do educando nos momentos de rodas de conversa e assembleias e observação atentamente o educando em seu “livre brincar”. São momentos importantes de se reconhecer o educando.

- Também se avalia os educandos por meio de cartas e portfólios, entregues a cada um dos educandos, e que são escritos e organizados pelos educadores/tutores, a cada fim de semestre. A carta é o formato entregue para as crianças menores e o portfólio para os maiores. Os textos destes documentos avaliativos tem forte carga afetiva, traz uma narrativa de como foram os processos pessoais do educando durante aquele semestre (sob ponto de vista de seu tutor) e traz, também, sugestões e cobranças para mais comprometimentos dos educandos e outras demandas.

- Outro momento importante de avaliação (e autoavaliação) são as ocasiões de **compartilhamento dos aprendizados** dos educandos. Esses momentos são de sistematização e socialização do aprendido, porém não pode ser considerado uma avaliação final sobre determinado tema. É como se fosse uma explanação do que aprendeu até o momento, os educadores ouvindo a explanação sugerem aprofundamento dos caminhos da pesquisa, não marca um final da pesquisa necessariamente.

A gente faz um compartilhamento, mas o próprio compartilhamento não é fechado. Não é necessariamente o processo final porque dentro do compartilhamento você percebe várias coisas que, às vezes, você precisa estudar. Então abre de novo o ciclo, né? (QUADROS, 2021)

A educadora Flora comenta sobre esse assunto:

No Tiê nós não fazemos prova, isso não é obrigatório e nós vamos avaliando, ao longo do processo, a criança particularmente.

Então a gente vai avaliando a todo momento, no momento dos grupos de estudos, no momento em que ela está fazendo as outras coisas, e essa avaliação está muito mais relacionada a procedimentos e atitudes do que conteúdos. É isso, o quanto a criança consegue se organizar, o quanto de autonomia que ela tem para conseguir realizar alguma coisa, o quanto que ela tinha e o quanto que ela tem com ela mesma, como ela lida com os conflitos, como ela se relaciona, como ela escreve... E aí tudo isso a gente transforma em um conceito, porque a gente precisa sim encaminhar uma nota para a diretoria de ensino, então a gente faz um “geral”. Mas isso não quer dizer muita coisa para a gente, essa nota. Esse conceito que representa um monte de coisa.

E aí essa avaliação, ao final do semestre, ela é encaminhada para as crianças e para as famílias através de uma carta que a gente escreve, contando o que a gente percebeu de avanços, o que a gente percebe de desafios. E as crianças também vão fazendo autoavaliações, porque a gente também entende que o autoconhecimento é bastante importante em todo esse processo. (ALBURQUERQUE, 2020)

E nestes momentos de compartilhamento a própria comunidade escolar como um todo (inclusive os outros educandos) colabora com a avaliação e autoavaliação do educando, pois estes compartilhamentos são feitos para todos escutarem e interagirem e sugerirem melhorias no caminho da pesquisa que se está desenvolvendo.

Ouvimos algumas vezes dos educadores da escola que se busca compreender as avaliações como “contínuas”, “sistemáticas” e “formativas”. Sobre esses três conceitos o educador Fósforo Quadros explicou um pouco de cada um em nossa entrevista.

Sobre o conceito de *avaliação contínua*:

Eu acho que entender que a avaliação é “contínua” é entender que ela não se dá num único ponto, num único momento. Que ela é um processo e que o processo de aprendizado só acaba quando a gente morre, mas que de alguma forma a gente está aprendendo muitas coisas simultaneamente e em intensidades diferentes e partir daí é um caminho legal de conversa. Porque quando eu estou acompanhando algum jovem eu posso avaliar o que ele está fazendo, o que ele aprendeu, como ele compartilhando o que ele fez numa apresentação..., mas eu posso também avaliar o que esse jovem entendeu numa conversa sobre um filme, que às vezes nem era sobre o tema. Eu acho que esse é o ponto do contínuo. (QUADROS, 2021)

Sobre o entendimento de *avaliação sistemática*:

O ponto do “sistemático” é que existe alguma organização para ela acontecer. É um processo, um ciclo. Existe um acompanhamento daquilo que está sendo feito e procurado objetivos a serem atingidos. Finaliza e aí, o que foi adquirido? O que não foi? E quais serão os próximos passos? E aí começa tudo de novo, né?

Acho que isso é relevante de entender que o educador tem um papel ali e que ele não está lá à toa. Senão podia ser qualquer pessoa. Não precisava nem de educador, inclusive. (QUADROS, 2021)

Já o conceito de *avaliação formativa*, compreende a avaliação como função de “regulação” das caminhos para melhores aprendizagens do educando. Um “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas.” (PERRENOUD, 1999, p.14). Mas também compreende a avaliação como indicadora de como as intervenções do educador poderia auxiliar melhor a progressão do educando do sentido de seus objetivos. Nesse sentido “formativo”, a avaliação também serve para orientar o percurso do educador e da escola em seus métodos e práticas.

O “formativo” é que o processo de avaliação ajuda a criança a aprender também. [...] Qual é o objetivo dessa avaliação? É uma avaliação diagnóstica, é saber o que o educando não sabe!! Se ele não sabe, beleza. Nós vamos mapear isso e olhar, juntar os grupos para estudar o que precisa estudar. [...] Também faz parte do processo de entendimento de ver se aprendeu ou não. (QUADROS, 2021)

Em uma avaliação “formativa” não se diagnostica apenas as dificuldades de aprendizagens do educando, mas também diagnostica as dificuldades de “ensinagem” do educador.

Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação *formativa*, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. [...] Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc. [...] A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma

transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade. (PERRENOUD, 1999, p.147-149)

Fósforo, no entanto, aponta que há alguma importante falta no processo de avaliação da Escola Tiê. Na compreensão dele, a prática avaliativa realizada na escola ainda não é capaz de diagnosticar de forma efetiva até que ponto os educandos estão ou não conseguindo cumprir as “habilidades” e “competências” previstas na BNCC. Isso por que a escola ainda não teria desenvolvido um processo de acompanhamento eficiente e com maiores sistematizações dos saberes que foram trabalhados pelos educandos em suas fruições pelos múltiplos dispositivos pedagógicos que a Tiê oferece. Cita que o mais próximo de cumprir tais sistematizações são os “portfólios” entregues ao final do semestre, porém não seria o suficiente.

Isso é um problema. Nós não temos uma tabela de cada criança, de quais habilidades ela cumpriu e qual não cumpriu. Eu acho que é importante ter. Não sei em qual formato, mas acho que precisa construir. Precisamos definir o currículo, porque, a partir do currículo a gente consegue fazer essa avaliação. O que eu sinto é que tem sido muito mais algo mais do *feeling* de cada educador que acompanha a criança. O que tem de registro das crianças, são as cartas que todo final de semestre os educadores se reúnem e debatem sobre cada uma das crianças, apontam as conquistas e desafios a serem encaminhados, e se escreve uma carta coletivamente. Esse tem sido um registro. Para além disso, o que eu tenho conseguido fazer com o meu grupo – e eu acho que é um pouco do lugar de ficar um pouco solto, de cada grupo fazer de um jeito – todas as crianças que eu tenho acompanhado, tenho construído portfólios. Portfólios do processo de aprendizagem que tiveram. (QUADROS, 2021)

A ruptura paradigmática que a Escola Tiê consegue exercer frente ao modelo avaliativo convencional acaba por causar essa problemática: a escola tem que desenvolver agora, também, inovadores dispositivos de avaliação diagnóstica. Afinal as avaliações convencionais não dão conta de avaliar os processos desenvolvidos nos dispositivos pedagógicos que não são convencionais. Cria-se, assim, essa nova necessidade que surge a partir das rupturas que a escola pratica.

No entanto, mesmo assim, Fósforo Quadros afirma que a Tiê cumpre as exigências da BNCC, mesmo admitindo que a escola não possui maneiras de mensurar de forma objetiva tais metas. E, depois, tece uma crítica aos formatos de avaliação classificatórias do governo federal:

Eu te convido para dar uma lida nas 10 competências [previstas na BNCC] e depois olhar para as escolas. É só ler as 10 competências principais lá, é isso, o Tiê banca todas essas competências numa boa. Tranquilo. Não precisa nem pensar muito para perceber que as competências estão sendo trabalhadas. [...] O lance é que os índices que avaliam as escolas, em geral, eles são quantitativos, não qualitativos e eles não avaliam coisas que o Tiê faz. Eu me lembro de um bate papo bem grande que a gente teve no Âncora, sobre criar uma avaliação de escolas que partisse de outros critérios, tipo “conflitos entre as pessoas na escola”, “participação de estudantes”, “projetos comunitários”, coisas desse tipo que não são mensuradas dentro da avaliação do IDEB. E aí é isso. Se você tem uma avaliação retrograda, arcaica para avaliar uma escola alternativa, você com certeza vai ter problemas com isso, né? (QUADROS, 2021)

5.4.3.12 Grupo de Responsabilidade

Um dos dispositivos de participação ativa dos educandos na gestão da escola se dá pelos **Grupos de Responsabilidades** (GR). Funciona como “comissões” formadas principalmente pelos educandos, com a ajuda dos educadores, que buscam cuidar da organização do espaço ou da gestão dos materiais da escola.

No PPP da escola (p.42), é explicado a importância de que todos os membros da escola sejam igualmente responsáveis pela manutenção do espaço. Em nossas observações, percebemos realmente que é fundamental a ação prática dos educandos no cuidado com a própria escola, mas não apenas sob o viés do estímulo à responsabilidade, mas também porque isso propicia que a criança e o jovem possam incluir suas perspectivas singulares na organização da escola, criando uma escola feita a partir do olhar infantil e dos jovens.

No PPP também é indicado que os GR promovem as competências gerais e específicas previstas na BNCC, citando o exemplo da “[...] competência 9 que pauta valores como empatia e cooperação”. (PPP, 2015, p.43)

Um GR surge quando todos percebem a sua necessidade, durante os debates nas assembleias e das rodas de conversa. Participa do GR o educando que tiver interesse em participar, mas é previsto como um dos deveres do educando (no Regimento Interno da escola) que o educando tem que escolher, entre as opções disponíveis, de qual grupo de responsabilidade quer participar.

Atualmente o GR mais ativo é o de “jogos”, o grupo é responsável por cuidar da manutenção do espaço que os mesmos são armazenados, manter os jogos

organizados com suas peças e partes nos lugares corretos, cuidar das regras de empréstimos e usos dos jogos, etc. Mas, como exemplo, já existiram outros grupos de responsabilidade na escola: como o GR do brechó, GR do lanche e GR da biblioteca.

Funcionando como um grupo de responsabilidade, também existe o “grupo de organização” (GO), formado por todos educandos que colaboram na limpeza e organização do espaço da escola no fim do dia da rotina da escola, organizando as cadeiras, varrendo, limpando as lousas, etc. Em nossas visitas, observamos desde crianças bem pequenas colaborando nessa arrumação geral.

5.4.3.13 Assembleias / Rodas

As assembleias dos educandos são dispositivos pedagógicos de gestão e de facilitação do diálogo horizontal entre todos. Acontecem uma vez por semana, com uma (1) hora de duração aproximadamente.

Trata-se de importante momento de troca, escuta e tomada de decisões. É na assembleia que os educandos legislam sobre as regras e combinados. Todos têm a oportunidade de expor seus pontos de vista, refletir sobre resoluções e votar em combinados referentes aos temas trazidos pelo grupo. Ou seja, uma prática efetiva de gestão democrática que atua nos movimentos da escola como um todo.

As reuniões das assembleias têm um “mediador das falas” responsável em garantir a fala de todos e um “secretário” que organiza a pauta da reunião e registra a ata. O “mediador” e “secretário” são escolhidos pela própria assembleia dos educandos, sendo que nas turmas de crianças menores o educador ficar responsável pela mediação, mas em nossas visitas observamos crianças bem pequenas fazendo o papel de secretariado da assembleia.

Fósforo nos relatou um dia de assembleia que achamos interessante trazer aqui para exemplificar a potência deste dispositivo na gestão da escola e no processo educativo de todos.

Criamos uma ferramenta nessa semana que é o “guardião do tempo”, então combinamos que as reuniões que durariam mais de 45 minutos, as que durariam 1 hora por exemplo, elas vão ter uma pausa de 15 minutos. E aí no primeiro dia, fizemos a pausa. E o que aconteceu? A galera não chegou no horário. A gente parou o assunto para debater

o lance do atraso, do respeito, e daí criou-se uma figura responsável pela galera chegar no horário [o “guardião do tempo”]. Então, a cada dia é uma pessoa que será o guardião e vai lá chamar a galera para a sala. Isso para mim é muito legal. Me faz pensar: “Mano, eu não sou o único responsável por esse rolê!”. Eu não tenho que ficar me preocupando que só eu vou ter que dar conta de todas as crianças ficarem em silêncio e me respeitarem. Não existe isso. (QUADROS, 2021)

IMAGEM 46 – Assembleia na Escola Tiê



Fonte: Comissão de Mídias da escola (2019).

Já as **rodas de conversa** e diálogo acontecem para momento de trocas afetivas entre o grupo, buscando fortalecer os laços coletivos entre todos, e também a expressão e compreensão dos próprios sentimentos. Um potencializador da educação emocional dos indivíduos do grupo.

Fundamental que se dê com escuta ativa e respeitosa de todos, que o educador faça a mediação para que todos possam se expressar sem coações ou imposições, de forma horizontal nas relações de fala. Momento importante, também,

para construir os “combinados”, ou seja, os acordos de gestão do espaço e das questões de relação pessoal. Fundamental que o educador não imponha valores morais ou conteúdos nesse momento, mas que escute, proponha reflexões e deixe as crianças propor reflexões.

As rodas funcionam como uma espécie de assembleia, entre as crianças menores, principalmente para pensarem em roda os combinados e planejamentos do dia e da semana. A educadora Ligia traz uma reflexão sobre os diversos usos da “roda” entre as crianças pequenas:

Em cada roda eu trago objetivos diferentes. [...] Trabalho muito com o calendário, que tem a coisa da organização do dia, do tempo, de trazer uma noção temporal junto com o “planejamento”. E o planejamento é super importante em todas as idades, mas acho que para os tiêzinhos mais ainda, pois dá essa noção do que vai acontecer agora, do que vai acontecer depois, quanto que falta para o meu dia acabar. [...] Então a roda é esse momento de ver um o interesse do outro, me ver como grupo e às vezes é só um momento de bater papo mesmo.

[...]

Cada dia tem uma proposta diferente, que foi negociada na roda quando a gente planeja a nossa rotina. Eu trago algumas propostas e se eles topam a gente vai fazer. Pode ser uma atividade de artes, ou de jogos, ou algumas oficinas. Mas não tem essa obrigatoriedade, porque o planejamento a ideia é que ele seja flexível e que eu possa avaliar ele e, inclusive, ver como ele está fluido. Então, é um momento que tem uma atividade mais organizada, mas se eles estiverem em uma brincadeira que está fluido super bem é isso aí, é o momento de construir o mundo através das brincadeiras. E depois desse momento a gente organiza as coisas e eu faço uma leitura em roda, antes de preparar a saída. (LAVEZZO, 2021)

Existem também algumas rodas de conversa focadas em temáticas específicas, chamada de “roda de atualidades”, onde os educadores convidam alguém com algum saber importante, ou algum representante de algum movimento social, etc., para dialogar com os educandos. Por exemplo, presenciamos um dia de uma roda muito interessante onde estive como convidada uma mulher cega, representante do movimento das pessoas com deficiência, que conversou com os educandos, alguns pais estiveram presentes também, mas a interação era voltada para as perguntas das crianças principalmente e muitos saberes foram criados nesse dia.

5.4.3.14 Comissões

Como antecipamos, a escola Tiê não possui efetivamente a figura nem do “diretor” nem do “coordenador pedagógico”. A figura de diretor e de coordenador pedagógico existe apenas formalmente, pelo fato de ser necessário para cumprir as obrigações burocráticas exigidas pelo Diretoria de Ensino. No entanto, essas figuras não existem de fato no cotidiano da escola, todas as decisões são realmente tomadas de forma coletiva. Todas as funções desses cargos são diluídos nas diversas **comissões** que gerem a escola.

As comissões são formadas pelos adultos da comunidade, ou seja, pelos educadores e pais (ou responsáveis). Qualquer membro da comunidade tem liberdade de participar de qualquer comissão e atuam de forma voluntária. Em média, cada comissão tem aproximadamente 4 pessoas envolvidas, mas esse número varia muito.

As comissões têm autonomia para tomadas de suas decisões e ações, desde que respeitando os **valores** da escola e desde que respeitando as ações das outras comissões também.

Uma nova comissão pode surgir a partir das **reuniões gerais da comunidade**, que acontecem semanalmente e são abertas para todos os adultos da comunidade escolar. Essas reuniões são momentos de compartilhamento de informes entre todos e momento de debater questões gerais de gestão da escola, sendo portanto uma das mais importante instâncias de gestão democrática da escola.

O centro da gestão coletiva da escola ocorre na reunião do **conselho dos representantes das comissões**, que acontecem quinzenalmente. Cada comissão escolhe seu representante e este é responsável em participar das reuniões deste “conselho”.

Estas *reuniões dos representantes* são mais diretivas e trazem pautas mais objetivas quanto à gestão e manutenção da escola, enquanto na reunião geral da comunidade são trazidas mais pautas que dizem respeito ao lado pedagógico e ao lado afetivo das relações na escola (apesar de também acontecerem decisões de gestão nestes momentos).

Nessas reuniões há os mediadores de falas e uma pessoa responsável pelo secretariado, que fazem parte da chamada “mesa”, a “mesa” é uma comissão que tem

papel de coordenar e secretariar as reuniões, mas também de organizar a pauta e divulgar a ata da reunião.

As falas nas reuniões são por inscrição, e as decisões são tomadas ou por consenso ou por voto (sendo que vence a proposta que teve mais votos entre os presentes).

Por ser um grupo pequeno comparado com outras escolas, esse processo de escuta de todos se torna viável e fundamental. Isso nos faz pensar: qual a razão das escolas públicas serem constituídas de espaços tão grandes e com comunidades tão numerosas? Pequenas escolas, mesmo que com recursos estruturais mais simples, facilitaria a organização da escola em formato de gestão mais comunitária, de mais escuta e diálogo.

Uma das comissões mais importantes é a “comissão do pedagógico”, é formada por todos os educadores e é aberta para a participação de qualquer pai/mãe/responsável que queira participar. É onde se debate e decide sobre os dispositivos pedagógicos, sobre a relação educador/educando e demais pautas que dizem respeito ao pedagógico da escola.

As demais comissões existentes atualmente na Tiê são:

- Comissão de acolhimento e novos interessados (CANI): tem como função realizar reuniões com as famílias interessadas em fazer parte da escola, organizar processo de seleção de profissionais e voluntários e acolher visitantes.

- Mídias: função de criação de conteúdos para divulgação da escola (postagens, textos, imagens, cartazes, etc.), organizar registros, cuidar da identidade visual da escola, etc.

- Eventos: função de organização de eventos e encontros.

- Financeiro: função de organização do fluxo de caixa, avaliar possibilidade e compras e bolsas de estudo, realização de pagamentos e cuidados gerais da gestão financeira e contabilidade.

- Captação: função de buscar parcerias para captação de recurso, inscrições em editais de projetos e gestão dos projetos até sua prestação de contas.

- Horta e sustentabilidade: cuidado com a horta e jardim, organizar plantio e cultivo, promover atividades agroflorestais pedagógicas.

- Comissão de manutenção do espaço físico da escola.
- Afetos: função de promover espaço de escuta sobre as relações do coletivo, ajudar na comunicabilidade da autogestão da escola.
- Pluralidade: função de proporcionar mais pluralidade, inclusão e diversidade na escola, trazer debates sobre questões raciais, de gênero e contra o preconceito.

Os dispositivos compartilhados de gestão democrática da Escola Tiê: “grupos de responsabilidade”, “assembleias” e “comissões” acabam por garantir uma relação horizontal entre todos os agentes da escola, realmente em toda nossa observação não percebemos qualquer elemento de hierarquia de poderes nas reuniões e decisões da escola, sendo muito forte a busca pela coletividade do grupo e de divisão de responsabilidades e comum respeito.

Percebemos em nossas observações que esse modelo de gestão compartilhada não evita que surjam inúmeras problemáticas e conflitos interpessoais na comunidade, mas garante que tais questões sejam debatidas de forma horizontalizada e respeitosa, em um processo de construção coletiva de escola. Nestes anos de observação, percebemos que a escola está sempre em constante movimento e que em quase todas reuniões da comunidade que observamos foi trazido algum nível de autocritica de seus instrumentos de gestão. Por exemplo, uma das dificuldades que está sendo debatida constantemente neste momento atual é de como melhorar o diálogo e comunicação entre as comissões; outra dificuldade sempre debatida é a grande carga de trabalho que as comissões causam aos educadores e familiares. Fala-se cada vez mais nas reuniões da necessidade de se constituir um “gestor pedagógico” do grupo com a função de ajudar a melhorar o diálogo entre as comissões.

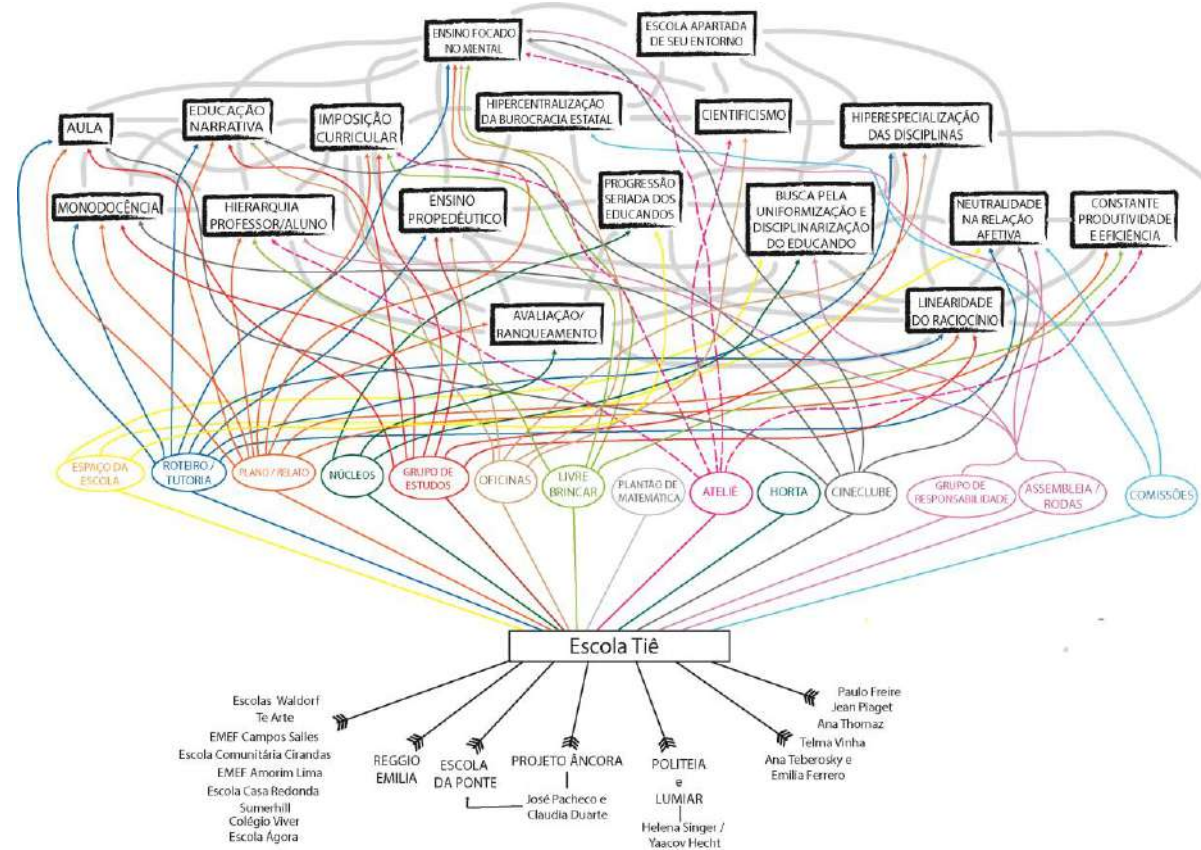
*Os dispositivos pedagógicos e de gestão **grupos de responsabilidade e assembleias** afrouxam os nós da “hierarquia professor/aluno” e da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” pois estes dispositivos criam espaços de atuação real dos educandos nos rumos decisórios da escola; afrouxam os nós da “neutralidade na relação afetiva” pois tanto as rodas quanto as reuniões das comissões tem principalmente esta função de aproximar e escutar a todos; o nó do “ensino focado no mental” também é atingido pois estes dispositivos de gestão são*

pensados como dispositivos pedagógicos que promovem saberes integrais do educando em seu nível afetivo e social, por meio de práticas ativas de diálogo horizontal e coletivo nas decisões sobre os rumos da própria comunidade escolar da qual fazem parte.

*E o dispositivo de gestão **comissões** impede a possibilidade de surgir um regime hierarquizado e autoritário entre os membros da escola, mantém a relação entre os pais e educadores muito próxima e afetiva. O abandono da figura do diretor nos parece um símbolo de radicalização da mudança e inovação que se propõe nesta escola.*

As comissões também garante uma gestão autônoma da escola em relação a uma centralização burocrática que acabaria por sufocar os processos de inovação pedagógica da escola. As comissões, em nosso entendimento, são o mais importante dispositivo para garantir o movimento da escola, para que a escola não se feche em um método fixo e continue transformando sua abordagem de acordo com os rumos e percalços que vão surgindo ao longo do caminho.

IMAGEM 47 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – ESCOLA TIÊ²⁰⁸



²⁰⁸ Na Escola Tiê os nós paradigmáticos que mais são afrouxados são os nós “ensino focado no mental” (com 6 setas convergindo para estes nós), da “educação narrativa” e da “neutralidade na relação afetiva” (com cinco setas convergindo). Também são fortemente impactados pelos dispositivos os nós paradigmáticos “aula”, “monodocência”, a “neutralidade na relação afetiva” e a “imposição curricular” (com quatro setas convergindo). Mantivemos as linhas do ateliê pontilhadas por ainda ser um dispositivo em processo de instalação. É perceptível o grande número de linhas de influência da criação da Escola Tiê, demonstrando sua característica de múltiplas inspirações em sua concepção pedagógica.

5.3.4 LIMITES DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Percebemos que a proposta de gestão coletiva e compartilhada que é praticada na Escola Tiê garantem a força de sua autonomia e proporciona a escola estar ativamente em movimento e inovação, como analisamos. Porém, este mesmo aspecto da escola é também sua grande dificuldade.

Como dissemos, na Escola Tiê criou-se um gerenciamento inteiramente inovador por abolir as figuras de centralização de poder do diretor e do coordenador pedagógico, ficando esse poder totalmente pulverizado nas diversas comissões e nas reuniões (em formato de assembleias) da comunidade (principalmente nas reuniões do “conselho de representantes das comissões”). Isso acaba por proporcionar a horizontalidade concreta das relação, eliminando a hierarquia e qualquer autoritarismo. Mas o peso do trabalho de gestão acaba recaindo nas figuras dos educadores e pais colaboradores. Em muitas vezes, de forma que requer dos mesmos muita ação de doação de tempo para fazer com que a escola funcione adequadamente.

Isso é especialmente delicado quando pensamos no tempo de atividade dos educadores, pois, além da preocupação extrema com o cuidado da rotina escolar e das preocupações pedagógicas junto aos educandos, os educadores na Tiê assumem muitas funções também de gestão, isso acaba os sobrecarregando em muitos momentos e, por vezes, acaba por “drenar” a energia pessoal dos mesmos para funções administrativas a tal ponto que o pedagógico pode acabar ficando prejudicado. Percebemos que há imenso empenho dos educadores para que isso não aconteça e que praticam suas funções como educadores de maneira exemplar e com grande qualidade, mas é perceptível a alta carga de responsabilidade e trabalho extra que assumir funções administrativas acaba por trazer aos mesmos. *E, assim, a escola buscando resolver a questão da hierarquia interna acaba por retroagir no nó paradigmático da “extrema produtividade e eficiência”.*

Uma das educadoras faz parte da “comissão do financeiro” da escola, por exemplo, isso exige dela um intenso trabalho na área de contabilidade da escola. Outros educadores assumem funções administrativas da regularização burocrática da escola, outros cuidam das pautas e coordenação das reuniões, por exemplo. E isso tudo exige muito tempo de trabalho que poderiam ser voltados para pesquisas, estudos e capacitações dos educadores na área pedagógica.

Do mesma forma com os familiares, esse formato de gestão compartilhada exige que os mesmos assumam muitos trabalhos e responsabilidades em regime voluntário, os pais colaboram financeiramente com a escola e também com sua força de trabalho. Por exemplo, tem familiares que colaboram na comissão do financeiro, outros nos serviços de materiais de mídias e comunicação, outros que fazem a manutenção do espaço do prédio da escola, etc.

Em grande parte, as responsabilidades do Tiê assumidas pelos pais e pelos educadores são feitas de forma plena e de maneira extremamente eficiente. Quase sempre esse sistema colaborativo e coletivo realmente funciona e nos pareceu impressionante como o coletivo da escola consegue se autorregular com todos atuando voluntariamente. Mas, por vezes, algumas demandas não são eficientemente cumpridas, pois se os familiares que compõem determinada comissão estiverem com seus tempos pessoais muito sobrecarregados já não conseguem executar certas atividades que a escola demanda, ou se os familiares tiverem algum problema de saúde ou qualquer dificuldade pessoal. Portanto, dependendo das imprevisibilidades da vida de cada membro do coletivo, a escola se organiza melhor ou pior em suas demandas institucionais. A escola caminha de acordo com a disposição do coletivo que a sustenta, a escola é feita para e por esse coletivo, a escola é esse coletivo, assim se um dos membros tem uma dificuldade é a escola quem acaba por ter uma dificuldade.

É uma escolha política e ética que se faz, da escola não ter profissionais alocados em funções de poder hierárquico, mas o peso da pulverização das responsabilidades é o preço a se pagar por tal escolha.

Hoje em dia a escola ainda é de pequeno porte, então essa pulverização das responsabilidades acaba por não pesar tanto, pois as funções são muito bem distribuídas entre vários educadores e pais que assumem áreas específicas. Outro fator que colabora neste processo é o fato de que há algumas funções que são remuneradas, isso acontece em áreas que exigiriam muita dedicação diária dos familiares (como a mãe que faz o trabalho de secretariado, ou outra mãe nos trabalhos de comunicação e mídia), outros pais recebem bolsas de estudos em regime de “troca” pelos serviços prestados.

Essa questão da sobrecarga das funções e dos serviços voluntários e remunerados ainda é um tema muito debatido e refletido pelo coletivo da escola, uma

grande questão em aberto que constantemente é retomada nas reuniões. E, como podemos perceber, realmente uma questão muito complexa. Mas, sempre, todos os rumos da escola, inclusive nestes pontos financeiros, de contratação e de serviços prestados, todos estes pontos são debatidos coletivamente e democraticamente.

O impacto analisado na Escola Pres. Campos Salles da proximidade com a comunidade de Heliópolis não é percebido da Escola Tiê. Percebemos que a escola não tem construída tal proximidade com a comunidade de seu entorno, percebemos a escola com forte relação com sua comunidade interna porém isolada (“ilhada”) em relação à sua comunidade externa. Há pouco diálogo com movimentos sociais ou espaços culturais da cidade e quase nenhuma influência dos saberes comunitários no currículo da escola.

Outra faceta problemática, que já havíamos apontado no início de nossa análise, é a dificuldade de ampliar a inclusão social e racial da escola. Mesmo que haja na escola uma comissão voltada para pensar a inclusão, mesmo que ouçamos constantemente dos educadores que a inclusão e ampliação das cotas sociais é uma das prioridades principais da escola, isso ainda está incipiente na escola, com dificuldades de ser efetivamente aplicada.

E, por último, retomamos a dificuldade que o educador Fósforo Quadros havia trazido aqui em nosso texto, sobre a dificuldade que o dispositivo pedagógico “roteiro” traz para mensurar se os educandos estão conseguindo dar conta das metas de “habilidades” e “competências” exigidas pela BNCC. Por mais que saibamos que a escola é de excelência pedagógica, o controle dessa caminhada individual de cada educando frente à estas exigências curriculares é uma das questões que a escola está tendo que lidar justamente por ter assumido tal dispositivo pedagógico inovador. Tal problemática se resolverá quando os instrumentos de avaliação diagnóstica da escola forem mais aprimorados, mas por enquanto as avaliações não foram sistematizadas para cumprirem eficientemente este papel. Compreendemos que um fortalecimento das avaliações diagnósticas, tornando-as mais elaboradas e sistematizadas, não causará uma situação de hierarquização nem de classificação dos educandos, mas sim contribuirá para o fortalecimento do próprio dispositivo pedagógico “roteiro”.

5.4 ESCOLA RURAL DENDÊ DA SERRA – ESCOLA WALDORF

O entendimento nunca adentra tão profundamente a realidade quanto a fantasia. A fantasia pode iludir, mas adentra na realidade; o entendimento permanece sempre na superfície. (STEINER, 2013, p.127)

IMAGEM 48 – Espaço físico da Escola Dendê da Serra.



Fonte: Plataforma on-line “World Orgs”²⁰⁹



Fonte: Corações e mentes – episódio 1 (2018)

²⁰⁹ Disponível em: <https://br.worldorgs.com/cat%C3%A1logo/uru%C3%A7uca/escola/escola-dend%C3%AA-da-serra#google_vignette>. Acesso em: 06 out. 2021

A escola Dendê da Serra fica localizada em uma área de 2 hectares, muito arborizada, na zona rural do município de Uruçuca, na vila de Serra Grande, no litoral sul do estado da Bahia, cidade com aproximadamente 4.000 habitantes.

Uruçuca é um local de muitas praias com extensa faixa de areia, rios, cachoeiras, com grande área verde, e apesar da estupenda exuberância natural não possui a característica de um turismo predatório nem de grande densidade, mantendo-se preservada e relativamente isolada das problemáticas dos grandes centros urbanos, grande parte de sua área é protegida por ser considerada patrimônio natural da humanidade (demarcadas como APA – Área de Proteção Ambiental ou RPPN – Reservas Particulares de do Patrimônio Natural).

A escola foi fundada em 2001. Atende educandos do 1º ao 9º ano, com aproximadamente 200 educandos, sendo a maioria filhos de agricultores e pescadores locais. A escola é de caráter “privado”, mantido por uma Associação, no entanto conserva uma grande inclusão social por meio de bolsas de cota social que atingem aproximadamente 60% das vagas da instituição.

A maioria dos educandos provém de famílias de baixa renda, oriundos da vila de Serra Grande e da zona rural e são marcados por dificuldades de cunho material, social e nutricional. Além das crianças da comunidade local, a escola atende crianças provenientes de famílias de classe média e alta da região (por volta de 40% dos educandos da escola).

A maneira como se organizam os recursos internos para garantir esta significativa quantidade de bolsas integrais para os educandos é uma das grandes singularidades desta instituição. A gestão da escola é pensada principalmente para atender a comunidade local, e os pais que possuem maior *status* financeiro colaboram com o orçamento das bolsas. Há um trabalho sistemático, por parte da gestão da escola, de diálogo com todos pais da escola buscando a conscientização da co-responsabilização dos gastos da instituição. Além disso há apoio financeiro conseguido em parcerias com empresas e hotéis locais, e também por “apadrinhamentos” de crianças por parte de indivíduos que queiram acolher o processo educacional de alguma criança.

O trabalho pedagógico é orientado pela abordagem Waldorf (Pedagogia Antroposófica), com grande foco nas práticas artísticas e no contato com a natureza.

No ano de 2015 a escola foi classificada pelas organizações internacionais Ashoka e Alana como uma das treze “Escolas Transformadoras” do Brasil, programa de identificação e promoção de inovação educacional (este programa é desenvolvido em 34 países diferentes). Foi registrada no primeiro episódio da série de documentários “Corações e mentes: escolas que transformam” (2018) pela produtora Maria Farinha Filmes, ligada ao Instituto Alana. Também foi homenageada em 2017 pelo projeto “Janelas de Inovação” promovido pela “Fundação Telefônica / Vivo”, sendo também objeto de um dos 40 episódios da série de documentários criados por esta iniciativa. Além dos reconhecimentos destas organizações, a escola também se destaca na gestão das redes de escolas Waldorf no Brasil, tendo papel importante na organização da Federação de Escolas Waldorf.

5.4.1 BREVE HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA

A escola surgiu a partir da iniciativa de uma mãe e professora que havia passado um tempo na Alemanha (onde suas duas filhas tinham estudado em uma escola Waldorf) e uma outra professora Waldorf que também morava na região de Serra Grande. Elas articularam com um pequeno grupo de familiares da região e buscaram apoio junto à escola Rudolf Steiner (localizada em São Paulo-SP, primeira e maior escola Waldorf do Brasil).

Em 2000 conseguiram apoio da Prefeitura Municipal de Uruçuca, que cedeu um galpão localizado no curral de uma fazenda a 6 km da vila de Serra Grande. Em 2001 a escola inicia suas atividades, conduzidas pelas duas professoras, nesse galpão improvisado no qual permaneceram por 2 anos.

Em 16 de fevereiro de 2001 fundaram junto com familiares dos educandos, outros professores e amigos da escola a Associação Pedagógica Dendê da Serra, entidade jurídica que passa ser a responsável pela escola e que possibilita iniciar as ações de captação de recursos junto à ONGs e associações beneficentes.

Em março de 2003 a escola se transfere para o local atual. Um terreno de 2 hectares doado²¹⁰ à Associação, rodeada por muita mata nativa e rios. Neste ano, a

²¹⁰ O terreno foi doado por Sílvia Reichmann, uma das educadoras e gestoras da escola, e seu marido.

escola passou a atender mais de noventa crianças entre o jardim de infância até a 4ª série.

Hoje a escola atende até o 9º ano e conta com 17 professores, mais de 30 funcionários entre professores, funcionários do operacional e manutenção (captação de recursos, comunicação, secretariado, administração, limpeza, cozinha, inspetores).

Atende mais de 200 educandos, com quase 60% deles com bolsas nas modalidades “apadrinhável”, “apadrinhável parcial”, “apadrinhado” e “filhos de colaboradores da escola”. Esses conceitos são muito importantes para compreendermos a gestão e a fundamentação pedagógica da Dendê da Serra.

Em sua tese de doutorado, que teve como objeto central de estudos a Dendê da Serra, Patrícia Saldeado (2017) descreve uma conceituação do que seria a figura do “padrinho” nesta escola:

O padrinho pode ser qualquer pessoa que se sensibilize com a proposta pedagógica da Dendê da Serra e esteja disposto a contribuir com a educação de um aluno. Os padrinhos podem realizar doações integrais ou parciais aos alunos, podem ser padrinhos dos professores ajudando a manter a qualidade do ensino na escola ou mesmo ser o padrinho da escola realizando uma doação mensal à escola. (SALDEADO, 2017, p.94)

Importante compreender que, mesmo quando não há quantidade suficiente de “padrinhos”, a escola mantém (subsidiando) os 60% de bolsas integrais. O educando que foi contemplado com a “bolsa integral” e ainda não possui um “padrinho” (e é, portanto, subsidiado pela escola) é chamado de “apadrinhável”.

Saldeado (2017) nos explica as modalidades de apadrinhamento na citação abaixo:

Os apadrinháveis são aqueles que possuem bolsa integral e que ainda não possuem padrinho. Os apadrinháveis parciais são aqueles bolsistas integrais e que possuem padrinhos que pagam parte da mensalidade integral referente ao aluno. Já os alunos apadrinhados são bolsistas integrais que têm padrinhos que cobrem todos os seus custos. Os filhos de colaboradores da escola possuem bolsa integral e seus pais arcam somente com a taxa de material. (SALDEADO, 2017, p.94)

Ou seja, mesmo que o educando contemplado com a bolsa não tenha um “padrinho” ele detêm a **bolsa integral**. Neste caso quem cobre os custos é o fundo financeiro da própria Associação. Ou seja, manter a cota de 60% de bolsas integrais é uma postura ética e uma política pré-definida pelos membros da escola, mesmo que não existam ainda padrinhos o suficiente para cobrirem tais bolsas. Para suprir essa demanda financeira e custos da escola, os membros da Escola e da Associação promovem diversas ações para arrecadar recursos. A maior parte dos custos da escola é coberta com recursos arrecadados de diversos doadores particulares, campanhas de financiamento coletivo (*crowdfunding*), além das campanhas de apadrinhamento.

5.4.2 O FUNDAMENTO SOCIAL E INCLUSIVO DA ESCOLA DENDÊ DA SERRA

A prática de manter a cota de bolsas integrais em 60% dos educandos da escola é sustentada na ideia da escola atender prioritariamente a população de baixa renda da comunidade local, a escola é compreendida pelos seus gestores como sendo um “projeto social”, um projeto de “integração e transformação social”.

Um das professoras fundadoras da escola que entrevistamos, Silvia Reichmann, nos contou a respeito:

A gente não quer que os pais encarem a escola como benefício apenas para seus filhos. A gente quer que todos que apoiam a escola, encarem como projeto de transformação social, mesmo. De redução de desigualdade, de aprendizado para todos. De convivência entre as diferenças. Quando, no início, a nossa escola começou a receber pais, ou famílias de outro perfil social, a gente logo avisou: “Olha, a nossa escola é para um público da nossa comunidade aqui, de famílias de baixa renda. Inclusive, precisamos de muito esforço para captar recursos. Se vocês querem se juntar a nós, ótimo. Mas não gratuitamente. Vocês vão contribuir.” Foi assim que a gente começou a ter um acordo com o que a gente chama até hoje de “pais pagantes”. (REICHMANN, 2021)

Percebemos, portanto, a centralidade do objetivo da promoção da transformação social. A escola se organiza como um projeto inclusivo e que busca promover a convivência entre as crianças e famílias de diferentes classes sociais.

A organização da instituição parte do pressuposto de que a escola foi criada para atender primeiramente e prioritariamente as crianças de classes sociais menos

favorecidas e, caso haja desejo de famílias de classes mais ricas quererem participar da escola, também é aberta a possibilidade de elas participarem como “pais pagantes” e/ou “padrinhos”. Enfatizamos essa postura política da escola, pois comumente a escola se organiza de maneira inversa, tendo a sustentação financeira centrada nos pais pagantes e, caso seja possível, abrem-se algumas bolsas possíveis. No caso da Dendê da Serra, o foco central de público é justamente as crianças não pagantes.

Esse não é um ponto aleatório que buscamos dar ênfase, mas sim um dos principais objetivos da escola. Sempre citado pelas falas das gestoras, professoras e pais que entramos em contato por entrevistas, vídeos e textos.

No site da escola é apresentada como missão principal da Dendê da Serra:

Promover o desenvolvimento integral do ser humano através de uma ação educativa baseada nos princípios da pedagogia antroposófica e propiciar a convivência de crianças de diferentes origens sociais, atendendo prioritariamente às necessidades das famílias menos favorecidas.²¹¹

Compreendemos que esse aspecto inclusivo da Escola Dendê da Serra destoa da maioria das escolas Waldorf no Brasil, que em sua grande maioria atende um público de elite financeira. Sobre isso a professora Sílvia pontua:

No Brasil a pedagogia Waldorf chegou há mais de 60 anos em São Paulo. Chegou trazida por alemães. No início ela era dada em alemão. E ela foi se “abrasileirando” com o tempo. Materiais foram sendo traduzidos, adaptados etc. e tal. Depois com o tempo, chegou uma nova geração de educadores já bem brasileiros que começaram a compor novos repertórios, buscar novos materiais, buscar as coisas brasileiras com mais intensidade. [...] No solo brasileiro, a pedagogia encontrou um agravante: ela caiu num país com uma extrema desigualdade e sem subsídio do poder público. Então ela passou a ser uma escola reservada para quem pode pagar uma mensalidade, normalmente, bastante cara. E acabou adquirindo características de escola de elite, que não é da pedagogia, é da realidade brasileira. E isso prejudica até o espírito da pedagogia! (REICHMANN, 2021, grifo nosso)

O que é denunciado pela fala da professora Sílvia (e pela prática da escola Dendê da Serra) é esse desvirtuamento ocorrido no Brasil dessas bases de valores

²¹¹ Disponível em <<https://www.dendeserra.org.br/>>. Acessado 01 de mar de 2022.

com que a Waldorf foi criada, e buscam em sua prática realinhar com esses pressupostos inclusivos.

Das 296 escolas Waldorf brasileiras²¹², somente 13 (8,8%) possuem “caráter social” ou convênios com o poder público, segundo o documento oficial sistematizado pela **Federação da Escolas Waldorf no Brasil (FEWB)**.²¹³

A classe média, a elite se apropria de tudo o que é bom, né? Se apropria e aí transforma segundo os seus interesses. Eu sinto que a pedagogia Waldorf passou por esse processo de apropriação e descaracterização, inclusive, de muitos de seus princípios norteadores. Há um esforço acontecendo na rede Waldorf toda de resgatar esses princípios. Ser fiel a eles e recriar os detalhes da prática pedagógica, do currículo, a partir do contexto de cada lugar desse país tão diversificado que é o Brasil. Tem toda uma geração bacana de professores Waldorf, que estão se debruçando sobre esse desafio de trabalhar com pedagogia Waldorf de forma realmente digna, sem se tornar uma coisa colonizadora. [...] É que muitas vezes a pessoa adquire uma visão negativa da pedagogia porque a considera uma “pedagogia de rico”, uma “pedagogia importada”, que tem coisas que não tem nada a ver com a gente aqui no Brasil... É porque faltou esse processo que eu estou te dizendo. Mas estamos empenhados, uma boa parte da rede Waldorf está empenhada nesse esforço. Inclusive a Federação das Escolas Waldorf. (REICHMANN, 2021)

Ou seja, por mais que as escolas Waldorf no Brasil, hoje, em sua maioria, façam parte de uma educação elitista, a matriz conceitual e histórica desta pedagogia foi desenvolvida justamente para cumprir um papel de inclusão das classes menos favorecidas economicamente.

Essa pedagogia nasceu de uma reflexão a respeito de crianças de filhos de trabalhadores. O Steiner foi solicitado por um dono de uma fábrica a criar uma escola que fosse adequada para as crianças. Para que os trabalhadores pudessem, realmente, se sentir acolhidos e não alienados. Porque o que se constatava era que as crianças nas escolas estudavam coisas que não tinham nada a ver com elas. Então esse questionamento levou o dono da fábrica Waldorf-Astória, uma fábrica de cigarros, a buscar esse pedagogo. (REICHMANN, 2021)

²¹² Destas 296 escolas Waldorf brasileiras, 97 escolas estão filiadas à FEWB, as demais são consideradas em “processo de filiação”.

²¹³ Dados retirados do documento “Nascimento das Escolas Waldorf no Brasil”, criado em 2019 pela FEWB, disponível no site da federação. Disponível em <http://www.fewb.org.br/imagens/21_anos/linha_tempo_escolas.pdf>. Acessado em 23 fev. 2022. Ver também as planilhas disponíveis em <<http://www.fewb.org.br/territorios.html>>.

A professora Silvia se refere à história do nascimento das escolas Waldorf. De fato, essas escolas surgiram a partir da demanda que os trabalhadores de uma fábrica de cigarros na Alemanha solicitaram a Rudolf Steiner.

Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória na cidade de Stuttgart, era um entusiasta da Antroposofia, a doutrina filosófica e mística fundada por Steiner, que a chamava de “ciência espiritual”. Em 1919, Molt convidou Steiner para realizar palestras para seus empregados sobre temas sociais e pedagógicos.

Como consequência, surgiu entre os trabalhadores o desejo de que seus filhos recebessem uma educação escolar mais adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na modernidade. Por causa disso, E. Molt dirigiu-se a R. Steiner e pediu-lhe que ajudasse a organizar, segundo sua concepção sócio-antropológica, uma escola para os filhos dos operários de sua fábrica. Depois de um intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes que trabalharam com R. Steiner para a elaboração da sua proposta pedagógica, em setembro de 1919, começou a funcionar a primeira escola Waldorf, em Stuttgart, Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos.²¹⁴

Hoje a pedagogia Waldorf já é um **paradigma educacional**, com milhares de escolas e jardins de infância pelo mundo, e contrapõe-se de forma paradigmática ao modelo paradigmático hegemônico da escola convencional.

A respeito dessa busca pela “transformação social” como uma das bases da pedagogia Waldorf, vamos citar as palavras de Rudolf Lanz, educador e um dos principais responsáveis por instalar a Antroposofia e a Waldorf do Brasil:

Steiner julgava, evidentemente, que o homem não deve apenas existir por si, mas conviver com os outros e elaborar, para essa convivência, as regras necessárias para facilitar o bem-estar de todos. Ajudar o próximo deveria ser uma das mais nobres regras de comportamento humano. (LANZ, 2016, p.173)

E comenta sobre a importância do engajamento social dos jovens e adultos que participam dessa educação:

Seria, portanto, inadmissível que o jovem fosse educado de maneira a se tornar, quando adulto, um cego e dócil admirador de todos os valores da sociedade existente. É evidente que o jovem deve conhecer

²¹⁴ Texto retirado do *site* oficial da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Disponível em <http://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html>. Acessado em 01 de mar. 2022.

o mundo ao seu redor e estar preparado para atuar e viver dentro dele; mas isso não significa que deva considerar esse mundo imutável. Ele deve, ao contrário, ter a capacidade de questionar positivamente o mundo, de imaginar novos ideais e transformar o mundo de acordo com estes. Essa capacidade deve ser uma das grandes metas da educação, principalmente daquela que visa a desenvolver o indivíduo autônomo. (LANZ, 2016, p.173-174, grifo nosso)

Mas, muito singular e significativo são os fundamentos antroposófico que sustentam essa meta de engajamento social nas escolas Waldorf. Em uma pedagogia que tenha raízes marxistas, essa necessidade de engajamento e transformação social estaria nas tensões das “lutas de classes”, já na Waldorf há sempre uma justificativa **espiritualista** para todas seus fundamentos. O argumento antroposófico do engajamento social, sua motivação, é que a educação deve preparar todos os seres humanos para desenvolverem plenamente suas metas espirituais, sua “imagem ideal” espiritual, uma sociedade composta por indivíduos desenvolvidos fisicamente e espiritualmente seria uma “sociedade harmônica”.

A imagem de homem que norteia a Pedagogia Waldorf [...] exige que o homem, como indivíduo espiritual, anímico e físico, lute para realizar sua imagem arquetípica. A sociedade e a civilização existem em função desse anseio básico. Toda educação deve preparar o ser humano em idade de formação, para que a aproximação desse ideal seja facilitada na maior escala possível. [...] Se isso for feito corretamente, a ordem social – isto é, a vida em sociedade – será harmônica, pois a harmonização das relações inter-humanas faz, evidentemente, parte da imagem ideal de cada indivíduo. (LANZ, 2016, p.172-173)

O engajamento social das escolas Waldorf que resgatam essa visão mais inclusiva e não elitista, como é o caso da escola Dendê da Serra, se baseia nestes pressupostos essencialistas da antroposofia, portanto. Aliás, todas as práticas pedagógicas das escolas Waldorf se fundamentam nestas compreensões espiritualistas que Steiner desenvolveu em sua “ciência espiritual”, como veremos. E esse é o ponto chave desta pedagogia, que a faz tão singular em relação a outras pedagogias e que a faz ser tão diferente das escolas convencionais.

5.4.3 BREVE RESUMO DOS PRESSUPOSTOS CIENTÍFICOS-ESPIRITUAIS DA PEDAGOGIA WALDORF

Atualmente, existem 1.251 escolas e 1.915 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países, além de associações Waldorf e centros de treinamento de professores para educadores e professores Waldorf em todo o mundo. A maioria das escolas Waldorf estão na Alemanha (mais de 200 escolas), nos EUA (mais de 100 escolas) e Holanda (mais de 100 escolas), mas elas estão espalhadas por toda a Europa, com destaque para a Noruega, Finlândia, Suécia, Suíça e Itália com maiores números de escolas (com mais de 30 escolas em cada um destes países). Na Austrália (60 escolas), Israel (23) e África do Sul (15) também estão bastante disseminadas.²¹⁵ Um paradigma pedagógico já estabelecido, portanto.

Seus fundamentos são inspirados pela “ciência espiritual” da Antroposofia, criada na Alemanha pós-guerra no início do século XX por Rudolf Steiner. Trata-se de uma pedagogia de fundo essencialista. A Antroposofia é defendida pelo seu fundador e membros como uma forma de conhecimento que ultrapassa as ciências que se limitam a explicar o ser humano e a sociedade pelo viés “materialista”, nos termos de Rudolf Steiner.

A reflexão sobre a educação do Homem coincidiu com um tempo em que um verdadeiro conhecimento do ser humano não era possível devido ao materialismo reinante em todas as áreas – o que, na realidade, vinha imperando desde o século XV. [...] Contudo, não houve a menor possibilidade de conhecer o ser humano em sua totalidade e de perguntar: como trazer à luz o que se encontra no íntimo do ser humano, e que é presente de Deus, depois da passagem da vida anterior ao nascimento para a vida na terra? Esta é, no fundo, a pergunta que deve ser feita primeiramente de forma abstrata, e que só pode ser respondida concretamente se tivermos como base um conhecimento real do ser humano, no que se refere a corpo, alma e espírito. (STEINER, 2013, p.2)

Steiner argumenta que o conhecimento do corpo físico e do plano material estaria muito bem desenvolvido pela ciência “materialista”, mas que o estudo dos outros aspectos do ser humano como sua “alma e espírito” não receberia atenção destas ciências, e é neste ponto que a Antroposofia se propõe a contribuir.

²¹⁵ Dados retirados do documento “Waldorf Word List” (2020) formulado pela “IASWECE – International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education”. Disponível em <<https://www.waldorf-international.org/>>. Acessado em 24 de fevereiro de 2022.

Ver também <<https://www.steinerwaldorf.world/>>, plataforma oficial de divulgação das escolas Waldorf pelo mundo.

A questão é não continuarmos adormecidos. E, menos ainda, é o caso de continuarmos dormindo nas áreas da educação e ensino. É importante que uma educação que atinja todo o ser humano em corpo, alma e espírito seja recebida, e que, para isso, corpo, alma e espírito sejam, antes de tudo, reconhecidos. (STEINER, 2013, p.5)

E para desenvolver os conhecimentos da Antroposofia e, posteriormente, da sua pedagogia, Steiner e seus discípulos antropósofos vão recorrer a uma mistura de lógica científica clássica com uma epistemologia tirada de uma “ciência oculta” espiritualista, da qual notamos argumentos no mínimo inusitados e associações que buscam causalidades também muito inusitadas, do tipo:

Podemos dizer, quando observamos com exatidão: o ser humano tem, em si, a natureza do leão, a natureza da ovelha, a natureza do tigre e a natureza do burro. Ele as tem em si mesmo. A diferença é que tudo está em harmonia, uma coisa se ajustando à outra. O ser humano é a confluência harmônica, ou, se quisermos expressar de maneira mais culta, é a síntese de todas essas diferentes qualidades anímicas que o animal possui. Justamente então se alcança, no Homem, o equilíbrio, o que acontece quando usa, de maneira correta, a dose suficiente de ser leão, de ser ovelha, a dose certa de tigre, a dose necessária de burro e assim por diante – quando tudo submerge no ser humano na medida certa e uma qualidade se inter-relaciona corretamente com todas as outras. [...] Nos seres humanos temos então uma unidade, uma síntese, uma harmonização de tudo o que está espalhado no reino animal. [...] O reino animal inteiro é um ser humano gigantesco não sintetizado, dividido em inúmeras particularidades. (STEINER, 2013, p. 45, grifo nosso)

Ou

Como o conjunto de forças anímicas também é chamado “alma”, podemos estabelecer paralelos interessantes entre as palavras latinas anima (alma), animus (vento, ar, sopro) e animal (animal). A presença do elemento “ar” se manifesta de muitas maneiras. Os animais superiores possuem a faculdade de manifestar seus estados anímicos pela voz, pelo grito, utilizando para isso o ar. Enquanto nas plantas a respiração é uma corrente contínua, na maioria dos animais ela se efetua como uma alternância rítmica da inspiração e da expiração. Quanto mais um animal se afasta das funções puramente vegetativas (que ainda o aproxima da planta), mais o elemento “ar” passa a dominar sua vida. Comparem-se animais “atentos” como os pássaros, os lagartos, etc. com os bichos “sonolentos” como os vermes, as vacas, etc., nos quais a preponderância do “vegetativo” se traduz pelo corpo mais viscoso, dominado por processos “viscerais”. (LANZ, 2019, p.22)

Citamos, ainda, uma consideração de um dos principais pediatras antroposóficos, o médico Edmond Schoorel:

Tal como qualquer substância material, o elemento terra está sujeito às leis do espaço tridimensional. O elemento água está sujeito às leis do espaço bidimensional (largura e comprimento), tal qual a superfície. Sempre que uma substância tem tendência a formar uma superfície, podemos atribuir essa tendência à atuação do elemento líquido. As leis do espaço unidimensional (comprimento) regem o elemento ar. O elemento calor não tem dimensões; ele atua fora do espaço e do tempo, e coloca algo em movimento num único ponto. (SCHOOREL, 2013, p.54)

O homem é a síntese harmônica do reino animal? Os animais “superiores” tem mais “elemento ar”? Nas plantas a respiração é uma “corrente contínua”? O calor atua “fora do espaço e do tempo”? Estas afirmações inusitadas, vindas de três dos principais antropósofos, não são exceções, por todas as obras que lemos vindas desse paradigma percebemos várias destas questões problemáticas que dificilmente conseguiriam ser sustentadas por alguma pesquisa científica um pouco mais criteriosa. Mas o que ocorre é que a Antroposofia se coloca em outro patamar paradigmático e lógico, Steiner inaugurou uma nova maneira de lidar com a pesquisa e a racionalidade, é o que chama de uma “ciência espiritual”. A Antroposofia se vê inclusive como uma forma de compreensão que vai além, ultrapassa, à ciência moderna:

Surgem então os pensamentos reformistas na educação, todos eles permeados pela melhor das boas intenções – mas sem nenhum conhecimento sobre o ser humano. Isso se faz notar até mesmo dentro de nosso círculo. Pois o que atualmente pode ajudar o Homem a adquirir conhecimento sobre o ser humano? A antroposofia! Não o dizemos a partir de fundamentos fanáticos ou sectários. Atualmente, quem desejar adquirir o conhecimento do ser humano terá necessariamente de acolher em si a antroposofia. (STEINER, 2013, p.04)

Porém, em nossa pesquisa, o que mais consideramos interessante é de como uma racionalidade tão própria e inusitada como a “ciência espiritualista” de Steiner pôde gerar um paradigma educacional tão singular que se contrapõe e escapa ao paradigma convencional da educação em diversos aspectos.

A Antroposofia compreende o ser humano como se este tivesse uma “natureza quádrupla” formada por quatro “corpos”:

O “corpo físico”: É o corpo material comumente conhecido pela ciência, todos seres orgânicos possuem esse corpo (minerais, vegetais, animais e seres humanos).

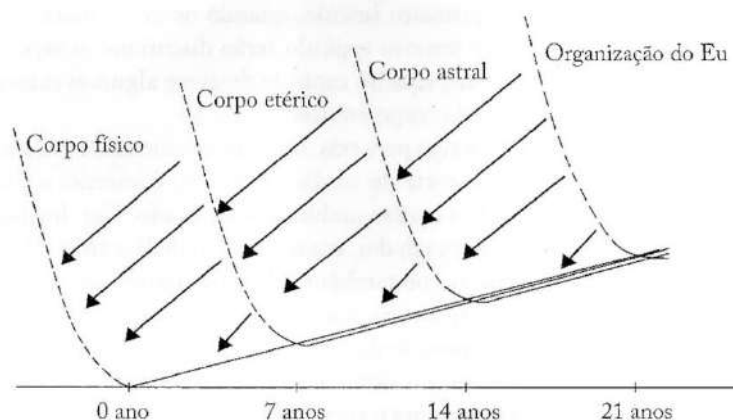
O “corpo etérico”: Chamam também de “corpo vital”, é o que daria o conjunto de forças que dão vida ao ser e impedem a matéria de seguir suas leis mecânicas da químicas e físicas que desarticulariam o corpo. Mantém a vida e atua contra a morte. Este corpo (e os demais que se seguem) não é percebido pelos sentidos comuns, somente pelo desenvolvimento da percepção espiritual de indivíduos que atingiram certo grau de clarividência. (LANZ, 2019, p.17-20)

O “corpo astral”: O corpo que permite o indivíduo ter sensações e reflexos, simpatias e antipatias, instintos e paixões, é o corpo que possibilita os sentimentos.

O “corpo do Eu”: é o corpo que faz o indivíduo se perceber individualizado, singular, único entre os outros seres, é o corpo que possibilita a consciência de si e a memória. Possibilita pensar criticamente o mundo, que possibilita a autonomia do indivíduo, o domínio consciente dos instintos animais, o agir moralmente.

Cada um destes corpos, antes de nascer, consecutivamente, vão influenciando na formação do corpo anterior. Abaixo uma figura representando o desenvolvimento dos corpos durante os setênios²¹⁶ e de como um corpo vai colaborando na formação do outro.

IMAGEM 49 – O desenvolvimento dos corpos constitutivos do ser humano segundo a Antroposofia.



Fonte: SCHOOREL, 2013, p.28

²¹⁶ Os “setênios”, cada período de 7 anos da vida de um indivíduo, representam ciclos essenciais na Antroposofia.

Em cada setênio, o membro constitutivo que acaba de nascer é trabalhado pelo membro constitutivo imediatamente superior, ainda não nascido. Para o membro constitutivo mais elevado, essa atividade de transformar o membro constitutivo inferior é um pré-requisito para seu próprio nascimento. (SCHOOREL, 2013, p.28)

Importante destacar que essa definição de “corpos” não é uma metáfora. Para a compreensão antroposófica eles realmente existem, com suas propriedades próprias e localizadas no espírito do ser humano. Cada um destes corpos já estão nos indivíduos desde sempre, mas vão se manifestando, ou melhor, “nascendo” no indivíduo a cada setênio de vida.

O corpo físico nasce um ano antes do primeiro aniversário da criança; o corpo etérico “nasce” por volta dos sete anos de idade, o corpo astral por volta dos catorze anos e a organização do Eu mais ou menos aos 21 anos. Durante um período limitado ocorre determinada etapa do desenvolvimento, que então se completa. Este é um traço característico do funcionamento das leis do desenvolvimento. (SCHOOREL, 2013, p.25-26)

Esta compreensão dos quatro corpos define todo o entendimento do desenvolvimento infantil por parte da pedagogia antroposófica e é a base para compreendermos como se organiza uma escola Waldorf.

A grande tarefa humana do adulto, principalmente do professor, é fazer o “mundo” chegar até a criança de maneira adequada à sua idade. Então ela terá as vivências que lhe darão forças para a vida inteira. (LANZ, 2019, p.53, grifo nosso)

Cabe ao educador Waldorf conduzir o educando a se desenvolver a partir desta visão espiritual.

Seguindo a maneira antroposófica de compreender o desenvolvimento humano, o educador **não** vai apostar na autonomia da criança até a puberdade, o educador vai cumprir um papel bem determinante nos caminhos de condução da criança. Diferente das outras pedagogias que analisamos nesta pesquisa, que se apoiam no entendimento da importância de garantir e aprofundar a autonomia da criança deste muito cedo, na Waldorf se compreende muito diferente esse assunto, como veremos.

Segundo esta ciência espiritual, após o nascimento físico a criança permanece ligada ao “corpo etérico universal” durante sete anos, o corpo etérico colabora no amadurecimento do corpo físico (sem deixar de exercer sua função principal, ou seja, manter o organismo com vida). Ao terminar essa fase, o corpo etérico se “libera” desta função e pode, então, “nascer” no indivíduo. O fim desta fase é marcado, na Antroposofia, pela perda dos primeiros dentes de leite. Neste primeiro setênio a criança está entregue aos seus processos vitais e está permeada de influências dos mundos espirituais e toda a educação destes primeiros anos deverá ser uma lenta substituição dessas influências. A criança é entendida como estando em um alto grau de inconsciência, mas com uma grande permeabilidade sensorial, permeável às influências do mundo e do ambiente, daí o cuidado extremo que a pedagogia Waldorf dá ao tema do ambiente da escola²¹⁷.

Todo o ambiente do jardim de infância deve ser acolhedor e aconchegante. Nenhum objeto deveria destoar da harmonia do ambiente, nenhuma caricatura tirada de desenhos animados ou de revistas em quadrinhos pode ser tolerada nesse pequeno santuário das crianças. Lembremo-nos: é o ambiente que plasma a vida anímica e a vida orgânica da criança em idade pré-escolar. A criança deve adquirir confiança no mundo: cada objeto, por seu material, deve ser o que parece ser. Daí a exigência de materiais naturais: madeira, pedras, panos de fibra natural, etc. Nada de material plástico, sintético, símbolos de um mundo de mentira e de pseudovalores. Dessa solidez e desse aconchego nasce uma extraordinária segurança e confiança no mundo dos adultos. (LANZ, 2019, p.111, grifo nosso)

IMAGEM 50 – Alguns objetos para uso pedagógico usados na Escola Dendê da Serra, feitos de materiais naturais. Imagem retirada da “Folha da Dendê”, revista produzida pelas crianças e educadores da escola.

²¹⁷ Interessante notarmos como a pedagogia Walforf, assim como a abordagem Reggio Emilia (como veremos com maior detalhe quando estivermos analisando a Escuela Jardín Fabulinus), também chega ao conceito “espaço educador” da escola. Mas pelo entendimento espiritualista do ser-humano.



Fonte: FOLHA DA DENDÊ, p.8, 2021.

IMAGEM 51 – Educandos Waldorf manipulando objetos naturais, como tecidos, algodão, lã, cestarias de palha, giz de cera de abelha. Toda o ambiente e objetos da sala de aula confeccionados de materiais orgânicos.



Fonte: Corações e mentes – episódio 1 (2018)

Quando a Antroposofia postula que a criança no primeiro setênio se encontra em uma quase “inconsciência” é porque, segundo esta “ciência espiritual”, a criança está muito próxima ainda à sua condição divina-espiritual, pois foi recentemente que seu espírito chegou ao planeta Terra. Isso leva à uma postura de reverência do adulto para com a criança, pois se encontra frente à um ser de alta vinculação com o “divino”. Portanto, é dessa compreensão espiritual que vem, na Waldorf, o entendimento da pedagogia **centrada da criança**, tão característico das pedagogias surgidas no início do século XX no contexto do movimento da “Escola Nova” na Europa. Mas diferentemente de todas as outras pedagogias da Escola Nova que basearam seus pressupostos de centralidade na criança fundamentadas na nascente ciência da

Psicologia Infantil (Piaget, Montessori, Korczak, Freinet, etc.), o foco centralizador da criança na pedagogia Waldorf vem de suas fundamentações espiritualistas.

O professor, porém, deve saber-lo. Ele deve estar perante a criança com um reverência imensa, e saber: aqui está um ser divino-espiritual que desceu à Terra. Que saibamos disto; que, com isto, inundemos nossos corações e então, desse ponto em diante, nos tornemos educadores – isto é o que importa. (STEINER, 2013, p.13)

Essa compreensão de quase “inconsciência” da criança, nesta fase, faz com que a pedagogia Waldorf coloque-se categoricamente contra qualquer prática didática muito racionalizadora para as crianças do primeiro setênio. Nesta fase não se promove exercícios de alfabetização, nem se trabalha a educação com explicações lógico-científicas ou por meio de explicações intelectualizada dos preceitos morais. Não se trabalha uma educação focada no intelecto da criança, nem em exercícios de memorização. Tudo o que for trazido para a criança, nesta fase, tem de ser permeado pelos elementos do “mágico”, dos “contos de fada”, “lendas”, da “fantasia”. Para Steiner:

Aos sete anos a criança ainda não possui entendimento; aquele que quiser contar com a razão de uma criança de sete anos estará totalmente equivocado – ela tem fantasia e com a fantasia devemos contar. (STEINER, 2013, p.15)

Essa compreensão fundamenta, também, a não abertura para as crianças e jovens participarem nas instâncias de gestão da escola, nas Waldorf, como veremos.

O que os educadores Waldorf buscam neste primeiro setênio é criar e propiciar um ambiente de acolhimento e carinho (acolher a criança em sua “chegada à Terra”), evitando que a criança viva momentos traumáticos e deixando-a viver e exteriorizar o que se passa dentro dela. Por meio destes movimentos da criança (pular, correr, escalar, desenhar...) o educador vai conduzindo a criança para se “harmonizar” e buscar um **ritmo** para sua vida. Confeccionar **ritmos** no cotidiano das crianças é chave da educação Waldorf neste primeiro setênio.

O bom educador nunca o inibirá [os movimentos das crianças] brutalmente, mas o conduzirá, pouco a pouco, a uma regularidade rítmica que se assemelhará a uma respiração composta de sístole e diástole. Certas regularidades no decorrer do dia, a observação de um horário rítmico para jogos e refeições, para o descanso e pequenas cerimônias, harmonizam uma vontade que, sem isso, tende a ficar

caótica. Uma vez acostumadas a esses ritmos, as crianças pedem que sejam observados, o que prova a consonância deles com os anseios da alma infantil. (LANZ, 2019, p.44)

Aqui a importância de ter amplo espaço para o **livre brincar** na Waldorf, para a criança exteriorizar seu “ser anímico” e para o educador notar onde deve atuar para favorecer a harmonização de seus “temperamentos”²¹⁸. Também é importante para que as crianças se relacionem com o ambiente natural da escola (comumente as escolas Waldorf buscam ter grande parte de espaços verdes, bosques, árvores, etc.) e com o ambiente preparado pelo educador, com cenários e objetos feitos de materiais orgânicos, sendo que em cada época esses cenários são compostos pelo educador para favorecer na criança a percepção dos **ritmos** internos e do mundo.

IMAGEM 52 – Professoras Waldorf da escola Dendê da Serra ministrando suas aulas. Notamos os ambientes artisticamente compostos pelas professoras, cada um dos desenhos e elementos que compõe os cenários correspondem ao ritmo que está buscando estimular nos educandos.



²¹⁸ Para a Antroposofia, cada ser humano nasce com um “temperamento” predominante, uma personalidade “anímico-espiritual”. A Antroposofia classifica 4 (quatro) tipos de temperamento específicos: temperamento **sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático**. É uma das principais funções dos educadores lidar com os educandos de acordo com as características e dificuldades próprias dos “temperamentos” predominantes de cada educando, buscando harmonizar nestes a presença dos quatro “temperamentos” e harmonizar as forças e influências de cada um dos “temperamentos” no cotidiano da classe, para que todos os tenham suas potencialidades vivenciadas e estimuladas.

Para maiores detalhes sobre as características desta tipologia de “temperamentos” na Antroposofia, ver Lanz (2019, p.67-74)



Fonte: Vídeo institucional da escola Dendê da Serra (2017)²¹⁹.

É baseado nesta importância da construção dos **ritmos** que o cotidiano escolar das Waldorf se organizam por padrões de repetição de alguns rituais como repetição de músicas, histórias, comidas, festividades. Também se dá muito valor à noção de ritmo da natureza, principalmente em relação às estações do ano (primavera, verão, outono, inverno), a cada mudança de estação os educadores reconfiguram toda o ambiente da escola (cenários, pinturas, objetos) de acordo com a estação do ano.

Destacamos que os ritmos naturais, das passagens de ciclos das estações do ano são marcados nas escolas Waldorf pelos **festejos e celebrações**, que são organizados de maneira muito ritualizada e com fortes elementos estéticos (músicas, pequenos cenas teatrais, caminhadas, construção de objetos festivos, fogueiras simbólicas, etc.), buscando marcar profundamente a criança, a envolvendo também os pais na construção dos elementos que comporão os festejos.

As celebrações são ligadas à passagem das estações do ano, mas em grande maioria ligada com as celebrações cristãs, como a festa Junina, Páscoa, dia de São Miguel, entre outros.

²¹⁹ O vídeo institucional se chama “Apadrinhamento – Escola Dendê da Serra” (2017), e trata-se de parte da campanha de apadrinhamento de educandos bolsistas da escola. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Dv280yKfMb0&t=46s>>, acessado em 11 mar. 2022.

Cada uma destas celebrações são verdadeiros rituais, possuem significados, músicas, cores próprias. As celebrações anuais e cíclicas são valorizadas no paradigma educacional Waldorf como expressão de passagens dos ritmos temporais, com funções pedagógicas para os educados e todos da comunidade escolar para que sintam e compreendam melhor as passagens do tempo e os **ritmos** da natureza.

IMAGEM 53 – Um dos vários rituais que ocorrem nas festas juninas Waldorf. Educadores, crianças e familiares estão em volta da fogueira, cantando uma música em roda e seguram lanternas artesanais que eles próprios construíram



Fonte: Arquivo da escola Dendê da Serra (2018).

Para citarmos mais um exemplo, um pouco mais pormenorizado nesta questão do “ritmo”, é emblemática a forma como são apresentadas as histórias e fábulas às crianças do jardim de infância Waldorf. Nos últimos momentos do dia da rotina escolar os educadores preparam um pequeno e singelo cenário com objetos naturais e tecidos, assim formam uma roda, com a sala iluminada à luz de velas, e contam uma mesma história/fábula nos cinco dias da semana (de segunda à sexta-feira), repetidamente. Isso, justamente, para trabalhar a questão do ritmo nas crianças, além de rerepresentar uma história conhecida que elas aos poucos vão se apropriando e se sentindo acolhidas por ela, por ser conhecida, vão se apoderando

dos detalhes da história e fazendo questão que o educador conte a mesma história com seus mesmos pormenores. E, inclusive, as próprias histórias ou fábulas selecionadas e narradas pelo educador trazem em seu estilo as repetições na estrutura narrativa, como as parlendas ou histórias em que as personagens passam por vários lugares repetidos ou cantam a mesma canção várias vezes durante a história, etc.

Percebemos, assim, já nessa organização da primeira fase da pedagogia Waldorf, como a visão espiritualista da Antroposofia influencia toda o entendimento pedagógico Waldorf. E isso se dá em toda o restante da organização escolar das demais fases.

Como dissemos, tudo isso está baseado fundamentalmente nas fases de desenvolvimento dos **corpos**. E que qualquer antecipação de capacidades, que não se deveria trabalhar na fase em que a criança está, acarretaria danos altamente prejudiciais ao desenvolvimento das próximas fases da criança. Por isso há na pedagogia Waldorf certa rigidez quanto à sistematização do que deve ser trabalhado com os educandos em cada um dos setênios, pois disso depende todo seu harmônico desenvolvimento espiritual.

Embora a imagem ideal do homem seja a de um ser autônomo e livre, seria errado imaginar que se pudesse chegar a esse ideal concedendo a tão cobiçada liberdade ao ser humano enquanto este não houver atingido a plena maturidade de suas qualidades anímico-espirituais. (LANZ, 2019, p.53-54)

Vimos que só depois que o corpo etéreo é liberado da sua função “plasmadora” do corpo físico, no final do primeiro setênio após a queda dos primeiros dentes, é que se compreende que a criança começa a utilizar efetivamente a função do pensar e da memória. Somente neste momento, no início do **segundo setênio**, é que o educador traz práticas didáticas mais intelectuais e matérias de conhecimento científico, mas ainda muito ligada à fantasia, pois, no entendimento antroposófico, a criança no segundo setênio está mais ligada ao desenvolvimento dos sentimentos (o corpo astral começa a influenciar o corpo físico e etérico).

Depois da libertação do corpo etérico, cuja atuação havia predominado durante o primeiro setênio, é o corpo astral que assume uma espécie de liderança. É ele que se desenvolve dos sete aos catorze anos. Durante esse período, o eu do jovem “vive”

principalmente no corpo astral. Daí um desenvolvimento intenso das qualidades a ele ligadas: sentimento, fantasia, emotividade. (LANZ, 2019, p.41)

Nesta fase, trabalha-se uma educação focada na sensibilização dos sentimentos e da fantasia da criança, sua força criadora. Fugindo, ainda, de um ensino intelectualizado, mas muito mais focado na expressão artística. Mesmo as matérias científicas são apresentadas de maneira a garantir a fantasia, a própria metodologia da aula do professor deve ser considerada como uma obra de arte, **a aula é a obra de arte do professor.**

Emoções e vivências intensas devem acompanhar o ensino de todas as matérias. O professor deve ser um artista no sentido mais amplo da palavra, e todo o ensino deve ser uma obra de arte. Assim como o artista se dirige aos sentimentos de seu público, o professor alcançará suas metas exclusivamente apelando aos sentimentos e à fantasia de seus alunos. [...] Cada dia de aula deveria ser, para os alunos, uma série de vivências que lhes despertem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo, da História, da Matemática, etc. (LANZ, 2019, p.50)

O professor prepara sua “aula-obra-de-arte” instigando essa fantasia e atuando sobre o sentimento do educando.

O sentimento do belo deve ser cultivado por meio de atividades artísticas e artesanais, isto é, por meio do “fazer”. A relativa passividade do aprender será dessa forma, completado por uma atividade criativa. (LANZ, 2019, p.50-51)

IMAGEM 54 – Sala de aula da escola Dendê da Serra preparada artisticamente com desenho de giz na lousa feito pela professora Waldorf.



Fonte: Corações e mentes – episódio 1 (2018)

Os professores Waldorf atuam com uma formação artística muito ampla comparada com de outras pedagogias, detêm conhecimentos de instrumentos musicais, um repertório grande de canções, várias técnicas de desenho (giz, aquela, entre outras), técnica de cerâmica e outras artes que procuram e são estimulados a desenvolver. Toda a base pedagógica da Waldorf é artística, o educador é um compreendido como um artista e a arte é a linguagem que conduz todo o aprendizado.

IMAGEM 55 – Aulas artísticas conduzidas pela professora de classe na escola Dendê da Serra. Na primeira imagem a professora lê uma poesia e notamos o ambiente da sala com desenhos, instalações artísticas e instrumentos musicais. Na segunda imagem os educandos aprendem flauta doce.



Fonte: Corações e mentes – episódio 1 (2018)

No segundo setênio da criança ainda não é o momento de educar pela autonomia do educando, pelo contrário, nesta fase da educação Waldorf aumenta-se a autoridade do educador. Compreende-se que a condição fantasiosa nesta fase da criança faz com que ela procure referências de figuras ideais, espécie de “heróis” que admiram, os pais e os educadores devem assumir e cumprir esse lugar, serem essas figuras de referência e veneração.

Durante o segundo setênio, em particular, a educação deve ter como princípio pedagógico a autoridade. Pais e mestres deveriam constituir para o jovem uma autoridade indiscutida e indiscutível, guiando-o com mão firme mas carinhosa. Evidentemente, tal autoridade nunca deve ser imposta à força; deveria ser o resultado natural de um relacionamento baseado na veneração, no respeito e no reconhecimento inconsciente das qualidades superiores do educador. [...] Com a riqueza das forças sentimentais que possui nessa faixa etária, o jovem quer venerar, quer encontrar figuras ideais, quer amar. Não poderia haver educação harmoniosa se o educador não fosse admirado e aceito como autoridade natural, com base no amor. Toda

educação no segundo setênio deve estear-se nesse princípio da autoridade aceita e baseada na carinhosa admiração. (LANZ, 2019, p.54)

Assim como o início da queda dos dentes de leite é que marca o fim do primeiro ciclo, o que marca o fim deste segundo setênio é o início da puberdade, nos termos antroposóficos é quando o corpo etérico está totalmente nascido e o corpo astral está liberado para atuar livremente. Neste terceiro setênio (dos 14 aos 21 anos) o “corpo do Eu”, então, se libera das funções plasmadoras do “corpo etérico” e o jovem passa a trabalhar o seu “eu” de forma autônoma. Somente nessa fase é que se estimula a autonomia, o livre-arbítrio, o desenvolvimento da responsabilidade moral, além das plenas faculdades mentais intelectuais.

Porém, em nossa entrevista com o professor Vinícius Leonardo Ferez (2021) da “Escola Rudolf Steiner” em São Paulo, percebemos que a fase correspondente a essa fase de estabelecimento do corpo do Eu, que corresponde ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio é justamente o período escolar que mais se disciplina os educandos, ao invés de se garantir a autonomia e livre-arbítrio dos mesmos em relação a seu processo de aprendizagem²²⁰.

Segundo o relato do professor Vinicius e os exemplos de boletins escolares da escola que este nos encaminhou para nossa pesquisa, notamos que o Ensino Médio em uma escola Waldorf possui muito da característica de uma escola convencional, com as disciplinas fragmentadas, os professores atuando cada um em sua matéria de forma estanque e com forte foco nas disciplinas de português e matemática.

Mas, tanto no Ensino Fundamental quando no Ensino Médio, nas escolas Waldorf se ampliam muito as possibilidades de um contato com uma educação mais integral dos jovens, pois nestas fase se praticam as “**aulas avulsas**” focadas nos saberes artísticos (principalmente na Música, mas também em outras expressões artísticas, como pintura, gravura e modelagem) e no manuseio prático do artesanato e de práticas de trabalhos manuais (técnicas de uso de ferramentas para processar e lapidar pedras e materiais de metal, tecelagem, macramé, encadernação, jardinagem e marcenaria).

²²⁰ Usamos o exemplo aqui a respeito do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da “Escola Rudolf Steiner” (São Paulo) para fazer esse comentário e reflexão, pois a “Escola Dendê da Serra” só atende alunos até o 9º ano.

Porém, mesmo com essa ampliação para uma formação mais integral, não se possibilita a autonomia do educando no processo de aprendizagem, pelo contrário, quanto mais adiantado os anos escolares mais a educação é direcionada e definida pelo educador e mais se aproxima de uma educação convencional, quase uma educação “apostilada” (termo derivado de um ensino que é ditado e trabalhado por apostilas), segundo as palavras do professor Vinícius se referindo ao Ensino Médio da Waldorf.

Eu sempre achei que ela fosse uma escola progressista! Tem essa ideia que passa, da Waldorf ser uma pedagogia “alternativa”. Ela pode até ser, mas ela não deixa de ser quase que “apostilada”. Apesar do método ser um pouco diferente, o jeito que eles vão ensinar Matemática, o jeito que eles vão ensinar Geometria... tem todos esses processos para que se chegue em um resultado, mas ao mesmo tempo a matéria está concretizada e não vai poder ser nada diferente daquilo. (FEREZ, 2021).

5.4.4 SOBRE OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS GERAIS DAS ESCOLAS WALDORF

Vamos discorrer sobre os principais dispositivos pedagógicos das escolas Waldorf. Podemos apresentar de forma geral, pois, apesar de cada escola ter a sua particularidade e singularidade, é perceptível um padrão geral que todas as escolas Waldorf que entramos em contato possuem (incluindo a Dendê da Serra), isso devido a sua filiação profunda ao pensamento da Antroposofia e de Rudolf Steiner. Os textos e indicativos de Steiner são encarados como linhas mestras da organização das escolas Waldorf, daí resultar neste padrão paradigmático de milhares de escola no mundo todo.

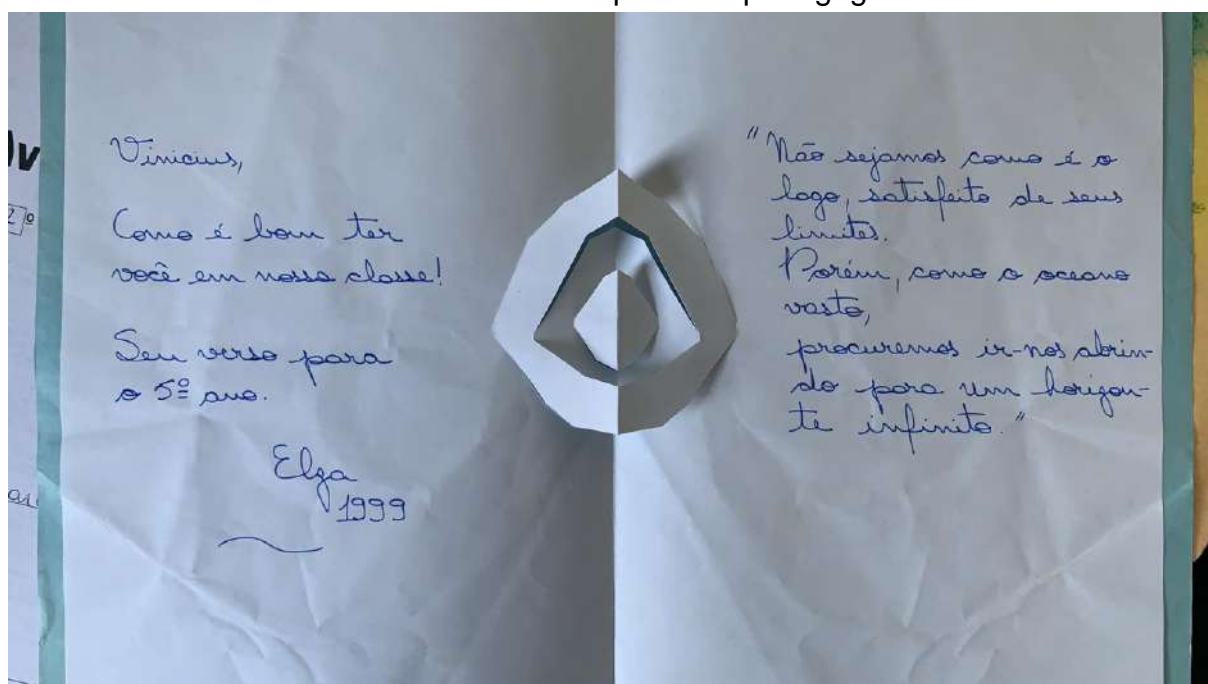
Primeiro, gostaríamos de destacar que um dos principais conceitos que embasam os dispositivos pedagógicos é o conceito antroposófico de **ritmo**, trabalhado por meio de repetições de histórias e fábulas, construção de cenários de acordo com a época e estação do ano, os rituais e festejos na escola, a sistematização da alimentação da rotina da semana, entre outros. O ritmo é compreendido como um dos principais conceitos definidores dos dispositivos pedagógicos da Waldorf.

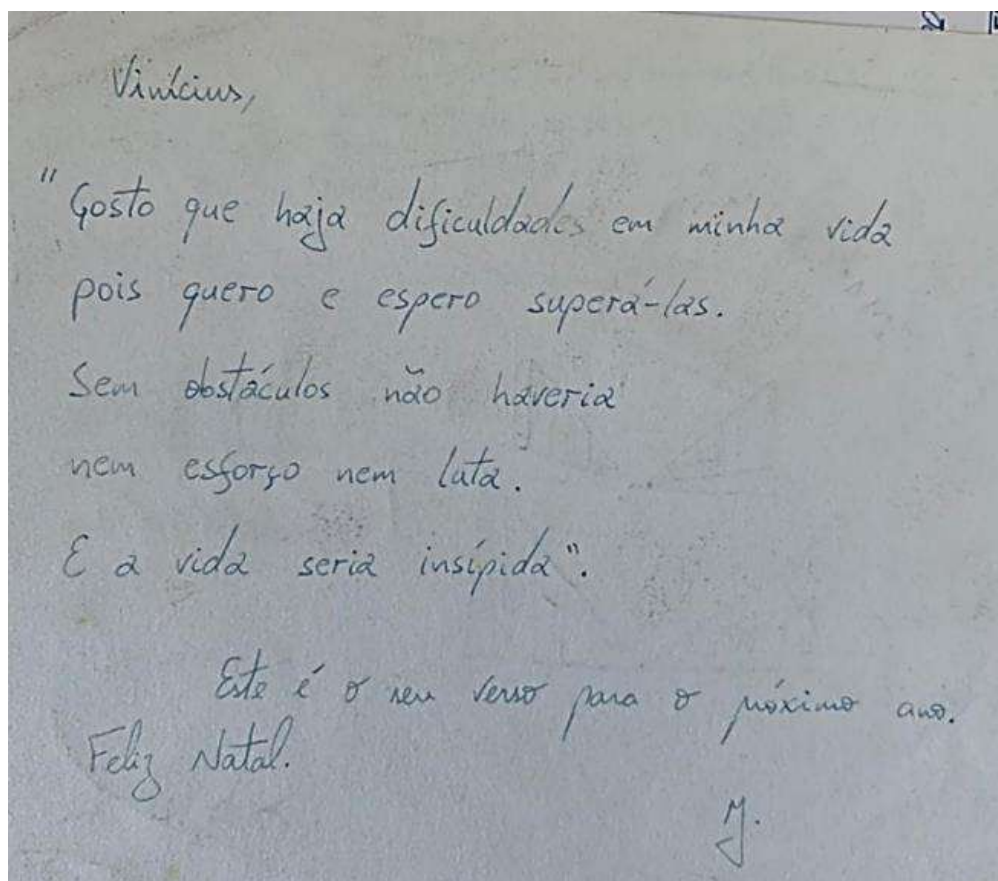
Reforçando o conceito de ritmo e também o ampliando, discorreremos agora a respeito de um dispositivo pedagógico muito singular e interessante da Waldorf: o **verso do aluno**. Cada educando recebe no começo do ano (ou no final do ano) um

verso poético que o educador seleciona ou compõe para o educando, esse verso deve ser recitado na frente da sala toda semana, no dia da semana em que o educando nasceu. As temáticas dos versos escolhidos buscam transmitir algum tema importante que o educador quer que o educando preste maior atenção e observe em si. Além de trabalhar a questão do ritmo pelo hábito de repetir o ano todo o mesmo verso no mesmo dia da semana, também se trabalha esse sentido mais profundo que os versos podem provocar no educando. Além disso também estimula a expressividade e a eloquência do educando frente a todos da classe, trabalhando sua oralidade e segurança pessoal.

Segue abaixo dois exemplos destes tipos de versos poéticos-pedagógicos utilizado nas escolas Waldorf.

IMAGEM 56 - Versos poéticos-pedagógicos





Fonte: Acervo pessoal do professor Vinicius Leonardo Ferez – Escola Rudolf Steiner (São Paulo)

IMAGEM 57 – Uma educanda recita seu “verso do aluno” – Escola Dendê da Serra



Fonte: Corações e mentes – episódio 1 (2018)

Outra singularidade marcante nas escolas Waldorf é a permanência do mesmo professor por todos anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 8º ano²²¹. É o chamado “**professor de classe**”. Nem sempre é possível, mas o ideal em uma escola Waldorf é que o mesmo educador acompanhe a mesma classe por todos esses anos, ministrando as matérias gerais (história, física, geografia, química, linguagem, etc.), sendo assim um professor “polivalente”. A importância do mesmo professor ministrar aulas das múltiplas disciplinas prevê uma educação que favoreceria uma maior percepção das afinidades e dificuldades dos educandos.

Ministrando muitas matérias, o professor pode atingir os alunos a partir de vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas. Essa diversidade das vias de acesso lhe permite, com certeza, atingir cada criança de uma forma ou de outra. Todo o seu trabalho pedagógico pode basear-se nessa diversidade; o que falta numa disciplina pode ser compensado em outra. (LANZ, 2019, p.83)

E a opção por manter o mesmo educador, o “professor de classe”, por tantos anos é explicada pela concepção antropológica da fase em que a criança se encontra neste segundo setênio, quando seu corpo astral está em momento de se estabelecer, a criança precisaria desta estabilidade, desde **ritmo** e da figura de um adulto referência, que a criança busca venerar.

Nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre ele e a classe. Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um de seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura principal da vida da criança: “meu” professor ou “minha” professora tornam-se tão importantes quanto os próprios pais. Como o mundo é apresentado à criança por intermédio de um só professor, ela recebe a cosmovisão homogênea marcada por uma personalidade venerada e querida. Nunca é demais estimular a sensação de segurança e de força que a criança obtém nesta circunstância. (LANZ, 2019, p.83)

Essa proximidade do professor de classe também lhe coloca em uma posição de **tutoria**. Essa função de tutoria dos educadores da Waldorf busca aproximar ainda

²²¹ No período pré-escolar, no jardim de infância Waldorf, as crianças ficam com educadoras que são chamadas de “jardineiras”, comumente ficam duas ou mais jardineiras com a mesma turma. E como dissemos, seu papel é pouco diretivo no ato educacional, buscando mais uma atuação acolhedora das crianças.

Outro elemento importante, é que nas escolas Waldorf se mantém a ideia de 8º ano como último ano do Ensino Fundamental, pois marca a passagem do segundo setênio da criança (14 anos).

mais o educador do educando para ajudá-lo em seu processo de desenvolvimento pessoal e também aproximar o educador dos familiares da criança, possibilita conhecer os educandos com maior detalhes de sua vida particular, seus problemas e os de sua família. Os tutores, inclusive, costumam visitar as crianças e familiares em suas casas. A concepção de “tutoria” na Waldorf se diferencia das pedagogias que se baseiam em “projetos de pesquisa” e nos “currículos emergentes” que partem dos educandos, como é o caso das escolas que se inspiram da Escola da Ponte. Nestas últimas a tutoria, além do papel de proximidade afetiva com o educando, também busca acompanhar o educando no desenvolvimento de suas pesquisas, nos “roteiros de estudos” de cada educando e nos projetos que este participa. Na Waldorf a tutoria não tem essa função, as aulas são concebidas e ministradas pelo educador que, inclusive, é quem pensa e define também o caminho curricular que o educando vai seguir.

Na Waldorf as aulas são diretivas, coordenadas pelo educador. Mas, por mais que haja realmente essa diretividade, as aulas da Waldorf não são conduzidas a todo momento de forma narrativa, com o educando passivo. As aulas partem de coisas práticas e após as vivências e experiências é que se trabalham os conceitos abstratos. Sobre isso, a educadora Silvia Reichmann nos contou a respeito:

Ela [a aula] não é tradicional porque ela não é narrativa o tempo todo. Nunca ficaremos 1 hora narrando nada para cima das crianças. [...] Existe expansão e contração, né? [...] “Expansão” é quando você bota as crianças para fazer uma roda, para se movimentar, ativos. E “contração” é quando eles concentram e ouvem alguma coisa que o professor está contando. Esses momentos tem que se alternar. Você não pode ficar 40 minutos falando para cima das crianças. Até os grandes não suportam isso. Imagina os pequenos. O tempo de concentração dos menores é menor ainda do que o dos grandes. Nunca você verá um professor Waldorf, falando sem parar, “blá blá blá”, isso não existe! Existe um inspirar e expirar. Contração e expansão. No momento de concentração eles ficam silenciosos, você consegue ouvir uma agulha caindo no chão. E tem momentos que é aquela balburdia. Quando estão todos resolvendo os exercícios, ou todos desenhando. Tem os momentos de tumultozinho e é normal que tenha. Ou aquele momento em que a gente puxa alguma coisa que faz com que eles estejam ativos ou em movimento também. (REICHMANN, 2021)

Essa organização da aula parte da concepção antroposófica de “aula tripartida” que divide as aulas em três momentos: **querer, agir e pensar**. Isso vem da

concepção antroposófica que entende que as “atividades anímicas” do ser humano se dividem em três, o próprio corpo humano representaria a imagem dessa triplicidade: querer (membros), agir (tórax) e pensar (cabeça). A cabeça representaria o **pensar** pois é onde se concentra o sistema neurossensorial e o cérebro; o tórax concentraria os principais movimentos metabólicos, teria por finalidade incorporar e elaborar o mundo material por meio da digestão e da secreção, por isso estaria ligado ao **sentir**; os membros estaria ligado à vontade, ao **querer**, por causa da possibilidade que proporcionam de movimentar e pegar/soltar. O professor Waldorf deve harmonizar essas três atividades anímicas durante o tempo das aulas, tendo em mente o conceito **rítmico** de “expansão” e “contração” que a professora Silvia Reichmann citou acima.

Os alunos devem viver numa alternância entre contração e dilatação [...]. Ritmo entre sentimentos e atividades opostos vivificam o ensino. Isso é possível no decorrer de cada aula. [...] Num horário escolar bem elaborado, as próprias matérias se alternam num ritmo que apela sucessivamente ao raciocínio, ao sentimento, ao fazer. (LANZ, 2019, p.92, grifo nosso)

Se a aula se focasse em apenas um destes elementos, o aluno ficaria “intoxicado” e prejudicaria os processos vitais do corpo do educando, porém, harmonizando-se esses três aspectos, o “ritmo orgânico” do educando estaria sendo vivificado. Por isso, baseando-se nesta maneira antroposófica de enxergar o mundo e o corpo humano, uma aula Waldorf busca em sua condução harmonizar estes três momentos: de movimento dos corpo, de sensibilização (comumente por meio de práticas artísticas e narrativas de história) e de pensar. Mas, como dissemos, todos estes movimentos são diretamente definidos e coordenados pelo educador.

Um dos fortes fatores que entram nesse sentido de “expansão” e alívio da diretividade são os vários momentos de livre brincar e contato com a natureza, estimulados nas escolas Waldorf. No jardim de infância o **livre brincar** é quase a todo momento, entre uma pequena prática e outra, no ensino fundamental há intervalos bastante espaçados e sempre se estimula o contato com o meio natural. Isso é especialmente forte na escola Dendê da Serra, que aproveita seu estado de “escola rural” e de estar localizada em um local cheio de rios, praias e florestas.

IMAGEM 58 – Educandos da escola Dendê da Serra brincando em espaços que se misturam com florestas e rios dentro do território da escola.



Fonte: Corações e Mentas (2018) e Vídeo institucional da escola “Apadrinhamento”²²²

E o que singulariza ainda mais as aulas da Waldorf é sua condição de **“aula arte”**, a aula é compreendida como “obra de arte”, pois o educador compõe a mesma como uma performance artística. Isso se explica pelos pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner, que propõe que se utilize **a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento**²²³.

²²² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Dv280yKfMb0&t=46s>>, acessado em 11 mar. 2022.

²²³ Rudolf Steiner declara que sua compreensão da importância da arte como procedimento fundamental de sua pedagogia deriva da influência que tem da teoria do conhecimento do poeta e humanista alemão J. W. Von Goethe (1749-1832). Aliás, toda a cosmovisão e método científico de Steiner são influenciados pelas teorias “goethianas”. Steiner por muitos anos dedicou-se a editar as obras científicas de Goethe, além de escrever livros comentando as teorias goethianas.

Para maiores detalhes das ligações do pensamento de Steiner e Goethe ver os textos ROMANELLI (2016) e LUZ & WENCESLAU (2012).

O educador polivalente (professor de classe) compõe a rotina da sua aula-arte concebendo o cenário da classe, pensando sua instalação, sua estética, por meio de pinturas na lousa, nas paredes, nos objetos que compõe o cenário na sala, nas cores, no uso da luz baixa, até com momentos de luz de velas ou luzes acesas em momentos próprios para afetar a sensibilidade do educando. Se utiliza de diversos procedimentos artísticos, como pinturas, músicas e narrativas (contos, mitos, biografias). Ou seja, cada aula seria uma composição artística do professor.

IMAGEM 59 – Uma educadora da escola Dendê da Serra dando sua aula-arte. Notamos desenhos e instalações compostas artisticamente pela educadora e alguns objetos que utiliza na sua performance pedagógica.



Fonte: Corações e Mentres (2018) e Vídeo Institucional da escola “Apadrinhamento” (2017)

A Pedagogia Waldorf, com seu enfoque artístico, busca um caminho para desenvolver o uso da imaginação e a estimulação da fantasia, pelas quais a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística. E é artisticamente que se busca chegar à compreensão mais intelectualizada e abstrata do mundo, busca-se trabalhar o intelecto da criança, mas o intelecto infantil não será solicitado a trabalhar antes que as forças da fantasia e da imaginação sejam postas em ação.

O entendimento nunca adentra tão profundamente a realidade quanto a fantasia. A fantasia pode iludir, mas adentra na realidade; o entendimento permanece sempre na superfície. (STEINER, 2013, p.127)

Mesmo na fase do Ensino Médio, nas escolas Waldorf esse valor da arte e da fantasia não se perde, mesmo que nesta fase as aulas já se deem de maneira bastante fragmentadas e especializadas, com educandos enfileirados nas carteiras e com didática bastante conteudista. As aulas do ensino médio não são mais tanto uma “aula-arte”, mas a arte como instrumento de conhecimento sempre permanece, o currículo mantém fortemente incluído aulas de música e de tantas outras artes.

A professor Silvia da escola Dendê da Serra enfatiza esse tema em sua entrevista:

Então, existem esses conteúdos oficiais que damos de outra forma e essa outra forma é muito artística. Na verdade, a diferença da escola Waldorf é que ela é toda artística. Um professor de classe que não seja artista não serve para ser um professor de classe. Nós descobrimos em cada ser humano o seu lado artístico. A visão de arte da Waldorf cria problemas, sabe? Porque na nossa sociedade temos uma visão de que artista é um grupo profissional. É uma determinada classe de pessoas e o resto é público, consumidor de arte. Existe o produtor de arte e o consumidor de arte. E a gente parte de uma visão muito mais completa de arte, que na verdade o ser humano é um artista por natureza. Que o homem primitivo começou a esculpir a sua caverna, que começou a construir a sua casa, que começou a fazer seus potes para cozinha, a cantar uma música rítmica para fazer a sua colheita. Ele é um artista em cada coisa que ele faz. Num cesto que ele cria, nos materiais que ele recolhe do seu ambiente e cria coisas para o seu uso diário e prático, aquilo tudo é arte. [...] Quem não se lançar na aquarela, no desenho, quem não aprender a fazer tricô ou crochê, mexer na terra, não serve para ser professor de classe e ponto final. Por mais habilidade que a gente tenha, nós temos que ser antes

de mais nada essa referência para as crianças. "Eu não sei fazer, tenho essa dificuldade, mas vou superar". Se a gente não vive isso como exemplo para essas crianças, elas não vão acreditar que isso é possível. O lugar da arte na Waldorf é, simplesmente, em tudo! O professor é um grande artista. Até porque esse jeito de bolar uma época, botar uma música aqui, "vamos fazer a vivência dessa forma, vou decorar a sala assim", isso já é uma obra de arte. (REICHMANN, 2021)

Muito singular também é o fato que nas escolas Waldorf os educandos não usam livros didáticos. Por meio das experiências, vivências e das explanações do professor, cada aluno vai criando seu **caderno pessoal** onde vai ficando sistematizado o que apreendeu de seus estudos.

Um dos segredos da Pedagogia Waldorf consiste em evitar, nas aulas, qualquer livro didático. Isso não quer dizer que os alunos, principalmente das classes superiores, não possam ou devam consultar livros especiais; mas o próprio ensino baseia sempre na palavra viva do professor. A matéria exposta por ele é transcrita, em seguida, para o caderno de época, que contém, em redação própria dos alunos [...] a essência da matéria dada. [...] O livro didático, da maneira como costuma ser usado nas escolas tradicionais, não é impessoal, tendo a função de uma "muleta" para o professor; ele ainda peca por dois defeitos imperdoáveis: a apresentação em geral pouco estética e a abstração do conteúdo. Ora, um dos princípios pedagógicos Waldorf consiste em ir da atividade ou do fenômeno para a abstração conceitual. O caminho deve sempre ser da vontade para o sentimento e deste para o raciocínio. Entretanto, os livros didáticos começam geralmente por abstrações e definições e, quando muito, acrescentam no fim do capítulo um exemplo prático. (LANZ, 2019, p.120, grifo nosso)

O educando Zender Louguércio, da escola Dendê da Serra, explica como os cadernos revelam a disposição pessoal dos estudantes:

Os nossos cadernos são bem interessantes, porque a gente que constrói eles, eles não vem prontos e a gente só dá as respostas. A gente constrói eles e constrói do jeito que se aplica à nossa pessoa. Então, se eu sou uma pessoa meio bagunceira o caderno vai ficar meio bagunçado, se eu sou uma pessoa dedicada e organizada o caderno vai ficar organizado. (JANELAS DA EDUCAÇÃO, 2021)

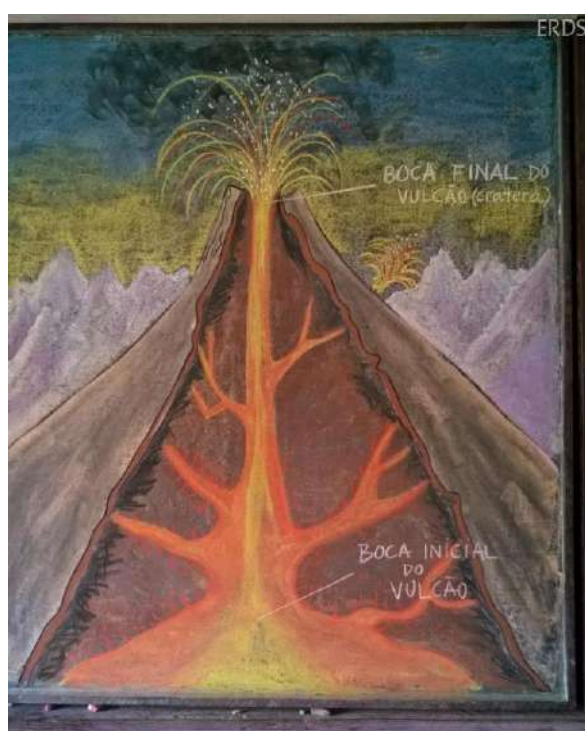
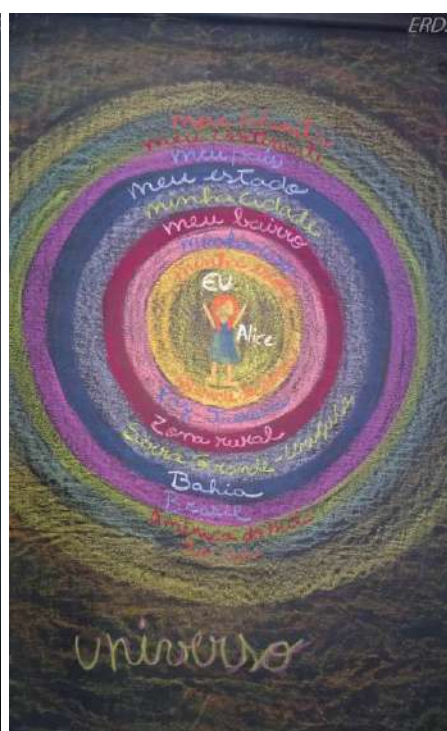
IMAGEM 60 – Um caderno do educando – Escola Dendê da Serra.



Fonte: Vídeo institucional da escola “Apadrinhamento” (2017)

E como não há na Waldorf o uso de livros didáticos dos alunos nem dos professores, isso acaba por estimular a criação artística tanto dos educandos em seus cadernos quanto nos cenários da aula que os educadores tanto capricham esteticamente, para possibilitar a fruição de uma aula-arte. Destacamos especialmente o capricho dos desenhos nas lousas, obras de arte em giz preparados pelos educadores para ministrarem suas aulas-arte. O estilo dos traços de giz, a paleta de cores, o capricho dos detalhes destes desenhos para fins didáticos (e fruição estética) são muito característicos das escolas Waldorf. É a educação ocorrendo pelo encantamento artístico, como previsto pela Antroposofia.

IMAGEM 61 – Alguns desenhos em giz colorido, desenhados nas lousas da sala de aula, preparados pelos educadores para ministrar suas aulas - Escola Dendê da Serra.





Fonte: Arquivo da escola Dendê da Serra (2015).

A rotina das aulas também é diferente da convencional. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, ao invés das disciplinas irem se alterando em aulas de 50 minutos, na Waldorf as disciplinas permanecem por uma determinada **época**, comumente por volta de cinco semanas. Durante essas **épocas** o foco fica em duas disciplinas principais (Biologia e História, por exemplo). Após esse período de cinco semanas, muda-se a época, então se trabalha focado em mais duas disciplinas e assim por diante, durante todo o ano, em uma “sequência de épocas”.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental as aulas de “épocas” ocupam praticamente a rotina do dia todo. Mas conforme vai se aproximando nos anos do Ensino Médio, essas aulas principais (da época) se dão no primeiro período do dia e se estendem por 2 horas (até o recreio) e no restante do dia na escola acontecem as **“aulas avulsas”**.

Nas aulas avulsas acontecem a complementação da formação integral que a pedagogia Waldorf propõe, tanto no sentido da sensibilização artística quanto nos saberes de experiências manuais.

A professo Silvia nos detalha como se dá essa rotina escolar na Dendê da Serra:

A pedagogia Waldorf trabalha com o professor de classe que é da turma do 1º até o 8º. Então do 1º até o 8º as turmas tem um professor de classe que dá os principais conteúdos na forma de épocas. Conforme a turma vai ficando mais velha, a aula principal é antes do

recreio. São 2 horas de aula. Se chama a arte de educar. Porque essa aula principal é a grande obra do professor de classe. Ele fica em casa revirando livros, procurando músicas, procurando atividades artísticas, ele lê um poema, outro. E costura toda uma coisa que vai incluir vivência, criatividade, vai incluir a forma como ele vai apresentar esse conteúdo para os alunos. Essa obra de arte se chama aula principal. [...] Então tem essa “aula obra de arte” até o recreio, depois do recreio tem as aulas avulsas, às vezes é trabalho manual, música, educação física... Tem jardinagem, marcenaria, inglês, todas essas outras disciplinas que inicialmente são dadas pelo próprio professor de classe. (REICHMANN, 2021)

E Silvia também enfatiza a importância das matérias avulsas também serem obrigatórias, para efetivamente cumprir um ensino integral ao educando. Muito diferente das pedagogias que se centram nos interesses dos educandos para incluir algum conteúdo extracurricular:

Nós também temos uma abordagem contrária daquele pessoal que tenta descobrir os “dons”, aquela coisa do individualismo. Por exemplo, o aluno diz “Eu gosto de cantar.” Pronto! Vai você botar ele para mexer mais e mais com música!?! Fazemos o contrário! A gente pega aquele aluno que não gosta de música e fortalece, tenta trazer a música para ele. Aquele aluno que é esperto em matemática, a gente tenta botar ele para ajudar os outros a tentar bolar um jeito para ele ajudar o colega que está com dificuldades. E esse menino, provavelmente, está precisando muito fazer marcenaria, jardinagem. É impressionante! Muito provavelmente ele se encontra ali, brilha naquele trabalho prático, que para ele é um complemento que ele precisa para ser um ser humano integral. Então a gente não tenta só ver os interesses, as aptidões, as vocações. Eu não gosto nem dessas palavras, sabe? Porque a gente está no princípio de que todo mundo pode fazer tudo. E todo mundo deveria fazer tudo. Que todo mundo será mais feliz se tiver um pouco de música, se souber pelo menos costurar um botão. (REICHMANN, 2021)

O dispositivo pedagógico das **aulas avulsas**, como percebemos, está muito vinculado à experiência prática no processo educativo. Na fase do jardim de infância as crianças experienciam semanalmente o ato de cozinhar a própria comida (comumente fazem pães, iogurte, arroz...), em uma rotina sistematizada, valorizando o **ritmo** como processo pedagógico, elas aos poucos vão percebendo que aquele dia da semana é o dia de fazer o pão, por exemplo. Já no Ensino Fundamental e Médio trabalha-se, principalmente, com as práticas de marcenaria, processamentos de metais e jardinagem. As aulas avulsas não são dadas pelo “professor de classe”, mas sim pelo chamado “professor de matéria”.

IMAGEM 62 – Educandos tem aula de jardinagem e culinária – Escola Dendê da Serra.



Fonte: Corações e Mentes (2018) e Vídeo Institucional da escola “Apadrinhamento” (2017)

IMAGEM 63 – Educandos tem aulas de crochê e marcenaria – Escola Dendê da Serra.



Fonte: Arquivo da escola (2016).

As aulas avulsas também aprofundam os conhecimentos musicais e de outras artes (pintura, modelagem, teatro, etc.). Uma das aulas mais singulares da Pedagogia Waldorf, e ligadas com essa profunda valorização da arte como processo educacional, é a **Euritmia**.

A **Euritmia** é uma espécie de dança, ou expressão por meio de movimentos corporais, que foi inventada por Rudolf Steiner em parceria com sua esposa Maria Steiner, desde 1912. É uma arte muito própria e singular da Antroposofia, que tem seus fundamentos nesta ciência espiritual. É entendida como uma forma de linguagem que se utiliza da música e do movimento para se expressar e, também, para equilibrar as forças internas dos corpos físico, etérico, anímico e o corpo do Eu. Ela é parte do currículo nas escolas Waldorf.

A execução da Euritmia são performances que buscam “dar corpo” à música que se está tocando ou à poesia que se está recitando. Dança-se o som e, também,

dança-se as palavras da poesia. Busca-se com o movimento expressivo dos artistas comunicar os sentimentos dos performers e a condição de sua alma.

No caso da Eurytmia, ao manifestar a fala, a voz por meio de movimentos com caráter gestual, o ser humano dispõe todo o seu corpo para tal movimentação segundo sua predisposição. [...] A eurytmia é, desta forma, um modo de tornar visível essa fala contida, literalmente, dando voz ao movimento. Não significa dizer que são usados gestos como aqueles do cotidiano ou da língua de sinais, mas sim possibilitar o envolvimento de todo o corpo no movimento, ou seja, o homem inteiro se transforma na laringe e seus movimentos irão falar e cantar da mesma forma que a laringe emite sons e fonemas. (BORGES, 2016, p.118)

Para Rudolf Steiner (2013, p.114) “[...] a Eurytmia faz com que a vida anímica flua para o exterior, tornando-se, com isso uma exteriorização do ser humano; ela é uma língua visível”.

A Eurytmia pode ser voltada para uma performance de palco (“Eurytmia artística”, usada em processos de criação artística), podem ser usada para fins terapêuticos (“Eurytmia curativa”, contribuindo para a flexibilidade, equilíbrio interno e controle motor dos indivíduos), e também para fins pedagógicos (“Eurytmia pedagógica”). O professor Vinícius Ferez, que entrevistamos, é professor de Eurytmia pedagógica na Escola Waldorf Rudolf Steiner em São Paulo. Ele explica a respeito:

Eurytmia é a expressão física de todos os tipos de som. Então o principal intuito da arte da Eurytmia é fazer qualquer som, visível. A gente vai ter ferramentas para trabalhar tanto os sons da música, de instrumentos por exemplo. Quanto os sons da palavra. As letras que a gente tem nas palavras, temos também os gestos em Eurytmia pra que seja representado. Não é que faremos todas as letras daquela palavra, mas vamos fazer algumas escolhas para que aquela letra escolhida represente aquela palavra. Ou aquele gesto represente um pouco daquela frase, naquelas poucas palavras. E na música a mesma coisa. Você tem a partitura musical e a Eurytmia não vai fazer todas as notas como um pianista toca. Mas a gente vai escolher as que estão lá no clímax, sabe? Numa subida da música, vai escolher aquela última de cima e aí numa descida, a lá de baixo. Coisas assim. É como se o nosso corpo fosse o nosso instrumento e a gente está fazendo esses sons todos visíveis para uma plateia. Então é como se a pessoa conseguisse assistir a um poema, entendeu? Normalmente as pessoas que estão fazendo Eurytmia, elas só fazem a Eurytmia. E aí tem uma pessoa que vai tocar algum instrumento ao vivo, sempre. Nunca é gravado. Os educadores sempre tem acompanhantes nas aulas. Temos um pianista ou uma pianista que sempre nos

acompanha nas aulas e sempre terá um piano na sala de Eurytmia. [...] Mas acho que uma coisa muito interessante de entender é que não dá muito para improvisar na Eurytmia. Como é uma coisa que tem bastante teoria, então no caso das palavras são as letras. Nós temos o alfabeto, o A, o B, o C, tem um gesto para cada letra e aí a gente vai expressar aqueles sons que estão sendo emitidos. [...] Tem alguns gestos que são chamados de “gestos anímicos”, “gestos da alma”. Teremos um gesto que vai representar uma sensação, entendeu? O gesto do luto, e aí você vai ficar nessa posição se é aquela parte no poema ou na música. Ou da esperança, o gesto da alegria, tem alguns gestos assim que representam uma sensação, uma palavra inteira. (FEREZ, 2021)

Dentro de uma rotina escolar, o professor Vinícius nos citou algumas contribuições pedagógicas que essa arte antroposófica possibilita. A Eurytmia pedagógica vai contribuir para o equilíbrio motor e a harmonização interna das crianças, vai trazer a ludicidade para a sala de aula, vai auxiliar nos processos de alfabetização, vai contribuir para aprofundar a sensibilidade e fantasia das crianças, vai colaborar na capacidade expressiva da criança, vai inspirar as criações nas peças teatrais que a escola organiza, entre outras contribuições pedagógicas.

Na escola Dendê da Serra, segundo nos relatou a educadora Sílvia Reichmann (2021), a Eurytmia permeia várias das práticas didáticas dos educadores, todos os educadores tiveram uma formação mínima desta arte pedagógica. Porém, a escola ainda não tem um professor específico de Eurytmia, apesar de compreenderem a importância de ter um profissional especializado na área. Por enquanto, buscam suprir minimamente essa demanda convidando euritmistas de outras escolas para darem oficinas esporádicas aos educandos.

5.4.4.1 GESTÃO COLETIVA

As escolas Waldorf são em sua grande maioria geridas de forma coletiva e por meio de uma Associação sem fins lucrativos com caráter educacional e cultural, ou seja, em sua maioria não são “públicas” (no sentido de não serem municipalizadas ou estatais). As escolas Waldorf precisam de uma importante parcela de liberdade burocrática para aplicar o seu método pedagógico tão singular.

Mas, também, se diferem do modelo de “escolas particulares” pois não possuem um chefe, ou dono, ou a figura do diretor. Sua gestão é bastante coletiva e

horizontalizada entre os educadores; e os pais que matriculam os filhos nas escolas Waldorf são convocados a co-participarem ativamente da gestão da escola. As decisões nas reuniões se dão de forma democrática, escutando os argumentos e posicionamento de todos participantes e buscando o consenso nas decisões.

Um dos pontos que destacamos é que os educandos não possuem uma órgão próprio de participação na gestão. Como comissões, ou grêmios. Sendo esse mais um indício da centralidade nos adultos da comunidade escolar na condução pedagógica, seguindo os mesmos princípios antroposófico que já discutimos acima da noção de não-autonomia das crianças devido ao ritmo do desenvolvimento dos “corpos espirituais” das mesmas.²²⁴

IMAGEM 64 – Reunião de professores e pais – Escola Dendê da Serra.



Fonte: Arquivo da escola (2017).

A gestão coletiva das Waldorf difere um pouco da Escola Tiê, por exemplo, onde familiares e educadores tem o mesmo nível de poder de gestão, horizontal. Nas escolas Waldorf a direção da escola é muito mais dos professores, e tem como principais parceiros os pais que participam de “comissões” e “grupos de trabalho” que colaboram com a estrutura da escola.

²²⁴ “Alguns poderiam afirmar que os alunos foram esquecidos: eles também deveriam ter um órgão representativo e voz ativa na direção dos destinos da escola. Tal não é, via de regra, a tradição nas escolas Waldorf.” (LANZ, 2019, p.194)

A Associação mantenedora, formada em maioria pelos pais da escola, administra financeiramente e responde legal e juridicamente pela escola. Cumpre um papel importante por ser o órgão responsável por firmar convênios e parcerias de apoio financeiro e estrutural da escola, bem com coordenar os processos de bolsas e cotas do público de educandos. Na Dendê da Serra ela é denominada de “APDS – Associação Pedagógica Dendê da Serra”.

No que diz respeito à atuação dos professores na gestão coletiva na escola Dendê da Serra, os professores possuem duas instâncias de participação: o “colegiado de professores” e o “conselho pedagógico”.

O **colegiado de professores**, que Lanz (2019) nomeia também com “conferência pedagógica”, é formado por todos os professores da escola. Trata-se de uma instância de discussão e deliberação dos principais temas da escola, em especial dos assuntos pedagógicos. É também um importante espaço de troca de saberes e de formação coletiva entre os professores. Se reúnem semanalmente.

Isso segue os princípios já previstos desde o início do século XX por Steiner:

Para que o próprio professor possa se manter fiel à realidade dentro da classe, nós, da Escola Waldorf, temos na reunião dos professores a alma de todo o ensino. Nessa reunião, ao se reunirem os professores, cada um traz o que aprendeu com sua classe, com a totalidade de suas crianças, de forma que um possa aprender com o outro. E se, numa escola, a reunião regular dos professores não for o mais importante, ela não viverá. (STEINER, 2013, p.127)

A **coordenação pedagógica** na Dendê da Serra, que Lanz (2019) nomeia como “conferência interna”, é formada por um grupo mais restrito de professores (4 educadores), sendo assim um órgão mais centralizado. Seus debates e decisões passam também pelos debates pedagógicos, mas discute-se mais sobre os rendimentos dos estudantes e dos professores, realizando assim um papel de avaliação e orientação dos aspectos pedagógicos gerais, deliberando assim sobre as admissões e substituições dos professores. Cumpre também um papel regulatório e disciplinar dos acontecimentos internos da escola. Os membros dessa coordenação são indicados pelos colegiado de professores e tem mandato de 2 anos, gerando uma rotatividade entre todos os professores da escola. Também se reúnem semanalmente. (SALDEADO, 2017, p.97-99)

Além destas coordenações, as operacionalizações da Escola Dendê da Serra se dão por meio de **Grupos de Trabalho (GT)**. Esses GTs são formados por qualquer membro da comunidade (familiares, professores e funcionários) interessado, formado por livre adesão. Os GTs ampliam e aprofundam a condição de gestão compartilhada da escola, possuem autonomia para definir as questões relacionadas ao tema de responsabilidade de cada grupo. Apenas quando os assuntos têm uma interface com o pedagógico é que o colegiado de professor deve ser acionado, mesmo que em todos GTs tenham entre seus membros ao menos um professor.

Estes grupos de trabalho são os que viabilizam principalmente a participação dos pais nas atividades da escola. Normalmente, no começo do ano existe uma reunião de apresentação de todos os grupos de trabalho para que os pais interessados possam aderir a tais grupos. Existe um estímulo muito grande para que os pais dos alunos participem destes grupos de trabalho, uma vez que a pedagogia Waldorf e o funcionamento das escolas tem como princípio a participação ativa destes. (SALDEADO, 2017, p. 99)

Abaixo reproduzimos uma tabela que resume a participação dos membros da comunidade da escola na autogestão da Dendê da Serra:

PLANILHA 2 - Instâncias de decisão e operacionalização da gestão escolar – Escola Dendê da Serra.

Instâncias de decisão e operacionalização	Professores	Pais	Funcionários da Associação
Colegiado de professores	X		
Coordenação Pedagógica	X		
Conselho de Pais		X	
GT Administrativo	X	X	X
GT de Comunicação e Captação de Recursos	X	X	X
GT de Eventos	X	X	X
Comissão de Bolsas	X	X	X
GT de Alimentação	X	X	X
GT Biblioteca	X	X	X
GT de Formação Continuada	X		
GT de Entrevistas	X		
GT de Agricultura	X	X	X

GT de Manutenção e Comissão de Obras	X	X	X
GT Transporte	X	X	X
GT Saúde	X	X	
RH	X		
Ouvidoria	X		
GT Plano de Carreira	X	X	

Fonte: SALDEADO (2017, p.102)

Como notamos na tabela acima, os professores atuam em quase todos as instâncias da gestão coletiva, e aos familiares é dada a abertura desta participação em diversos níveis.

No entanto, um dos principais **pontos críticos** é a predisposição dos familiares em assumir as demandas de gestão. Na Dendê da Serra há uma grande **dificuldade de convencer os familiares à participarem destas instâncias**, principalmente os de baixa renda e que moram em regiões rurais, como diagnosticado por Saldeado (2017).

Existe assim, primeiramente, o desafio de trazer os pais de todos os segmentos sociais à participar das atividades, decisões e ações da escola e, principalmente, fazer com que os pais dos alunos carentes oriundos da zona rural de Serra Grande e entorno também participem. Foi observado pelos professores e conselho de pais que esse público tem um comparecimento à escola muito menor que os pais dos filhos pagantes ou de origem de classe média, normalmente morador de Serra Grande ou adjacências (Itacaré e Ilhéus). Muitos pais que participam são de origem inclusive estrangeira (italiano, francês, suíço). Há o reconhecimento, no entanto, de que o fluxo de pais participantes melhorou consideravelmente na escola, porém, estes ainda são poucos em relação à demanda de atividades, e os pais ativamente participantes acabam sendo sempre os mesmos. (SALDEADO, 2017, p.125)

Essa dificuldade se deve muito à falta de tempo disponível por parte da maioria dos pais para se dedicarem a essa gestão coletiva da escola. A quantidade de horas de trabalho, o cansaço do cotidiano pessoal das famílias e, também, a localização um tanto distante da escola (localizada em meio rural) que não favorece um acesso tão fácil a todos os pais, estão entre os principais desafios para que se efetive a participação dos pais.

Outro dos pontos críticos, levantados por Saldeado (2017) em sua pesquisa sobre a escola Dendê da Serra, é a **sobrecarga dos professores** no excesso de suas funções pedagógicas e de gestão:

No entanto, o corpo de professores e funcionários da Dendê da Serra é reduzido; existem professores que, além de professores de classe, ensinam matérias avulsas. Além da sala de aula, os professores estão envolvidos em resoluções de problemas pontuais da escola (ex. transporte, fornecimento de água, preparação de festas, etc.), estão presentes nas reuniões semanais do colegiado de professores e da coordenação pedagógica, além das reuniões periódicas dos grupos de trabalho e da associação mantenedora. Assim, “muitos têm que se desdobrar em vários”, gerando, inevitavelmente, a sensação de sobrecarga aos professores. Apesar do número de pais participantes ter aumentado no dia-a-dia da escola, ainda é um desejo grande dos professores que existam mais pais para contrabalançar as demandas já existentes. [...] Os professores se sentem sobrecarregados em ter que estar em sala de aula diariamente, participar dos diversos grupos de trabalho e muitas vezes não ter tempo satisfatório para dedicar-se à preparação e dedicação às aulas. (SALDEADO, 2017, p.127)

Essa parece ser uma problemática corriqueira nas escolas que se propõem gestar-se coletivamente, como é o caso também da Escola Tiê e da Escola Campos Salles, como vimos.

5.4.5 DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA DENDÊ DA SERRA

A escola Dendê da Serra traz justamente todos esses dispositivos pedagógicos próprios das escolas Waldorf aqui apresentados, com algumas especificidades próprias.

Os principais dispositivos pedagógicos da Dendê da Serra são: a arte como método para aquisição de conhecimento; o professor de classe com sua “aula obra de arte”; a tutoria; o espaço da escola preparado de acordo com o “ritmo” na perspectiva antroposófica; o verso do aluno; o caderno pessoal do educando; o ensino por época; as aulas avulsas promovendo o ensino integral; celebrações rituais que trabalham o “ritmo” natural; a euritmia. E na gestão, que também compreendemos como um dispositivo pedagógico, se organizam por meio de uma gestão coletiva (colegiado de professores, conselho de pais e GTs) porém sem envolver os educandos no compartilhamento da gestão.

Um dos pontos que singulariza a Dendê da Serra, que faz com que seja considerada uma escola inovadora dentro do próprio paradigma Waldorf, é sua concepção e prática de ampla inclusão social, compreendendo a escola Waldorf como um projeto social, resultando na ampla oferta de bolsas integrais, como já discutiremos.

Outro ponto singular é a forte postura de buscar a inserção de elementos da cultura brasileira indígena e afro-brasileira nas práticas didáticas, os educadores inserem músicas, saberes e histórias da mitologia e espiritualidade brasileira nas rodas de conto, nos festejos e nos processos de práticas manuais (feitura de cestarias, de máscaras, etc.). Isso é uma revisão importante da estrutura paradigmática Waldorf que costuma trazer somente elementos e narrativas vindos da cultura europeia (principalmente germânica ou nórdica), até em países latino americanos²²⁵.

Outro ponto muito marcante da Dendê da Serra é o constante estímulo ao contato com o meio natural, isso é muito potencializado pelas características do território que compõe a escola, com muita área verde, rios e praias, ainda mais porque a escola fica localizada na área rural. Esse contato com a natureza é fortalecido pelo incentivo de práticas agrícolas orgânicas, os educadores que ministram as aulas de jardinagem e cuidado da horta buscam aplicar saberes e conceitos vindos da Agricultura Biodinâmica como método, e também é com esses sistemas que buscam manejar as áreas verdes que estão no território da escola.

A Agricultura Biodinâmica é uma forma alternativa de “agricultura orgânica” desenvolvida por Rudolf Steiner e seus discípulos desde a década de 1920. Baseando-se nos pressupostos exotéricos da ciência espiritual antroposófica, Steiner formulou as bases dessa que seria a primeira “agricultura orgânica” moderna da história.

A Agricultura Biodinâmica pretende desenvolver uma paisagem cultivada sadia, onde a qualidade dos alimentos seja aprimorada a partir do cuidado com o solo. A propriedade agrícola é vista como

²²⁵ Destacamos que já existem no Brasil importantes movimentos promovidos por educadores Waldorf que repensam esses pontos críticos da Waldorf nos países não europeus. Cito dois grupos importantes: o “Movimento Pindorama” (que existe desde a década de 1980, mas que se firmou mesmo no início dos anos 2000), que busca compreender a cultura e identidade brasileira pelo viés da Antroposofia; e o “Movimento Waldorf Antirracista” (surgido recentemente, em 2020) que promove debates críticos sobre os problemas dos preconceitos raciais presentes nas práticas das escolas Waldorf. Ambos os movimentos propiciam a aproximação com os saberes indígenas e afro-brasileiros, trazendo palestrantes, promovendo rodas de conversa e estudando a obra de Steiner de maneira crítica, buscando uma releitura a partir da realidade local.

“Organismo Agrícola”, um organismo espiritual comparável a um ser humano. Este está inserido harmoniosamente na paisagem local, considerando-se os seus princípios ecológicos, sociais, técnicos, culturais, econômicos e fenomenológicos. Procura-se a cura da terra, o bem-estar do produtor, a produção de alimentos saudáveis para o consumidor, o desenvolvimento da espiritualidade do homem, através do desenvolvimento de forças existentes no mundo natural e a participação da humanidade nesse processo. A Agricultura Biodinâmica não é apenas uma atividade econômica e o agricultor biodinâmico preocupa-se em enriquecer os meios de produção para legá-los às futuras gerações.²²⁶

Não conseguiremos, pelos limites desta pesquisa, aprofundar mais a respeito da Agricultura Biodinâmica. Queríamos apenas apontar brevemente as bases conceituais antroposófica que sustentam o estímulo ao cultivo de alimentos orgânicos e o cuidado com o meio natural nas práticas pedagógicas da escola Dendê da Serra, como nos explicou a coordenadora Silvia:

A permacultura e a própria Agricultura Biodinâmica são, assim, diretrizes que nos guiam em nosso trabalho de “paisagismo”, de jardinagem, nos trabalhos com os alunos. A gente já teve várias parcerias, já teve vários professores, que vieram instruir e orientar. [...] A gente aqui só trabalha, com nossas plantas e arredores, com um plantio orgânico, nossas árvores, nossa horta, flores, ervas, a gente aduba com composto, com calcário. Temos uma composteira, temos várias iniciativas neste sentido, mas gostaríamos de ter bem mais. Já tivemos aulas sobre adubos preparados, canteiros de permacultura circular. [...] Neste momento temos um professor que está trabalhando estes assuntos com os alunos, que é uma pessoa da prática, um pessoa da comunidade local e que tem bastante experiência da questão da “agricultura familiar” e contamos com o apoio de alguns pais e pessoas que procuram se envolver neste assunto do cultivo orgânico. (REICHMANN, 2021)

*

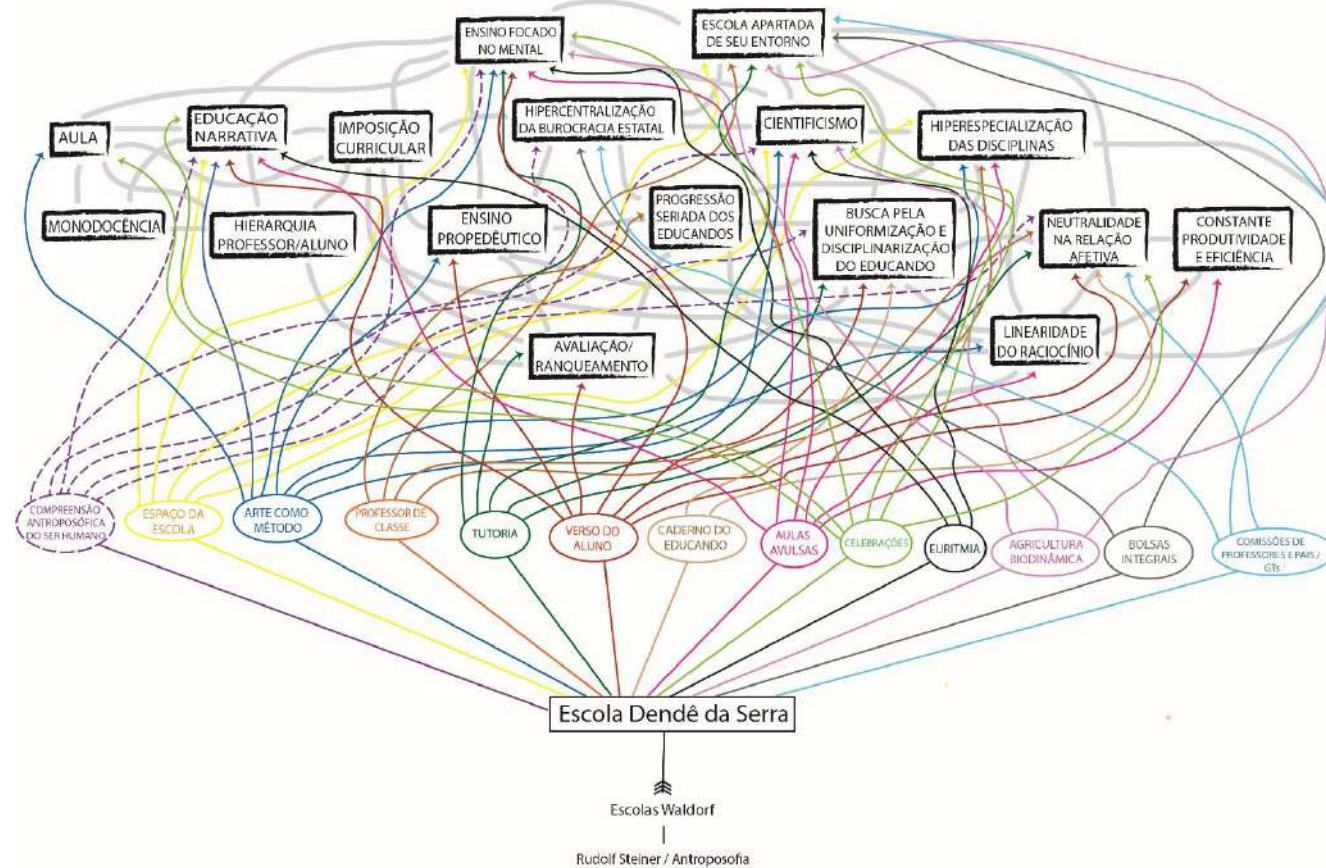
- A ciência espiritual antroposófica, base de todos os dispositivos pedagógicos que observamos na escola Waldorf, se desenvolve criticando e rompendo com vários dos nós paradigmáticos da educação convencional, seu método científico-exotérico de compreensão do ser humano e do mundo rompe com o nó do “cientificismo” tradicional. Os saberes que busca desenvolver e os objetivos com a educação

²²⁶ Disponível na página virtual da Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica. Disponível em <<https://www.biodinamica.org.br/>>, acessado em 14 mar. 2022.

rompem com o nó do “ensino focado no mental”, o ensino deve focar nos sentidos, nos sentimentos e no ato fantasiar da criança. A concepção antroposófica busca estimular a manifestação espiritual e anímica própria de cada criança, atacando assim os nós paradigmáticos da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” e da “neutralidade na relação afetiva”. A compressão de ser humano “tripartido” entre fazer, pensar e agir diminui a força do nó da “educação narrativa”. E a concepção da nova sociedade prevista pela Antroposofia não prevê que as escolas deveriam ser controladas pelo estado, mas sim autogeridas pelos professores auxiliados pelos pais, portanto, rompe com o nó da “hipercentralização da burocracia estatal” através da autogestão.

- O espaço da escola na Waldorf já é construída levando em consideração as concepções antroposófica arquitetônicas, além disso a Antroposofia postula que o espaço escolar deva ser ocupado apenas por materiais “orgânicos”, evita-se objetos ou brinquedos com materiais industrializados e artificiais. Além disso o espaço da escola deve prever grande possibilidade de contato com o meio natural. Outro ponto é que a ocupação do espaço com cenários, desenhos, instalações artísticas, estimula a percepção dos “ritmos” e ciclos naturais do planeta por meio da fruição estética do educando; e também colabora no estudo das matérias das “épocas” que o professor de classe está trabalhando. Sendo, portanto, importante a compreensão do espaço como um dos educadores das crianças e jovens, se afastando assim dos nós paradigmáticos da “educação narrativa”, do “cientificismo” e do “ensino focado no mental”. No caso da Dendê da Serra, especificamente, o espaço da escola está dentro da comunidade rural local, o entorno da escola é muito utilizado nas práticas pedagógicas, notamos assim que com esse dispositivo ataca-se o nó paradigmático da “escola apartada de seu entorno”.

IMAGEM 65 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – ESCOLA WALDORF DENDÊ DA SERRA²²⁷



²²⁷ Notamos que o nó paradigmático mais atacado pelos dispositivos pedagógicos da Escola Dendê da Serra é o “ensino focado no mental” (com 9 setas convergindo para este nó). Outros nós bastante atacados são: a “educação narrativa”, a “neutralidade na relação afetiva”, o “cientificismo” e a “escola apartada de seu entorno” (estes com 7 setas convergindo); e a “hiperespecialização das disciplinas” (com 4 setas). Chama atenção a situação de não ataque dos nós “monodocência”, hierarquia professor-aluno” e “imposição curricular”, pelas características próprias da pedagogia Waldorf, conforme analisamos.

5.5 ESCUELA JARDÍN FABULINUS

IMAGEM 66 – Entrada da escola Jardín Fabulinus.



Fonte: Página na *internet* da escola.²²⁸

A *Jardín Fabulinus* está localizada no município de General Pacheco, cidade pertencente ao “distrito” de Tigre (“*partido de Tigre*” nos termos argentinos), na região norte da “provincia de Buenos Aires” na Argentina, a 38 km da cidade de Buenos Aires.

General Pacheco é um município de pequeno porte, com um pouco mais de 43.000 habitantes e com típicas características de uma cidade de interior com suas pequenas praças arborizadas e um pequeno centro comercial, no entanto possui um forte centro industrial focado na área automotiva. General Pacheco fica ao lado da cidade de Tigre, que por sua vez tem forte característica turística, com parques naturais e costurada por muitos rios navegáveis (Rio Tigre, Rio Sarmento, Rio Luján e vários outros, que formam o chamado “*Delta del Paraná*”) usados para transporte a barco pela população (hidrovias) e como fonte de renda no turismo local, com canais fluviais fazem com que a região seja constituída de milhares de ilhotas, formando uma geografia e uma ocupação urbana muito singular. Mas, por seu lado, General Pacheco

²²⁸ Disponível em: <<https://fabulinusberni.com/>>. Acesso em: 06 out. 2021.

fica justamente na parte da região onde não há esses canais fluviais e nem esse foco turístico tão característicos do “partido de Tigre”, possui uma geografia de planície simples e concentra o setor industrial da região, sendo grande parte de sua população ligada diretamente aos empregos ofertados nas fábricas do setor automotivo, uma grande população operária, portanto.

IMAGEM 67 – Vista aérea e pequeno centro comercial da cidade de General Pacheco - Argentina.



Fonte: Página virtual oficial da prefeitura da cidade de General Pacheco.²²⁹

IMAGEM 68 – Geografia singular e ocupação urbana da cidade de Tigre, sendo que grande parte das ilhotas são ocupadas por condomínios fechados de alto padrão – Tigre, Buenos Aires - Argentina.



Fonte: Páginas virtuais dos jornais *La Nación*²³⁰, *Minuto Uno*²³¹.

²²⁹ Disponível em <<http://www.generalpachecoweb.com.ar/>>. Acessado em 14 mai. 2022.

²³⁰ Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/economia/negocios/barrios-privados-es-boom-compra-lotes-nordelta-nid2446245/>. Acessado em 14 mai. 2022.

²³¹ Disponível em: <https://www.minutouno.com/sociedad/nordelta/la-cheta-ahora-es-viral-la-playa-y-causa-furor-tiktok-n5351589>. Acessado em 14 mai. 2022.

A *Escuela Jardín Fabulinus* é uma escola de caráter privado, atende crianças na fase da educação infantil (*“jardín de infantes”*, dos 2 aos 5 anos de idade), e desenvolveu uma proposta pedagógica muito singular e de profundo cuidado com o mundo da infância. E por essa criatividade nos seus dispositivos pedagógicos consideramos importante discuti-la em nossa pesquisa.²³²

É coordenada pelas suas duas diretoras e sócias-fundadoras da escola, as educadoras Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli, as “Alês” como costumam ser chamadas por causa do apelido e por terem o mesmo primeiro nome.²³³ Essas educadoras possuem um profundo conhecimento sobre teorias da educação, são muito criativas em suas propostas pedagógicas e têm feito de suas experiências junto às crianças da *Fabulinus* uma maneira de pesquisar, de forma muito sensível e atenciosa, o universo da criança. Além de serem as principais responsáveis por conceberem e coordenarem as inovações pedagógicas da escola, também se propõem a sistematizar os saberes pesquisados junto às crianças e educadores da escola e veem publicando livros a respeito destas práticas que acabaram se transformando em instigantes pesquisas.²³⁴

A escola possui **32 professores e 215 educandos**, sendo que no período da manhã se concentra a maior parte das crianças (por volta de 120 crianças). Além dos educadores a escola possui mais **4 profissionais** que atuam na parte administrativa da escola, e a cozinha é cuidada por alguns profissionais contratados. A escola é de caráter privado e se sustenta pelas mensalidades pagas pelas famílias, possui algumas poucas cotas de bolsas e descontos para algumas famílias.

²³² Importante comentar que a *Escuela Jardín Fabulinus* também tem um braço que atende crianças maiores (no que no Brasil corresponde às fases de Ensino Fundamental e Médio), chamado *Colegio Antonio Berni*, porém esta escola habita outro prédio localizado próximo a *Fabulinus*. Apesar de o *Colegio Berni* ser uma continuidade direta da *Fabulinus* em sua concepção pedagógica, em nossa pesquisa focaremos apenas nos dispositivos da *Fabulinus*.

Para conhecerem um pouco do *Colegio Antonio Berni* recomendamos acessar o site oficial da escola (<www.fabulinusberni.com>) e assistir ao episódio “Competência socioemocionais na educação básica” 7º episódio da 5ª temporada da série “Destino Educação” (disponível em <<https://globoplay.globo.com/destino-educacao/t/7TbzzLyRz2/temporadas/5/>>) que traz como uma das personagens justamente o *Colegio Berni*.

²³³ Em nosso texto também iremos nos referir às duas educadoras como as “Alês”.

²³⁴ As principais publicações de Dubovik e Cippitelli até o momento são os livros “Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção” (2018), “A linha como linguagem: o repertório do visível” (2020) e “Territórios de brincadeiras e explorações” (2016). Todos lançados também no Brasil pela Editora Phorte.

A gestão é centrada nas duas diretoras (e proprietárias da escola), e o diálogo democrático acontece entre a equipe de educadores apenas no nível pedagógico, mas mesmo assim bastante conduzido pelas Alês. A participação dos pais é pontual em algumas colaborações de ações que a escola promove.

A *Fabulinus* encontrou seu caminho pedagógico próprio sendo muito influenciada pela abordagem das escolas Reggio Emilia e o pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi, mas também muito inspirada no método desenvolvido por Maria Montessori na organização do espaço escolar e na confecção de objetos pedagógicos, nas pesquisas de Piaget e em diversos autores e propostas educacionais argentinas e da América Latina, como veremos.

O dispositivo pedagógico que mais se destaca na *Jardín Fabulinus* é o que chamam de “**Territórios de Jogos e Explorações**”. Além de trabalhar com a “**pedagogia por projetos**”, a rotina escolar tem grande parte de livre exploração das crianças nos “Territórios” criados pelos educadores e que são espalhados por diversos espaços da escola. Nesse enfoque educativo, os professores organizam “ambientes educativos”, se ocupando de definir quais são as ideias centrais, mensagens ou conceitos que querem transmitir por meio destes “ambientes”. E as crianças exploram, pesquisam, jogam, experimentam estes Territórios de maneira completamente ativa. Aprofundaremos mais à frente a respeito deste dispositivo pedagógico.

Essa escola vem se tornando uma crescente influência em algumas escolas no Brasil, como exemplo citamos a “Escola HeiSei”, escola “bicultural” (japonesa-brasileira) localizada em São Paulo, de caráter privado e que tem atualmente como diretora Tais Romero²³⁵, sua pedagogia é profundamente influenciada pela *Fabulinus*, tendo as Alês como apoiadoras de seus processos.

Também citamos a escola pública municipal “Doralice Teodora Bastos” e a “Escola dos Sonhos” (escola de caráter privado) ambas localizadas na cidade de Florianópolis-SC. Estas duas escolas adotaram os “Territórios” (nos moldes da *Fabulinus*) como um dos seus principais dispositivos pedagógicos, porém as Alês nos

²³⁵ A pedagoga Tais Romero é muito ativa na divulgação da *Fabulinus*, por meio de sua empresa “Pedagogia Subjetividade” é representante da *Fabulinus* no Brasil, e vem promovendo diversas formações e visitas de educadores brasileiros à Argentina e também produzido materiais teóricos e de divulgação a respeito da pedagogia da *Fabulinus*. É grande responsável pelas traduções dos livros das Alês em português.

contaram que não acompanham diretamente os processos destas escolas, não conhecendo de perto suas práticas.

Citamos ainda, que participamos do evento “Cartografando a escola: mapas, projetos e contextos” (em julho de 2022), realizado em São Paulo pela Editora Phorte, evento que teve como palestrantes convidadas as Alês. O evento reuniu centenas de educadores e pudemos constatar o alto grau de estima e reconhecimento que as Alês possuía neste grande grupo de educadores presentes, nos revelando que a *Jardín Fabulinus* está em pleno crescimento de sua influência no Brasil, já esboçando um começo de uma força paradigmática até.

IMAGEM 69 – O pesquisador conversando com as Alês da Fabulinus.



Fonte: Arquivos de fotos da rede social *Facebook* da Editora Phorte (publicado dia 04 de jul. 2022).

5.5.1 HISTÓRICO DA ESCOLA

A *Jardín Fabulinus* foi fundada em 1998, já no espaço onde se encontra atualmente, na cidade de General Pacheco – Argentina, cidade onde as fundadoras já moravam. A escola surge a partir de um entusiasmo de Alejandra Dubovik, que já tinha atuado vários anos como professora de crianças pequenas em escolas públicas e estava atuando como diretora de uma escola particular da qual não era proprietária. Cada vez mais sendo influenciada por pesquisas pessoais que ia fazendo sobre a pedagogia Reggio Emilia e interessada em conduzir uma nova experiência educacional, Dubovik foi instigada por sua amiga Alejandra Cippitelli, que na ocasião era professora na mesma escola em que atuavam, a fundar uma escola própria. Dubovik convida então Cippitelli para fundarem a escola juntas. Dubovik nos contou, em entrevista, a respeito desses momentos iniciais:

Bom, eu venho de uma escola pública e depois vou para uma escola particular como diretora e lá naquela escola eu conheço ela (Alejandra Cippitelli) como professora. E a Fabulinus funciona bem porque somos uma boa “dupla pedagógica”. Cada uma traz a sua contribuição e trazemos o melhor de cada. Nós trabalhávamos em uma escola particular que tinha muitos problemas financeiros, na época eu tinha quarenta anos e Alejandra tinha vinte e poucos anos. Eu tinha um desafio que era aumentar o número de alunos, matrículas e tudo mais. E com muito trabalho consegui. Bom, trabalhando naquela escola, Alê me diz: “por que você mesma não começa uma escola?”. E bem, depois de um tempo eu comecei a escola. Primeiro eu comecei sozinha e ela (Cippitelli) trabalhando como professora comigo, e depois de dois anos, viramos sócias. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2022)

Dubovik conta sobre a dificuldade inicial e de como a escola foi rapidamente se firmando como instituição:

Naquela época, só nós duas éramos professoras. Eu estava no comando e também tinha “grupos de crianças”. Começamos assim, naquele primeiro ano éramos professoras, secretárias, as pessoas que limpavam a escola..., fazíamos tudo. Começamos do zero, tínhamos 3 salas de aula e uma de direção. No primeiro ano da escola, trabalhávamos ainda na “Babar” (a outra escola privada) em um turno e no próximo turno na Fabulinus. [...] Começamos com uma escola que era diferente, tinha que ser mostrado e bem visível, para que as pessoas nos conhecessem. Quando começamos tínhamos uma matrícula de 22 crianças, entre dois e quatro anos. [...] Apenas nós duas. A verdade é que fomos tão bem que no ano seguinte tínhamos 70 (crianças matriculadas), tínhamos aumentado quase o triplo de matrículas, então começamos a contratar mais professores. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2022)

As educadoras nos deram a seguinte resposta quando perguntamos a elas o porquê consideravam que a abordagem Reggio Emilia, entre tantas e várias propostas pedagógicas existentes, era a abordagem que mais havia as encantado e as feito movimentar e criar uma escola não-convencional:

Quando me formei como professora, comecei a fazer alguma coisa nas escolas Waldorf, no início pareciam muito dogmáticas, como um dogma, como uma religião a seguir. Não gosto que algo seja tão “fundamentalista” porque, na minha opinião (não quer dizer que sejam assim, mas sim o que interpreto) parece-me que são demasiado “fundamentalistas”. Que você tem que ser de uma certa maneira. E Montessori é um método. Não concordo com os métodos fechados na educação, não acho interessante. E a Reggio tinha uma vitalidade, acho que o que a Reggio tem são “escolas contemporâneas”, apesar

de todas terem surgido ao mesmo tempo, me pareceu que a Reggio é a proposta mais contemporânea de todas.

Acho interessante, achamos (Alejandra e eu), toda a proposta que eles fazem com o trabalho com as famílias, o trabalho com a cidade, o trabalho de olhar para as crianças e ter esta escuta e olhar para a criança como um ser único, e a importância que dão ao espaço físico e aos “contextos” na pedagogia.

Eu acho que eles tinham muitas coisas atraentes, mas também te davam liberdade. Não é um “método”, não diz como você tem que fazer, mas você pode pesquisar livremente sobre essa pedagogia e aprender. Dá muita liberdade para o professor ter seus princípios teóricos, dá muita liberdade para você construir sua própria experiência. Por outro lado, as outras escolas são de “certa forma”, o método Montessori é usado de “certa forma”, tem um formato, com um “material” que, para mim, hoje não é contemporâneo, servia para Montessori na época. E as escolas Waldorf me parecem iguais, têm algumas coisas que não são contemporâneas. Acho que Reggio cumpriu os requisitos de “ser contemporâneo”, de permitir a experiência do professor, se ele tiver uma boa base teórica, sem necessariamente seguir exatamente o que dizem os educadores de Reggio. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2022)

E como citaram três linhas paradigmáticas de escolas não-convencionais tão marcantes no mundo ocidental (Reggio, Montessori e Waldorf), considerando inclusive as duas últimas como muito enrijecidas em seus métodos, perguntamos se haviam ou não conhecido as propostas da “Escolas da Ponte” nessa fase inicial da escola e quais críticas teriam a apontar nesta abordagem da “Ponte”. As educadoras então nos contaram que nesta fase de começo da escola ambas nunca tinham ouvido falar da “Escola da Ponte” e disseram que vieram a conhecer muitos anos depois. Nos disseram que fizeram um curso formativos na área de “avaliação” junto a uma representante da “Escola da Ponte” e que visitaram há alguns anos atrás a “Escola Projeto Âncora” (escola de Cotia que teve grande inspiração na “Escola da Ponte”). Ou seja, compreendemos que há um respeito pela abordagem da “Escola da Ponte”, mas que há pouca influência desta abordagem na Fabulinus. Portanto, a Fabulinus tem suas bases pedagógicas inspiradas portanto em Reggio Emilia, mas também sofreu forte influência dos estudos de Montessori, Piaget e de alguns educadores da latino-americanos, como veremos a seguir.

5.5.2 BREVE ANÁLISE SOBRE A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

As Alês da Fabulinus frisam que sua escola não é “reggioemiliana”, apontam que nenhuma escola poderia ser igual às escolas de Reggio Emilia e nem trazem isso como objetivo. Também os educadores que compõem a Reggio Emilia apontam que não gostam de qualificar o processo educativo realizado nas escolas municipais de Reggio Emilia como um “método”, preferem chamar de “abordagem pedagógica” e não um “método” fixo a ser cumprido.

[...] o trabalho educacional em Reggio Emilia jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas, ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação. Por esse motivo, os educadores da Reggio recusam o termo “modelo” ao falarem sobre sua abordagem e, em vez disso, falam sobre “nosso projeto” e “nossa experiência”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p.27)

Mas é reconhecido que muito da compreensão sobre a infância, sobre espaço educacional e sobre didáticas de aprendizagem desenvolvido na “abordagem Reggio Emilia” inspira profundamente a pedagogia trabalhada na Fabulinus.

Quando falamos “escolas de Reggio Emilia”, estamos comentando sobre a rede de escolas públicas voltadas para primeira infância da cidade italiana de Reggio Emilia, que formam um sistema educacional muito famoso e inspirador, com uma pedagogia muito cuidadosa com o universo da criança e que inspira práticas pedagógicas em várias partes do mundo.²³⁶

Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. [...] Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p.23)

Essa abordagem começou a se esboçar no período pós-segunda guerra mundial e se estruturou como sistema educacional em meados da década de 1970,

²³⁶ Em 1991 a revista americana *Newsweek* classificou as escolas de Reggio Emilia como as melhores escolas do mundo para primeira infância. Em 1992 foi também reconhecido pelo Prêmio Lego (Dinamarca) e em 1993 recebeu o Prêmio Kohl em Chicago (EUA). Atualmente mais de 5 mil educadores visitam Reggio Emilia todos os anos buscando inspiração. Portanto, a abordagem Reggio Emilia é atualmente uma das forças paradigmáticas mais influentes pertencentes ao campo das abordagens educacionais não-convencionais.

tendo como seu principal articulador e teórico o educador Loris Malaguzzi (1920-1994), atuando sempre em uma intrínseca relação com a comunidade local. A Itália, assim como grande parte da Europa, havia se destruído pelas atrocidades da segunda guerra mundial, terminada a guerra as mães e pais da comunidade de Reggio Emilia começaram a reconstruir escolas com as próprias mãos com os destroços dos prédios bombardeados, Loris Malaguzzi começou sua carreira de educador nestas escolas e neste contexto é que formulou suas concepções pedagógicas tão aguçadas e densas intelectualmente quanto profundamente inspiradas na prática educativa e na escuta das próprias crianças (influenciado por educadores e teóricos ligados com a escola nova, bem como Henri Wallon, Makarenko, Vygotsky e tantos outros). (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p.66-67)

Em 1963 se organiza a primeira escola infantil de fato baseada nas fundamentações pedagógicas capitaneadas por Malaguzzi e aos poucos, com a atuação e mobilização de Malaguzzi junto aos órgãos oficiais, essa abordagem se multiplica e se torna o paradigma educacional principal que fundamenta toda a rede de escolas públicas para crianças do município de Reggio Emilia.

A abordagem Reggio Emilia pressupõe a criança como ser extremamente **potente e competente**, que acredita nos conhecimentos e habilidades da criança e, por isso, a escola deve escutar cuidadosamente e incentivar estas potências, deve permitir que as crianças **construam o conhecimento de forma ativa** a partir de suas próprias atividades dentro de um **espaço escolar pensado pedagogicamente**. Uma escola que permite que as crianças explorem seus territórios, intervenham em seus espaços e construam conhecimentos nas interações e ações ativas das crianças.

Essa compreensão da “criança potente” é representada pela imagem das **“cem linguagens da criança”**, conceituada por Malaguzzi. A criança é entendida como criadora de linguagens simbólicas singulares e múltiplas para conhecer e explicar o mundo e expressar suas percepções. As crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais e através seus modos de expressão, a criança pesquisa e se expressa falando, desenhando, pintando, riscando, moldando, colando materiais, construindo, empilhando coisas, dançando, jogando, cantando, inventando histórias, manipulando plasticamente algum material e de outras infinitas maneiras e, ainda, cada nova

criança criará a sua nova linguagem de pesquisa e expressão, cada qual com sua nova linguagem e estilo.

E as crianças não apenas se expressam de “cem” maneiras, mas também pesquisam o mundo de “cem” maneiras, exploram e conhecem o mundo pela multissensorialidade, tateando pelo corpo inteiro, sentindo os materiais, a luz, os sons, tocam, acariciam, esfregam, afagam, abraçam, apertam, etc.

Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização. (MALAGUZZI, 2016a, p.83)

Nestas escolas os educadores buscam não tolher a possibilidade destas linguagens brotarem e se desenvolverem, as escutam para compreenderem as potências e dificuldades das crianças. Os educadores criam um ambiente que potencializa as expressões e os desenvolvimentos destas singulares linguagens simbólicas, e se atentam a como elas se expressam, “documentando-as” e aprendendo com a criança (um “educador pesquisador” que deve estar continuamente sensível e atualizado a respeito das crianças).

A criatividade parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas. [...] A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender. A criatividade exige que a **escola do saber encontre conexões com a escola da expressão**, abrindo as portas para as cem linguagens das crianças. (MALAGUZZI, 2016a, p.82, grifo nosso)

O adulto ao não escutar e tolher essas “cem linguagens”, não legitimando corretamente a cultura da infância, “desperdiça” as possibilidades de criação da inteligência da criança (criação que favorece a humanidade como um todo).

Reinventamos e reeducamos a nós mesmos junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com sua realidade

influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos. (RINALDI, 2016a, p.116)

O educador se coloca em uma posição de observador e colaborador da crianças, não em um papel passivo. Um dos papéis principais dos educadores é a organização do espaço e ambiente educacional da escola, pois em Reggio Emilia se entende que **o espaço é um educador**. É preciso conceber pedagogicamente o espaço da escola, pois as crianças circulam de forma ativa neste ambiente e é nele que elas constroem seus conhecimentos a partir da manipulação dos elementos deste ambiente e das relações sociais que se tecem neste ambiente.

Os educadores em Reggio Emilia falam sobre o espaço como um “*container*” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. Portanto, a estrutura dos espaços interiores tender a evoluir junto com tudo o mais no programa educacional de Reggio Emilia. Os professores também valorizam o que é especial sobre os espaços que cercam as escolas, considerando-os como extensões do espaço da sala de aula. Parte de seu currículo envolve levar as crianças para que explorem as vizinhanças e os marcos da cidade. (GANDINI, 2016a, p.139, grifo nosso)

O espaço de toda a escola é entendido como um “laboratório”, que possibilita experimentações. Para que o ambiente possibilite plenamente essa sua condição de “educador” ele precisa ser manipulado pelos educandos constantemente e rearranjado pedagogicamente pelos educadores de acordo com o caminhar das pesquisas e processos educativos que vão ocorrendo nestes espaços, por isso os ambientes das escolas Reggio Emilia devem ter em sua organização grande flexibilidade, deve passar por modificações constantes e possibilitar essas modificações e reatualizações, tanto por parte da criança quanto por parte do adulto.

E é por esta importante condição de “educador” que o espaço da escola possui em Reggio Emilia que os ambientes das escolas são pensadas em níveis muito cuidadosos. Os educadores e gestores buscam construir ambientes se preocupando com as formas de construção das salas, dos tipos de materiais que compõem cada um dos objetos que ficam nos espaços, nas texturas, nas cores, nos tipos de iluminação, nos tipos de acústicas dos sons ambientes, e diversos aspectos que

necessite uma reflexão pedagógica para estarem presentes na escola. Toda essa concepção do espaço é visando estimular e possibilitar a construtividade e a manipulabilidade nas pesquisas das crianças, buscam potencializar a multissensorialidade (aspecto tão determinante no desenvolvimento infantil), busca possibilitar um ambiente intensamente relacional que estimule a troca, a comunicação e a socialização entre todos, que possibilite um espaço harmônico e não caótico. O que queremos dizer é que há um cuidado muito profundo e delicado com cada aspecto que compõe o ambiente escolar justamente por compreender que estes aspectos é que serão um dos principais instrumentos de pesquisa e expressão das crianças nas escolas Reggio Emilia.²³⁷

Veremos mais adiante o quanto esses conceitos de “crianças potentes” e de “espaço educador” fundamenta intensamente a proposta pedagógica da *Escuela Fabulinus*.

Uma outras marca essencial da abordagem Reggio Emilia é o espaço do **ateliê**, que traz em si profundamente a noção de “espaço educador” e de estimulador das “cem linguagens” das crianças. O ateliê são espaços preparados com uma imensa quantidade de materiais dispostos para a exploração e expressão da criança. Em Reggio Emilia essa exploração artística da criança é uma profunda maneira da criança se comunicar e se expressar, é uma forma dos educadores se aproximarem e conhecerem as crianças em seu mundo.

Há o entendimento de que os materiais têm capacidade de assumir aspectos expressivos e sentido comparável à linguagem verbal.

De que forma um pequeno pedaço de arame ou qualquer outro tipo de material comunica conteúdo e porta sentido? O que significa um material se tornar uma linguagem expressiva? Como as crianças podem estabelecer relações dotadas de sentido com materiais e usá-los para expressar e se comunicar? Os materiais têm poderosas capacidades para representar, retratar e contar histórias. Os educadores podem descobrir esse potencial ao conceber contextos de

²³⁷ Há uma obra muito interessante sobre como são concebidas as escolas Reggio Emilia, seus espaços e materiais, bem como os conceitos que estão por traz desta cuidadosa maneira de conceber as escolas de primeira infância, trata-se do livro **“Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil” organizado por Giuli Ceppi e Michele Zinie (Editora Penso, 2013)**. Esta obra surgiu de um coletivo de pesquisadores ligados a Reggio Emilia que formaram um grupo de estudos para conceber e teorizarem sobre essa temática.

aprendizagem que incentivem os alunos mais novos a usar os materiais para ir em busca de suas próprias estratégias e inventar suas próprias soluções. (SCHWALL, 2019, p.46)

Por meio da interação da criança com os múltiplos materiais é que a criança se comunica transformando papel, tinta, argila, etc. em uma **linguagem**.

E essa comunicação é observada, registrada e analisada pedagogicamente pelo educador. Essa observação cuidadosa das crianças ajuda o educador a entender as forma das crianças aprenderem e se desenvolverem, para que possam apoiá-la no que precisam. Lella Gandini, uma das mais importantes educadoras teóricas das abordagens pedagógicas das escolas Reggio Emilia, escreve o seguinte a respeito:

O papel do ateliê, integrado e combinado no marco geral das estratégias de ensino e de aprendizagem, foi concebido como reação à função marginal geralmente atribuída à educação expressiva. [...] Para nós, o ateliê tinha de se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, mais um espaço para procurar, ou melhor, *escavar* com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar os próprios olhos pela prática das artes visuais. Deveria ser um lugar para sensibilizar o gosto e o senso estético, para explorar individualmente projetos conectados a experiências planejadas nas diferentes salas da escola. O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar as motivações e as teorias das crianças a partir de seus rabiscos, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais.

[...]

A expressividade encontra suas fontes no lúdico, assim como na prática, no estudo e na aprendizagem visual, e em interpretações subjetivas que vêm com as emoções, com a intuição, com o acaso e com a imaginação racional e as transgressões. Na verdade, o desenho, a pintura e o uso de todas as linguagens são experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. São uma expressão de urgências, desejos, reafirmações, pesquisa, hipóteses, reajustes, construções e invenções. Seguem a lógica da troca e do compartilhamento. Geram solidariedade, comunicação com nós mesmos, com as coisas e com os outros. Oferecem interpretações e informações sobre os fatos que ocorrem ao nosso redor. (GANDINI, 2019, p.19-20)

É marcante nas escolas Reggio Emilia a figura do “atelierista”, um educador com uma formação mais profunda no universo das Artes Plásticas e Artes Visuais e

que fica focado nas explorações que acontecem dentro do espaço ateliê e ajuda os educadores a observarem as crianças.

O atelierista e o educador também se utilizam destas expressões das crianças para provocar projetos de pesquisas, a partir dos interesses das crianças. Os materiais e o ateliê, nesse sentido, passam a ser o apoio para o desenvolvimento dos projetos. (GANDINI, 2019, p.47)

Em 1965, quando foram inauguradas duas novas pré-escolas municipais, Malaguzzi teve a ideia de empregar professores com formação em artes visuais na função de assistentes, uma vez que a verba disponível para as escolas não era suficiente para contratá-los como professores. Foi assim que ele encontrou o primeiro atelierista, já que esses eram professores cuja formação os orientara à valorização das linguagens de expressão das crianças. Em vez de chamar o espaço dedicado à investigação criativa com crianças de “sala de artes”, Malaguzzi escolheu o termo francês atelier, que evocava a ideia de um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais. Assim, o professor que trabalhava com crianças em expressão visual foi chamado de atelierista, em vez de “professor de artes”. (GANDINI *et al.*, 2019, p.17)

No início, os ateliês em Reggio Emilia foram configurados como espaços centralizados aos quais as crianças iam em grupos para trabalhar com materiais como tinta e argila com os atelieristas. Com a necessidade de ter mais espaço para trabalhar com uma variedade de materiais, um miniateliê foi montado dentro ou próximo a cada sala de atividades. Hoje, como diz a atelierista Carla Rinaldi, toda a pedagogia da escola foi influenciada pela concepção do ateliê como um laboratório de exploração e expressão a partir da sensibilidade, toda a escola passa a ser vista como um “grande ateliê”. (GANDINI *et al.*, 2019, p.42)

Veremos, mais à frente, como este conceito de “escola como uma grande ateliê” está presente da Fabulinus.

5.5.3 OUTRAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM A ESCOLA FABULINUS

As Alês chamam atenção para outras influências que tiveram, além de Reggio Emilia, vindas de experiências educacionais da América Latina.

Uma dessas referências citadas pelas Alês é uma escola surgida em 1977 chamada “*El Pesta*”, uma experiência criada pelo casal Rebeca e Mauricio Wild, no Vale do Tumbarco no Equador e que se torna uma das principais referências de “educação ativa” da América Latina. Rebeca e Mauricio eram alemães e se mudam para o Equador em 1961, e por estarem insatisfeitos com as propostas educacionais das escolas em que estudavam seus dois filhos resolvem fundar um projeto educativo. Ambos já conheciam o método Montessori (que Rebeca havia estudado em detalhe) e eram influenciados por leituras sobre Pestalozzi e Piaget. O projeto levou o nome de *Fundación Educativa Pestalozzi* (apelidado de “*El Pesta*”), tinha a organização de uma escola-pensionato e atendia por volta de 180 crianças, depois de 27 anos a escola encerrou suas atividades e em 2005 migrou para a cidade de Pifo, agora com o nome de *Proyecto Integral León Dormido* com uma proposta diferente, com atividades comunitárias ligadas às questões ambientais e sustentabilidade. As Alês apontam que essa escola tem como princípios pedagógicos trabalhar com “ambientes preparados” com materiais “não estruturados” inspirados em Montessori, em uma perspectiva de pedagogia ativa com crianças protagonistas no processo de aprendizagem, incentivo à inter-relação entre crianças de diferentes idades e o “jogo livre”, as Alês citam que estes princípios da “*El Pesta*” as ajudariam a inspirar os “Territórios” da Fabulinus.²³⁸

Outra influência marcante para Fabulinus apontada pelas Alês é da *Escuela Serena* coordenada pelas irmãs Olga e Leticia Cossettini, na cidade de Rosário (Argentina), existente entre 1935 e 1950. A *Serena* foi um dos importantes marcos da inovação educacional na Argentina e as irmãs Cossettini, influenciadas pelos principais pensadores escolanovistas europeus como John Dewey e Montessori, acabaram se tornando um grande símbolo das ideias emergidas no movimento da “Escola Nova” (ou “*escuela activa*” usando um termo mais comum na Argentina) do início do século XX. Essa escola trazia como princípios pedagógicos o protagonismo

²³⁸ Há um documentário sobre a escola *El Pesta* disponível no link: https://vimeo.com/4211517?fbclid=IwAR1BcPF6boEafNrb99JJr3fNO_FW_L-LRsAqv1ZbfzHjgPkXm_JgmVHugg&width=1080. Acessado em 26 mai. 2022.

Há alguns livros escritos por Rebeca Wild e publicados pela editora espanhola Herder sobre a experiência de *El Pesta* e suas concepções pedagógicas. Está disponível na internet o livro “*Libertad y Límites. Amor y Respeto*” que é possível acessar através do link: <https://www.pamipipa.com/descarga/miscellania/Libertad%20y%20limites%20-%20Amor%20y%20respeto%20-%20Rebeca%20Wild.pdf>. Acesso em 26 mai. 2022.

das crianças na aprendizagem, a não-diretividade e o respeito pela personalidade infantil, o aprofundamento do relacionamento solidário dos pais e comunidade com a escola, a educação estética e artística como eixo central na aprendizagem e como parte do cotidiano escolar, a manipulação e o trabalho com experiências diretas das crianças sobre seus objetos de pesquisa e conhecimento. A proposta pedagógica inovadora da escola foi abruptamente encerrada por repressão política em 1950, na ocasião Olga Cossettini, que cumpria a função como diretora da *Escuela Serena*, é destituída de seu cargo por um decreto autoritário do governo peronista do período, mesmo que sob forte protesto da comunidade.²³⁹

Outra marcante influência elencada pelas gestoras da Fabulinus é o pensamento e prática do professor argentino Luis Fortunato Iglesias e a “*Escuela Rural Unitaria nº 11*” em Tristán Suárez na província de Buenos Aires, entre 1938 e 1957. As “*escuelas unitarias*” eram modelos de pequenas escolas rurais na qual um único professor era responsável por todas as séries escolares do ensino primário (da 1ª a 6ª série), com um número aproximado de 20 a 30 crianças e que trabalhavam simultaneamente no mesmo espaço. Foi como coordenador e professor de uma escola deste modelo que Iglesias desenvolveu sua proposta pedagógica, muito influenciado pelos educadores da “Escola Nova” e pelo pensamento socialista. As Alês nos informou que a proposta educacional conduzida pelo professor Iglesias nesta escola rural influenciou Fabulinus em alguns pontos: o “laboratório” que a escola possuía para experiências dos educandos, o “museu escolar” montado em um galpão ao lado da sala principal da escola que era usado para estudos e para visitação da comunidade do entorno (pessoas do campo), os livros didáticos e os cadernos que eram confeccionados pelas próprias crianças (os “*cuadernos de pensamientos propios*”), o espaço da escola pensado como um “laboratório”, o uso de todos os ambientes da escola, a organização por grupos de múltiplas idades e multisseriado

²³⁹ Há um documentário sobre a *Escuela Serena* chamado “*La Escuela de la Señorita Olga*” (direção de Mario Piazza, realizado em 1991), disponível no link: <http://rdd.undav.edu.ar/pdfs/pr88/pr88.pdf>. Acesso em 26 mai. 2022.

Olga Cossettini publicou em 1935 o livro “*Escuela Serena: apuntes de una maestra*” onde escreveu sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas na *Serena*. Este livro está disponível em uma compilação dos escritos das irmãs Cossettini chamada “*Obras completas*” (publicado em 2001 pela *Asociación del Magisterio de Santa Fe*). Disponível em: <http://redcossettini.blogspot.com/2019/06/libros-cossettinianos-para-descargar.html>, acessado em 26 mai. 2022.

onde há um aprendizado coletivo e solidário, o incentivo à expressão criadora e a importância das linguagens artísticas.²⁴⁰

É, também, trazido pelas educadoras a influência que a “Cidade Educadora”²⁴¹ de Rosário (Argentina) tem sobre a Fabulinus. O município de Rosário há muitos anos se organiza tendo como cerne políticas públicas que contemplem a escuta das crianças no planejamento da cidade, além do espaço urbano ser concebido tendo como preocupação as crianças. O seu território urbano é concebido como um “território educativo”, há diversas estruturas e espaços culturais-educativos espalhados pela cidade que foram concebidos com cuidados pedagógicos, o mais emblemático deles e o que mais influenciou a Fabulinus é o “*Triptico de la Infancia*”. Instalados em diferentes pontos da cidade, em espaço público, o “Tríptico da Infância” é um circuito formado por três (3) espaços de brincar e aprender com grandes estruturas espaciais, materiais e pessoal (monitores e educadores) que promovem jogos e convivência entre as crianças e os adultos, suas grandes instalações e os materiais que as compõem influenciaram as Alês a conceberem as instalações dos “ateliês” e dos “Territórios” da Fabulinus.²⁴²

E para fecharmos essa reflexão sobre as influências pedagógicas em Fabulinus citamos que – além da forte influência já indicada pelo pensamento de Malaguzzi e a aborgagem Reggio Emilia, toda a prática e reflexão de Montessori sobre o protagonismo da criança ativa e dos objetos e espaço pedagógicos, os estudos da psicologia e desenvolvimento da crianças elaborados por Piaget (principalmente sua

²⁴⁰ Ver o filme documentário “*El camino de un Maestro*” (2009).

²⁴¹ Este conceito de “Cidade Educadora” vem de um movimento internacional, iniciado em Barcelona ainda em 1990, hoje organizado em uma “Associação Internacional de Cidades Educadoras” (AICE). Na América Latina há aproximadamente 70 cidades de diversos países que compõem essa rede, tendo justamente a cidade de Rosário como principal coordenadora regional. Página virtual oficial da AICE disponível em: <<https://www.ciudadeseducadorasla.org>>.

Rosário também faz parte da “Rede Mundial de Cidades das Crianças”. Existente há mais de 30 anos, trata-se de uma rede internacional de cidades que procuram criar instrumentos de escuta ativa da criança no processo de gestão e planejamento da cidade, esta rede é baseada nos conceitos e práticas cunhados pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci, hoje é composta por mais de 200 cidades espalhadas por 15 países da Europa e América Latina, no Brasil a cidade principal que trabalha nesta rede é Jundiaí (SP), na Argentina é, justamente, Rosário. Página virtual desta Rede disponível em: <<https://www.lacittadeibambini.org/>>.

²⁴² Para conhecer mais sobre o “*Triptico de la infancia*” e a cidade educadora de Rosário ver o episódio 3 da segunda temporada da série de documentários “Destino Educação - Escolas Inovadoras”, produzido pelo Canal Futura e disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3PpyBbrCqE&t=282s>>, acessado em 30 jun. 2022.

postura de observador e pesquisador da criança vai influenciar como em Fabulinus é pensado o papel do educador), as escolas latinoamericanas que elencamos acima – as Alês ainda nos indicaram que trazem importante influências das leituras que fizeram do biólogo Humberto Maturana e dos psicólogos-pedagogos Lev Vygotsky, David Ausubel e Jerome Bruner.

5.5.4 OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA FABULINUS

5.5.4.1 *Territórios de jogos e explorações*

Agora discorreremos sobre o principal dispositivo pedagógico da Fabulinus, que mobiliza toda a sua estrutura de educadores e que a torna uma escola tão singular: os **“Territórios de jogos e explorações”**.

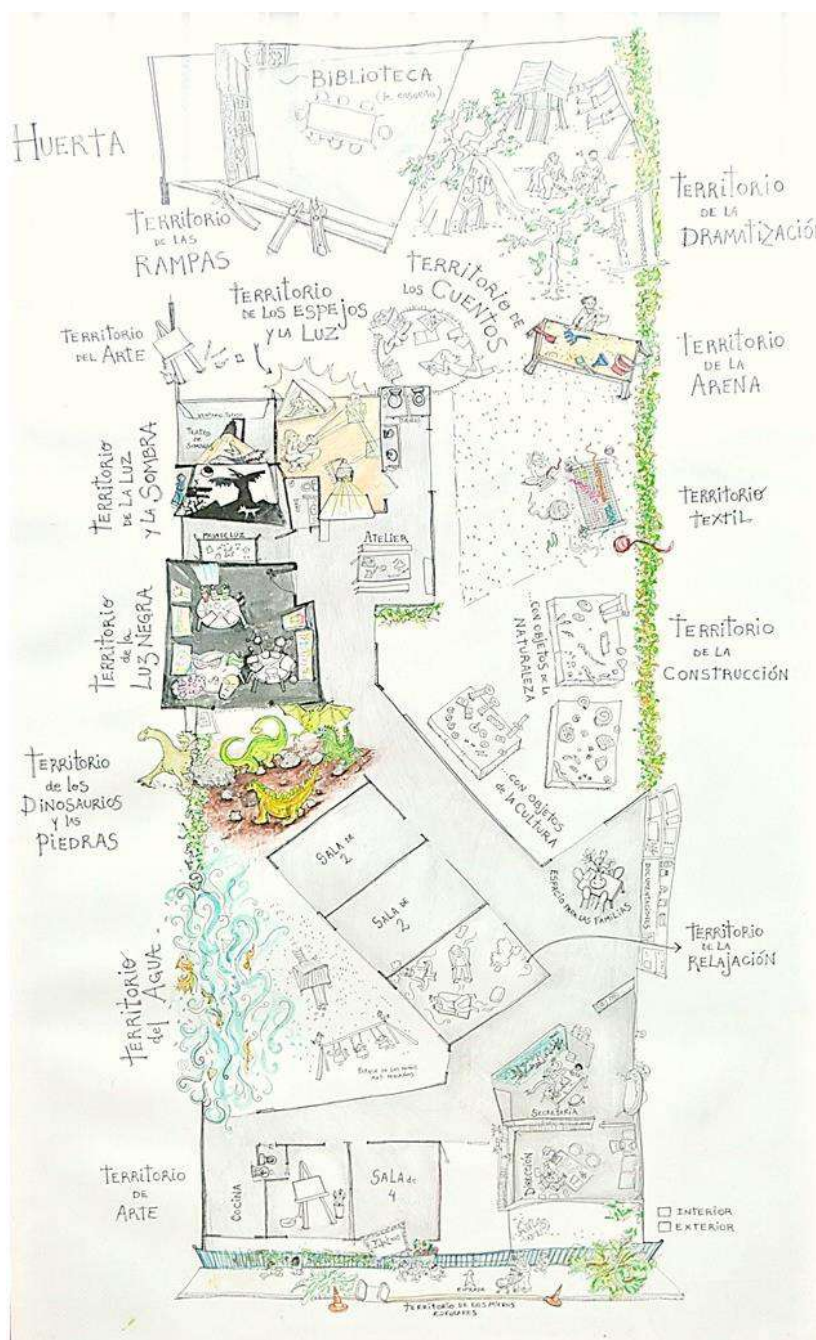
Tal dispositivo parte de algumas concepções principais que discutimos acima: a concepção da criança como potente, competente e ativa; as “cem linguagens” e as múltiplas formas de aprender; o espaço como educador e pensado pedagogicamente; e o educador presente mas que permite e dá valor às experiências das crianças e que pesquisa e “documenta” o universo infantil.

Para compormos este texto a respeito deste dispositivo pedagógico importante da *Fabulinus* realizamos uma entrevista com as Alês (realizada em abril de 2022), utilizamos os dois livros escritos pelas gestoras da escola Fabulinus (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2018; 2020), neste livros também há *links* para acessar dezenas de vídeos que documentam as explorações das crianças da escola, tais vídeos foram muito importantes para visualizarmos os Territórios em prática. Também utilizamos o texto publicado por estas gestoras na revista “Pedagogia Subjetividade” (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016). Assistimos, também, diversas palestras realizadas por estas educadoras.²⁴³

²⁴³ As palestras foram proferidas de maneira remota e estão disponíveis no canal Youtube. As palestras foram em sua maioria organizada por Tais Romero (responsável pela instituição “Pedagogia Subjetividade”, que representa a *Escuela Fabulinus* no Brasil). As palestras são todas de denso conteúdo e com intuito de explicar as bases teóricas que embasam a abordagem pedagógica da escola. Ver as seguintes palestras:

“Construção e construtividade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UH84e9ddikY>.

IMAGEM 70 – Mapa da escola com as localizações dos Territórios – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

“O brincar heurístico”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VrgKx9LF9ek>.

“Territorios de Juego y Exploración”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sst4qFnaMsQ>.

“Territórios de brincadeiras e explorações”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=liQScySURg4>. Vídeos acessados em: 03 out. 2021.

Também estivemos presentes em uma palestra proferida pelas Alês, em São Paulo, organizado pela editora Phorte, onde também pudemos conversar pessoalmente com as educadoras, no dia 02 de julho de 2022.

Os “Territórios de jogos e explorações” são espaços “preparados” pedagogicamente pelas educadoras da Fabulinus, espaços que ocupam todos os caminhos da escola, e que possibilitam que as crianças “joguem” e explorem juntas e livremente. Os Territórios preparados buscam propiciar experiências ricas e variadas, valorizar as descobertas e a iniciativa das crianças, favorecer as relações e trocas, possibilitar a aquisição de novas habilidades, respeitar as múltiplas formas de aprender das crianças.

IMAGEM 71 – Pátio da Escola Fabulinus com alguns “Territórios” preparados, vemos os educandos experimentando e jogando.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

O “Território” é pensado como um lugar de encontros, de troca de experiências, de relações, de impacto estético compartilhado, onde a criança pode orientar suas próprias ações em relação umas com as outras, onde as crianças podem organizar suas próprias brincadeiras. Alejandra Dubovik desenvolve essa conceituação:

Então tomamos este conceito de “Territórios”, tendo esse conceito como estes “lugares de conquista”, um território sempre está para ser conquistado. E nos parecia interessante essa ideia de “criança conquistadora”, quando se pensa a definição de “conquista” naqueles lugares onde o conquistador implanta o seu modo de ser, sua cultura, invade esse território e aquilo que está no território passa a ser parte de sua propriedade. Realmente os conquistadores, como vemos na conquista da Espanha na Argentina e toda a América Latina foi conquistado sempre através das batalhas e operações militares, mas aqui a “conquista do território” seria uma operação através do jogo. O

Território tem este conceito de uma criança que vai conquistar algo que conhecem, que a forma de conhecer se faz conquistando. Os Territórios são espaços que ocupam todos caminhos, não há um espaço em uma sala, nem uma aula que se possa haver um Território, mas ocupa os corredores, o pátio, a parte de fora, o jardim, ocupa todos os espaços os Territórios, não é um espaço que esteja circunscrito há um só lugar. [...] As crianças são conquistadoras de toda a escola e não estão fechados só em seu espaço da sala de aula. (DUBOVIK; CIPPITELLI 2020)

O conceito de exploração do “Território” traz a concepção de uma exploração a partir do desejo autônomo da criança, de ação, de atividade, de manipulação e de construção. Também de perambulação nômade da criança, distraídas, à deriva, deslocamento sem uma clara finalidade objetiva, uma espaço que possibilita o atrevimento, a escolha, a aventura.²⁴⁴

Nas livres explorações dos Territórios, as crianças de todas as idades se misturam, em um processo educacional de interação entre as idades (multisseriação), não se restringindo à turmas ou séries, mas em interesses de exploração em comum²⁴⁵.

Perguntamos às Alês, em um determinado momento de nossa entrevista, se na Fabulinus tinha aulas de Música ou algo parecido, Dubovik prontamente nos respondeu: “Há um Território de música”. Tal resposta é muito representativa da postura pedagógica nessa escola. Na Fabulinus a Música não se “ensina” em “aulas”, as crianças se desenvolvem musicalmente por meio da exploração nos Territórios.

²⁴⁴ Nas palestras e livros das Alês da Escola Fabulinus também encontramos o termo “Contexto” se referindo aos “Territórios de jogos e explorações”. Nesta pesquisa compreendemos que “Contexto de jogos e explorações” são sinônimos de “Territórios de jogos e explorações”. Apesar que Alejandra Dubovik diz que o termo “Território” teria mais a ver com o ato de explorar das crianças e o termo “Contexto” com o ato dos educadores prepararem o espaço educativo. Mas, no fim, Dubovik e Cippitelli usam os dois termos como sinônimos em suas falas e escritos e dizem que preferem chamar tudo de “Territórios” quando vão explicar para as crianças da escola.

²⁴⁵ A Fabulinus atende crianças de 2 a 5 anos de idade.

IMAGEM 72 - Território dos Planos Inclinados – Escola Fabulinus.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

O educador deve estar disponível para interagir com as crianças, mas não dirigir o processo. Essa exploração das crianças é feita com acesso direto aos materiais e sem a diretividade dos professores. Os professores observam, registram (“documentam”) informações sobre as crianças, colaboram com elas em alguma dificuldade que encontram, mas não dirigem o processo e valorizam as experiências espontâneas das crianças.

Cabem aos educadores desenvolver a organização dos Territórios, selecionar, pesquisar e organizar variedades de materiais e objetos, pensando na provocação cognitiva que o Território causa nas crianças. A partir daí, passam a observar as crianças em interação, registrando seus movimentos, limites, avanços e aprendizados. Conhecem as crianças deixando-as atuarem, agirem, proporem, habitarem os espaços.

A intervenção do professor em alguma ação de ensino proposital deve ocorrer em uma ocasião de “instante educativo” que emergja na ocasião da exploração livre das crianças. O educador nesse dispositivo pedagógico é um profissional da educação que diminui a ânsia de conduzir e fazer atuações determinadas para alcançar objetivos precisos e já pré-definidos. Um educador que respeite a plenitude da identidade infantil, que reconheça nas crianças suas competências, que acredite nas suas capacidades cognitivas, emocionais e de relação, e que saiba que as crianças são seres curiosos, ativos e interessados em co-construir aprendizagens.

IMAGEM 73 – Território da água – Escola Fabulinus.



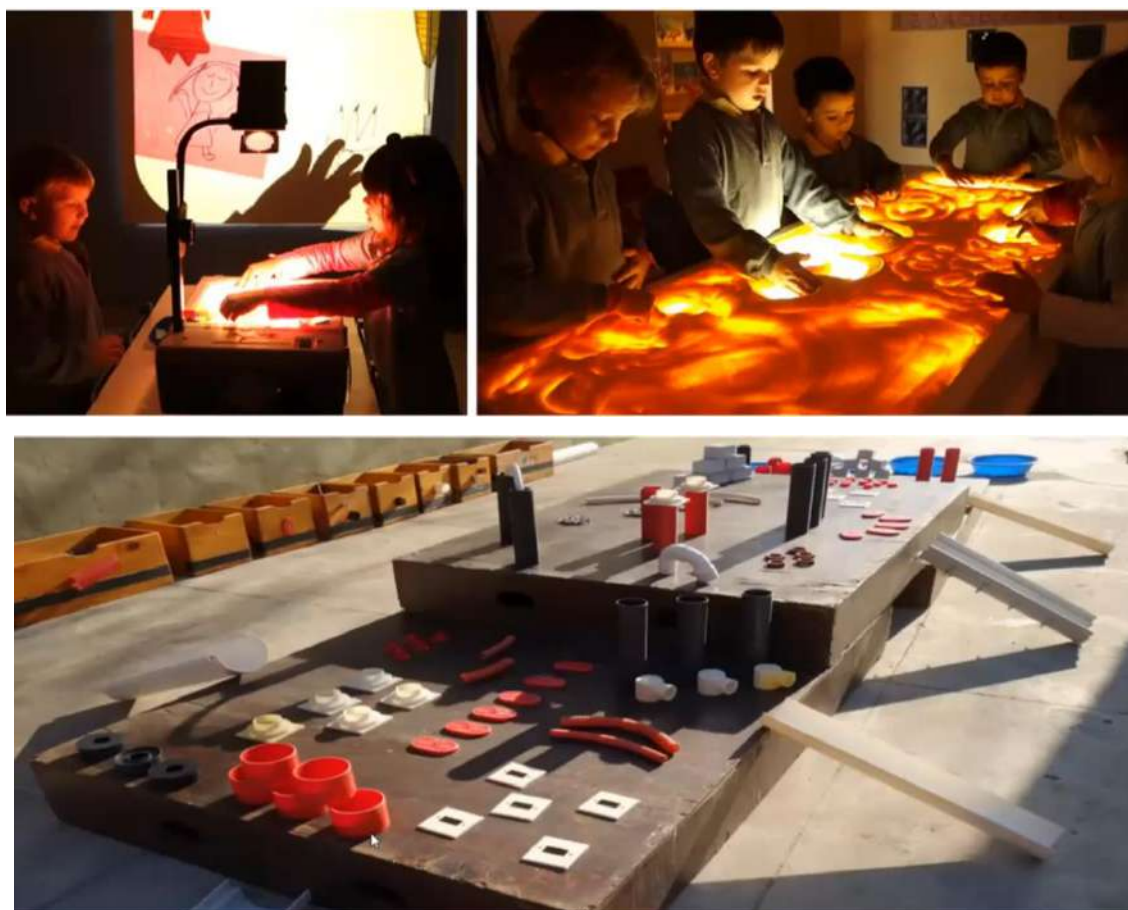
Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

Então, os Territórios têm como intenção: propiciar experiências múltiplas de exploração, imaginação e pesquisa; propiciar o prazer do jogo; valorizar as descobertas e ações individuais das crianças e dos seus pares; favorecer as relações e as trocas; possibilitar a aquisição de novas habilidades e desenvolvimento motor; estimular a criação e exploração estética; estimular a experiência sensorial múltipla e

variada; promover o vínculo afetivo da criança com a escola; colaborar para que o educador compreenda a linguagem individual e conheça a criança.

Após a exploração as crianças são responsáveis em reorganizar os materiais dos Territórios (o que chamam de “pedagógica da ordem”). No momento da reorganização, as crianças exercem sua autonomia ao agrupar os itens, classificar, observar e construir a própria prática de organização dos espaços e dos elementos, além de desenvolver o trabalho coletivo ao conservar e fazer a manutenção nos seus próprios espaços.

IMAGEM 74 – “Territórios da luz” e “Território de jogos de construção” – *Escuela Fabulinus*.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

Atualmente a Fabulinus tem dezenove (19) “Territórios”. Confeccionamos uma planilha onde indicamos brevemente as características de cada um dos Territórios desenvolvidos na *Jardín Fabulinus*:

PLANILHA 3 – “TERRITÓRIOS” DESENVOLVIDOS NA ESCUELA JARDÍN
FABULINUS

TERRITÓRIOS COMUMENTE MONTADO NO ESPAÇO EXTERIOR	
Território de jogos com água	Promove jogos de interação, desfrutando o contato com o elemento água e fluidos. Organizado com mangueiras, torneiras, bacias, funis, recipientes transparentes e translúcidos, filtros, seringas, puxadores, tintas, canos, jarras, objetos que flutuam e afundam, tintas, sprays, jarras.
Território de jogos com areia	Instalação que convida a criar construções efêmeras com areia e outros elementos. Organizado com mesas com areia e elementos de brincar com ela, como baldes de diferentes tamanhos, pás, pentes de pedreiro, tijolos, moldes, formas.
Território pedras e dinossauros	Exploração do reino mineral, com diversos tipos de pedras e bonecos de dinossauros. O protagonismo do mundo dos dinossauros promove a narratividade das crianças, além disso, estes animais ancestrais que interessam tanto às crianças estimulam o desenvolvimento da linguagem, da classificação dos animais, cognição de tempo histórico, entre tantas outras habilidades.
Território de jogos com barro	Exploração da criação de formas e esculturas. Organizado em um balcão com conjunto de bandejas, pás, colheres e outras ferramentas de manipulação de argila.
Território de planos inclinados	Exploração da mecânica dos corpos. Explorando a gravidade, o movimento dos objetos deslizando, caindo, subindo. Organizado por instalações, canaletas de diversas larguras, rampas inclinadas de diversas formas, bolas, brinquedos com rodas e que deslizam.
Território de jogos de construção	Uma ambientação que convida à construir, estimulando a cooperação e estratégias de construções. Distribui-se objetos não-estruturados de diferente materiais (tubos de metal, madeira, canos, papelão, argolas, etc.) de forma harmônica e convidativa para a intervenção das crianças.
Território Têxtil	Organizado com tecidos, retalhos, roupas, fantasias, máquina de costura, tear, botões, linhas, instalações de panos para abotoar e costurar, brinquedos para dar nós, etc.
Território de composição com objetos da natureza	Exploração do mundo natural, cheio de perguntas sobre o mundo e a natureza, montado com instalações em diálogo com o entorno natural, com folhas de árvores, galhos, sementes, troncos, carvão, conchas do mar, lupas, microscópio, binóculos.

Território de jogos com o corpo	O espaço é organizado para estimular jogos com o corpo, com cama elástica, cordas, bambolês, bolas, etc.
Território das palavras	Instalação com mesas, bancos, cadeiras, livros, papéis, brinquedos de letras recortadas, jogos que estimulam a escrita. Espaço que estimula a vivência interativa e lúdica com o mundo das palavras e da literatura.
Território de artes	Instalação organizada pelos educadores que promovem alguma vivência específica em artes plásticas, muito voltado para a arte da pintura, com instrumentos como cavalete, pincéis, tintas, papéis, giz, etc., e objetos que estimulem experiências estéticas e de exploração das crianças (por exemplo, flores, frutas, objetos monocromáticos, etc.)

TERRITÓRIOS COMUMENTE MONTADO NO ESPAÇO INTERIOR	
Território dos sons	Espaço de exploração sonora e musical. Construído com objetos que produzem sons inusitados e harmônicos, além da disposição de alguns instrumentos musicais.
Território de jogos com a luz	Espaço que convida à exploração das sombras e com os efeitos da luz. Organizado com mesa com luz, lanternas, mangueiras de LED, bolas luminosas, caleidoscópios, retroprojetor, fibra óptica, Cds transparentes, refletores e telas de pano.
Território de jogos com a luz negra	Uma instalação da luz negra, com objetos que atuam com efeitos que essa luz fluorescente produz (tintas, papeis, blocos, tecidos, palitos, etc.).
Território de dramatizações	Possui disponível roupas e fantasias para a criança vestir. Estímulo a performance e a dramatização.
Território de jogos com espelhos	Instalação inspirada na sala dos espelhos dos velhos parques de diversões, espelhos que deformam e modificam a figura refletida. É organizado com diversos tipos de espelhos e objetos transparentes e de acrílico para construir.
Território de matemáticas	Com jogos e objetos que estimulam o pensamento matemático e a criação de estratégias em grupo para resolução de problemas e desafios (jogos de tabuleiro, blocos, cartelas com números, etc.).
Território de ciências	Sala diversas instalações que estimulam a pesquisa do mundo das ciências naturais (mais propriamente assuntos que estão

	conectados com a ecologia e a biologia), com projeção de fotos e vídeos de animais, cartazes e livros, vidros com exemplares de insetos, lupas para visualizar de perto folhas, galhos e alguns animais vitrificados ou <i>in natura</i> , microscópios, etc. e instrumentos de desenho para expressar as impressões.
Território das balanças	Instalação para estimular a exploração da densidade, pesos e medidas dos objetos do mundo, além da exploração dos diferentes equilíbrios. Com variados tipos de balanças analógicas, réguas, baldes e diferentes objetos e líquidos em garrafas para se pesar e medir.

Os Territórios **não são fixados, ou seja, eles são armados e desarmados todos os dias em que essa proposta ocorre**. Nesses momentos todos educadores e os espaços da escola estão voltados para essa proposta pedagógica.

Procura-se montar os Territórios nos mesmos espaços que anteriormente estiveram, para que as crianças possam apreender e reconhecer a localização espacial dos mesmos, para que possam “conquistar” os diferentes espaços e Territórios da escola.

Há uma prioridade em propor o máximo de Territórios dos espaços exteriores da escola, ao ar livre, visando o estímulo da criança com todo o ambiente externo. Se chover, ou fazer muito frio, os Territórios são então todos montados dentro do prédio.

Os Territórios são propostos em três (3) dias da semana (segundas, quartas e sextas-feiras)²⁴⁶, por um período de aproximadamente uma hora e meia (1 hora e 30 minutos) ou uma hora e quarenta e cinco minutos, no primeiro período da rotina escolar. As crianças chegam à escola, são recebidas por seus educadores responsáveis em sala de aula e logo em seguida já são liberadas para explorar livremente os Territórios que quiserem.

Todos educadores, então, vão para os Territórios que estão como responsáveis, observando as crianças que passam por ali, documentando processos, colaborando em alguma dificuldade ou conflito. A proposta é que cada educador fique por – aproximadamente – uns três (3) meses em cada Território, sendo responsável

²⁴⁶ Nos outros dois dias úteis da semana as crianças participam de projetos educativos, e também de atividades corporais como natação e outras atividades (como oficinas de Yoga, Cerâmica e aulas de Inglês). Segundo as Alês, nestes dias não se montam os Territórios, pois estão presentes oficinheiros e educadores “de fora” da escola e complica a logística do espaço. Mas para as Alês o ideal seria um dia conseguirem ter os Territórios todos os dias.

pela sua organização e propondo atualizações do mesmo, essa permanência por meses no mesmo Território é entendida como importante para que o educador desenvolva suas pesquisas nas observações das crianças, suas documentações e projetos.

Os Territórios também são um grande trabalho de ordem e carinho para os professores, porque no dia dos Territórios, como é feito na hora da entrada, os professores têm que vir um pouco antes para montar os Territórios, porque eles são montados e depois eles desarmam. É uma experiência muito interessante que dá muito trabalho, é um ótimo trabalho para o professor, por isso temos dado muitos cursos e palestras falando sobre Territórios, mas nem todas as escolas podem fazer porque exige uma equipe de professores, requer uma equipe que tenha a intenção e saiba que é interessante fazer Territórios. Porque não pode ser feito por um ou dois professores, tem que ser toda a equipe da escola, de acordo com todas as orientações para trabalhar os Territórios. Porque tem que ser um trabalho muito “puxado”, no sentido de que todo mundo tem que estar preparado ao mesmo tempo, que você tem que ser responsável com o material que você vai colocar, que você tem que documentar para ver quais mudanças fazer em cada Território. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2022)

Dubovik destaca que este dispositivo pedagógico aprofunda a percepção de que todos educadores são responsáveis por todas crianças e não por uma “turma”, pois todas as crianças passam pelos diversos Territórios onde os educadores estão espalhados, isso propicia o contato e observação atenta de todos educadores a respeito de todas as crianças.

O trabalho de Território fala de trabalho em equipe. Esse é um trabalho democrático. Não é só escolher o que você vai fazer, mas concordar com o outro, ser responsável pelo material que você vai colocar, que tem que estar em bom estado e que se algo quebrar você tem que avisar. Isso é a coisa mais democrática que os Territórios têm. [...] Não preparo um Território que é para as minhas crianças, é para toda a escola. Então, é um trabalho interessante do ponto de vista social. Onde o professor não é responsável só por isso, mas por toda a escola. Tem que ser uma escola que tenha bons professores e que eles sejam responsáveis ao fazer suas ações. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2022)

5.5.4.1.1 Sobre o “jogo livre”

A proposta de “jogo e exploração livre” é parte central na concepção de educação na Fabulinus, é por onde ocorre a vivência das crianças com os Territórios. Alejandra Dubovik conceitua a respeito:

A mim me parece importante o termo “jogo livre”, pois creio que o jogo por essência deve ser livre, senão não é jogo mas uma atividade disfarçada de “jogo”. A criança é livre para ir para um Território, mas ela pode não ir a nenhum se não quer. E uma vez que elegeu um Território para ir ela pode mudar para outro, não tem que ficar até o final, pode ir **como um errante vagando** de um Território a outro, e assim sentir, explorar, investigar e jogar. Provocando assim ricas relações sociais entre as crianças, todos os aprendizados sociais que se aprendem caminhando pelos Territórios mais os aprendizados que se aprende em cada Território em particular. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2020, grifo nosso)

Portanto, o brincar livremente é entendido como um dispositivo pedagógico muito importante, é o instrumento principal por onde ocorre o processo educacional nessa escola. A brincadeira, o jogo, relacionado com a exploração dos Territórios, das crianças livremente fluindo (como um “errantes vagando”)²⁴⁷ e interagindo entre si no espaço educador.

Quando as crianças brincam, elas aprendem muitas coisas: aprender a criar vínculos com os outros, a dialogar, a resolver conflitos, a respeitar quem pensa diferente, a socializar-se, a ter atitudes solidárias, a adquirir normas de comportamento, a colocar-se de acordo com o outro, a ceder, a cooperar, a ser constantes, a ser organizadas. Também aprendem a correr, a seguir e a chutar uma bola, a ter equilíbrio, a brincar com elementos naturais e a nadar, o que é importante para o seu desenvolvimento físico. Por meio de experiências sensoriais com água, areia, terra luzes e sombras, aprendem a cuidar da natureza. A brincadeira permite que as crianças tenham experiências de exploração, de investigação, de imaginação e de prazer e que nós, os adultos, tenhamos o poder de observar as particulares formas que elas têm de conhecer e de interagir com o espaço e com os “outros”. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2016, p.18)

²⁴⁷ Alejandra Dubovik nos contou que ao usarem essa expressão de perambulação “errante” das crianças nos Territórios, estão sendo influenciadas pelo conceito de “*errabundear*” do neurobiólogo chileno Humberto Maturana. Maturana traz esse conceito para definir sua teoria da “autopoiese”, onde a evolução de um organismo se assemelharia a um “errante vagabundo” que perambula pelo mundo recolhendo elementos múltiplos que o compõem, uma “deriva natural”.

Nos Territórios as crianças podem entrar e sair segundo os seus interesses, são espaços não orientados para se percorrer a partir do encantamento e necessidade própria de cada criança e grupo. As crianças seguem seus próprios tempos de investigação, são construtoras de suas hipóteses e pesquisadoras das soluções dos problemas.

E, também, a educação acontece na relação social que surge entre as crianças ao compartilharem as ações e gestão dos Territórios de forma autônoma. Como diz Malaguzzi: “Estou dizendo que o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar.” (2016a, p.75)

IMAGEM 75 – Território das matemáticas – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

Um aspecto que consideramos importante destacar é que a faixa etária das crianças que exploram livremente os Territórios é dos 3 anos de idade em diante. Às crianças de 2 anos da escola é proposta outra vivência pedagógica, isso devido à como a escola compreende o grau de autonomia das crianças nesta faixa etária, pelo que nos foi passado pelas Alês. A turma das crianças de 2 anos tem uma sala de aula própria, com objetos e brinquedos específicos para tal faixa etária, e recorrentemente

se realizam vivências estéticas e de exploração com elas via a criação de instalações “artístico-pedagógicas” na sala de aula, voltadas especificamente para elas. Tais vivências, além de estimular a exploração da multissensorialidade das crianças, também atuam como uma preparação para a vivência que terão com os Território no próximo ano.²⁴⁸

5.5.4.1.2 Sobre os pressupostos pedagógicos dos Territórios

IMAGEM 76 – Mapa mental a respeito dos Territórios.



Fonte: Mapa mental criado pelas Alês e cedido para uso de nossa pesquisa (2022).

Cada um dos Territórios e dos materiais que o compõem são concebidos pedagogicamente. Os Territórios não são instalações para apenas entretenimento das crianças, não pode de nenhuma maneira ser confundido com aqueles espaços de festas e recreações, como *playground*, etc. Os Territórios não são apenas entretenimento, apesar de incluir o “lúdico” vai muito além disso. Trata-se de uma estratégia pedagógica onde cada Território tem um declaração de intenções claras, uma seleção de material organizada previamente pelo educador. Além disso, cada educador terá um guia para organizar o que quer observar e documentar.

²⁴⁸ É possível ver um registro em vídeo (realizado no ano de 2013) de uma destas instalações voltada para a turma de crianças de 2 anos, no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=HsphSsC8IPs>>. Acessado em 27 jun. 2022.

A escolha dos objetos e materiais que compõem os Territórios é algo de profunda importância, pois cada um destes elementos influencia as possibilidades de exploração e interação das crianças, define o contexto que as crianças habitam e se desenvolvem, atua como geradores de ação e criação.

Os objetos devem ser passíveis de manipulação e construtividade, evita-se objetos estruturados, procuram disponibilizar objetos que convidem a criar suas conexões e seus usos, que permita às crianças desenvolverem suas linguagem expressivas singulares.

É levado em consideração também a variedade dos materiais (nas suas texturas, cores, tamanhos, tipos). Importante, também, levar em consideração a quantidade de materiais que serão colocados à disposição das crianças, não deve ser excessiva e tampouco escassa, pois, quando insuficiente, provoca conflitos e quando excessivas geram um ambiente cacofônico e caótico que vai de encontro à organização e à forma atrativa que os Territórios devem ser apresentados.

Quando preparam os materiais que compõem cada um dos Territórios, os educadores fazem uma “previsão dos materiais”, refletindo e sistematizando as possibilidades do que as crianças **poderiam** fazer com aqueles materiais. Dubovik destaca este ponto:

Pre vemos o que coisas as crianças **poderiam** fazer com esses materiais? E não que “**deveriam**”, mas o que **poderiam** fazer com isso. [...] E a previsão das possibilidades do que poderiam fazer com essas matérias tem que ser várias, e sabendo que as crianças sempre vão nos surpreender. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2020)

Essa “previsão dos materiais” é listada como um “inventários” de possibilidades educacionais, com uma série de previsões sobre eles e das suas possibilidades de exploração. As crianças, por exemplo, no “Território da Areia”, podem desenhar na areia, pentear a areia, deixar rastros, construir estruturas de castelos, cavar, etc. Esse “inventário” fica disponível aos educadores e guia seu processo de observação e documentação pedagógica.

IMAGEM 77– Algumas listas de materiais selecionados para alguns Territórios com as suas respectivas previsões de intenções pedagógicas, organizadas pelos educadores da Escola Fabulinus.

MATERIAIS BRANCOS

CONSTRUÇÕES EM BRANCO: UM MUNDO, A PARTICULARIDADE DA MATÉRIA ACROMÁTICA



MATERIAIS PARA MACROCONSTRUÇÃO

CONSTRUÇÕES COM MADEIRAS: O NATURAL COMO MATÉRIA



Fonte: Dubovik; Cippitelli, 2018, p.132-139.

Os materiais selecionados permanecem por longo tempo disponível no mesmo Território. Isso é importante para possibilitar uma constante no processo de exploração das crianças.

Muitos educadores costumam crer na constante inovação, de ir mudando constantemente os materiais. E na verdade em parte isso é

um erro, porque dissemos é preciso deixar os materiais um tempo suficiente até que as crianças possam indagá-los e explorá-los, e indagar e explorar não se faz só de uma vez. Nos parece importante ter que deixar o Território por um tempo para que as crianças tenham a possibilidade de ser um explorador durante bastante tempo, se muda a todo tempo os materiais não tenho tempo de provar, comprovar, fazer um monte de ações que só são permitidas ao repetir o encontro com as coisas. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2020)

Segundo as Alês, em relação à sua estrutura, os Territórios de explorações devem reunir as seguintes características: devem propiciar a sua exploração de forma serena, que deem tempo para a brincadeira, para ação e para os vínculos; devem ser atrativos esteticamente; contém cuidados materiais selecionados de qualidade sensorial e cromática múltipla; propiciar seu uso criativo e ativo; deve estimular a interação e elaboração coletiva de seu uso. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016; 2018)

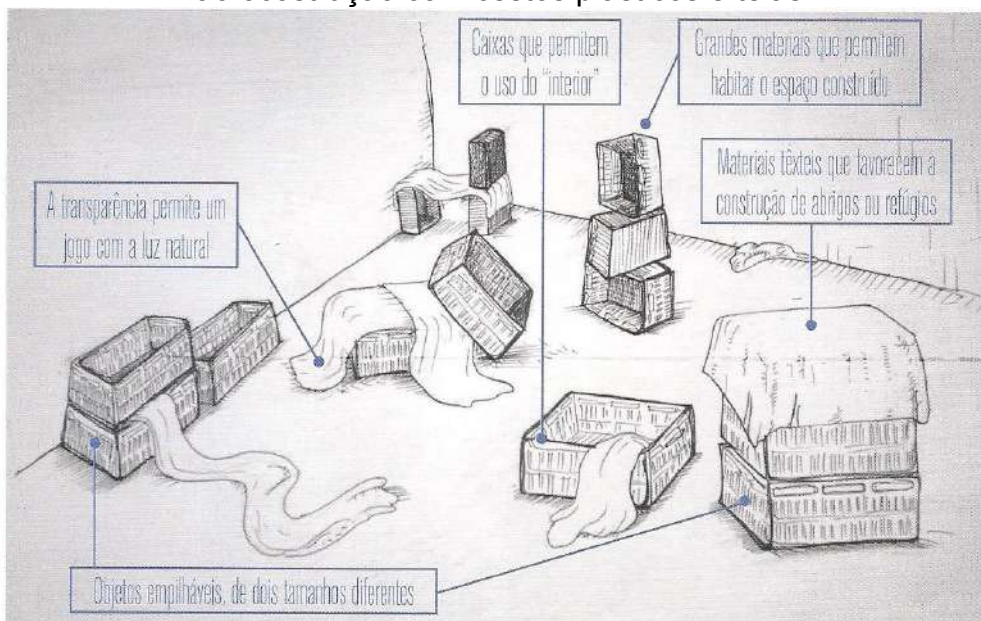
Percebemos como a proposta educacional da Fabulinus traz uma forte influência dos conceitos das “artes plásticas” e das “instalações” promovidas em exposições artísticas. A concepção dos Territórios é inspirada e armada como um espaço de convite à exploração e aprendizagem, e também para provocar experiências estéticas e multissensoriais. Essa característica da Fabulinus, de ser uma escola com muita acuidade estética e preocupação com seus materiais e instalações, traz muita influência dos saberes desenvolvidos nas “artes plásticas”. E nesse sentido, traz a estética como um dos caminhos privilegiados do seu processo educacional.

Ao armar estes “Contextos”, colocamos juntos a imaginação, a criação e a estética. É importante contemplar **a estética como uma dimensão do conhecimento** que pressupõe um olhar que descobre, que admira, que desperta curiosidade, que **é parte da estrutura do pensamento** e que deve ocorrer com a dimensão lúdica. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2020, p.58)

A quantidade de materiais que serão colocados à disposição das crianças também precisa ser pensada com cuidado, não deve ser excessiva e tampouco escassa, pois quando insuficiente, provoca conflito entre as crianças, e quando excessivas, facilmente gera uma desorganização prejudicial e não atrativa. Os materiais devem estar em bom estado de conservação e organizados. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2016, p.16).

Na ilustração abaixo vemos um exemplo do cuidado pedagógico dos Territórios, onde cada elemento que o compõe é previamente esquematizado e pensado em suas características.

IMAGEM 78 – Ilustração para organização pedagógica do “Território de macroconstrução com cestos plásticos e telas”.



Fonte: Ilustração da professora Adriana Segabache da Escola Fabulinus, disponível em Dubovik; Cippitelli (2018, p.43).

Os locais (cestos, caixas, armários e gavetas) para se guardar os objetos dos Territórios são confeccionados com uma clara intenção pedagógica, cada um destes locais contém um indicativo que ilustra os locais de cada um dos objetos (por meio de desenhos, fotos ou um exemplar parafusado na frente do local) e também a quantidade de cada um, muitas destas caixas e cestos de organização são transparentes, para que as crianças possam visualizar os materiais. Essa disposição busca estimular o que chamam de “pedagogia da ordem”, pois após a exploração dos Territórios são as próprias crianças quem organizam os objetos nestes locais (auxiliados pelos educadores).

A intenção é trabalhar com a criança seu pertencimento e cuidado com seus Territórios, bem como trabalhar a coletividade entre todos. “Ordenar tudo faz parte do jogo dos Territórios”, nos contou Dubovik e Cippitelli (2022).

Nesse cuidado e organização fica claro para todos que os materiais são de uso comum e que é preciso cuidar para que possam ser usados por todos em um próximo momento. Sobre isso, Dubovik nos contou o seguinte:

Seria impossível todas as salas de aula terem esse material, então esse material fica nos corredores, no espaço de circulação, e os professores têm livre acesso a ele. Isso exige uma “pedagogia do cuidado”, que é o cuidado com os materiais e o cuidado com as relações. Porque eu tenho que cuidar do material porque o outro professor tem que usar depois. Muitos são acessíveis às crianças e podem ser movidos de um lugar para outro. Como os materiais estão lá, quando acaba o jogo dos Territórios, as crianças os organizam naquelas gavetas e os guardam. Então, o material dá muita autonomia às crianças, aos seus cuidados, e aos professores. Seria impossível ter material para todas as salas de aula, exigiria muito dinheiro. Então, há um material que é compartilhado. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2022)

Com essa ampla organização do espaço escolar, as salas de aula da Fabulinus acabam que não ficam recheadas de materiais, são espaços neutros, com poucas coisas, pois os materiais pedagógicos e de uso das crianças ficam organizados em seus locais próprios. Tais armários, caixas e gavetas de organização ficam disponíveis em espaços com total acesso das crianças, como os corredores da escola, mas as crianças acabam os acessando quando há a proposta da montagem dos Territórios ou algum projeto de pesquisa em desenvolvimento.

IMAGEM 79 – Gavetas com fotos dos materiais ou exemplares parafusados alocados na frente das gavetas, para que todos saibam onde guardar os mesmos – *Jardín Fabulinus*.





Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

IMAGEM 80 – Exemplo de organização dos materiais para que se tornem identificáveis, reconhecíveis e facilmente organizados e autogeridos pelas crianças – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

*

Já a noção de “**documentação**” dos educadores da Fabulinus traz forte influência da concepção de documentação da abordagem Reggio Emilia, que descrevemos acima.

Nas explorações dos Territórios as crianças, em interação com os materiais e entre si, criam e desenvolvem suas múltiplas linguagens simbólicas e expressivas. Também comunicam suas descobertas, assombros, medos, dificuldades, etc. Os educadores, então, registram (“documentam”) por meio de fotos, vídeos, escritos, essas explorações das crianças e utilizam esses registros para pesquisarem como elas desenvolveram suas explorações e formularam suas hipóteses.

Essas documentações são organizadas para serem compartilhadas com as crianças sobre seus processo de aprendizagem; são compartilhadas também para os familiares conhecerem e compreenderem os processos pedagógicos ocorridos na escola e reconhecem a potencias de suas crianças. Essa documentação também forma a base para as pesquisas dos educadores a respeito das linguagens das crianças, a respeito de sua atuação como educador e dos resultados de suas intervenções pedagógicas.

Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente imposta às crianças. (VECCHI, 2016a, p.125)

Portanto, a “documentação” é, na Fabulinus, um importante dispositivo pedagógico que compõe a proposta educacional dos Territórios. Colabora para as crianças acompanharem seus processos de aprendizagens, faz a ponte com os familiares, atualiza e aprofunda a leitura que os educadores fazem do universo das crianças, possibilita a avaliação e auto avaliação dos educandos e dos educadores. O educador ao “documentar” age como uma espécie de “memória” do grupo e possibilita que as crianças e adultos revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas mais profunda.

IMAGEM 81 – “Território de jogos com areia” e “Território de jogos com a luz” – Escola Fabulinus.



Fonte: Página oficial de *internet* da escola

*

E, como veremos a seguir, a educação no *Jardín Fabulinus* também se dá via “pedagogia por projetos”, muitos dos Territórios surgiram justamente do desenvolvimento dos projetos, como por exemplo o “Território das Balanças”. Em um determinado ano, um projeto de pesquisa organizado pela escola junto às crianças ocasionou um longo processo de pesquisa sobre o mundo dos pesos, medidas, equilíbrio, densidades dos materiais e a construção de diversos tipos de balanças

muito criativas e manipuláveis. Tais balanças e materiais resultantes deste longo projeto acabaram por herdar à escola um interessante conjunto de objetos e ideias que acabaram por constituir um novo Território: o Território das Balanças.

E, por outro lado, os Territórios e seus materiais também se constituem como os principais recursos para a realização dos projetos. Os Território atuam, assim, como laboratórios de exploração e de investigação para as aprendizagens dos projetos.

IMAGEM 82 – Território das Balanças – *Escuela Fabulinus*.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

5.5.4.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS

Além da livre exploração junto aos Territórios, o processo pedagógico na Fabulinus se dá por meio de **projetos**. A concepção de “educação por projetos” é também muito influenciada pela abordagem Reggio Emilia.

No começo do ano letivo ou do semestre os educadores se reúnem para organizarem e proporem um tema de projeto, que pode surgir dos educadores ou das demandas das crianças. Esse projeto planeja e prevê em princípio alguns métodos de abordagem de pesquisa, materiais e hipóteses de aprendizagens, mas o rumo que o projeto toma é redirecionado de acordo com as pesquisas, explorações e interesses das crianças. **O projeto vai se transformando e se confeccionando ao longo de sua caminhada, se ajustando ao que as crianças buscam e desenvolvem como hipóteses, ou seja, o educador acolhe o inesperado como parte do rumo do projeto.** Pois o papel do professor não é definir os caminhos da pesquisa, mas sim ajudar as crianças a descobrirem seus próprios problemas e questões, ajuda-las a formular suas hipóteses de forma autônoma e estimular as pesquisas.

As crianças não são só moldadas pelas experiências, mas dão forma à experiência. “Os professores seguem as crianças, não seguem planos” (MALAGUZZI, 2016a, p.94)

Nos projetos, há como esteio de toda ação pedagógica o entendimento da criança potente e ativa, própria da abordagem Reggio Emilia.

Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelece desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. [...] A idade da infância, mais do que as idades seguintes, caracteriza-se por essas expectativas. (MALAGUZZI, 2016a, p.72)

Há projetos que duram todo o ano, há projetos que duram um semestre inteiro, outros que duram alguns meses ou semanas, inclusive há projeto que duram muitos anos, como nos contou as Alês. Depende do ritmo de engajamento e interesse de todos da escola.

Segundo as Alês o “projeto” é uma investigação extensa e profunda de um tema do mundo real. O projeto é uma estrutura, um esquema que favorece o intercâmbio de ideias e o relacionamento entre todos, entre crianças e adultos, entre crianças e ambiente.

O projeto se desenvolve em quatro (4) etapas na Fabulinus:

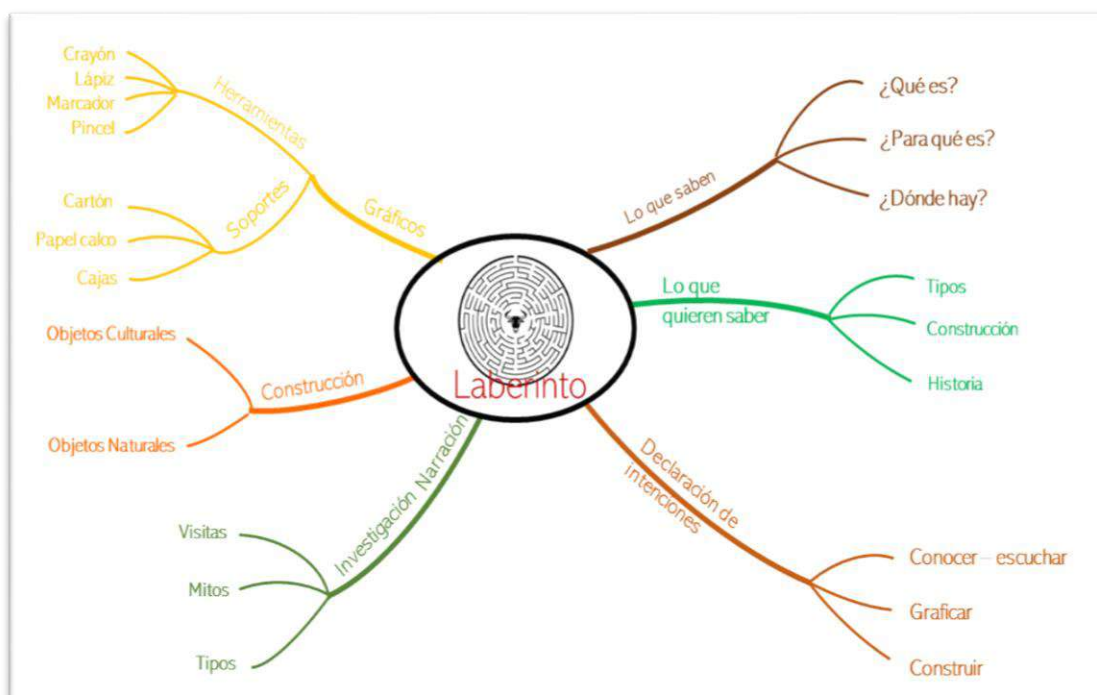
1) A Assembleia: momento de diálogo entre os educadores e as crianças onde se identifica o tema do projeto, se diagnostica as experiências e conhecimentos prévios e onde se constroem as perguntas que guiam a investigação.

2) A construção de um Mapa Mental: para ver a potência do tema, suas relações com conceitos, temas, currículos; para definir quais Territórios serão aproveitados ou criados, os materiais que serão apresentados; para organizar o foco e as estratégias de observação do educador; para definir as perguntas que o educador vai fazer a si próprio em sua pesquisa.

3) A Investigação: momento onde se organizam e realizam as experiências diretas. Se organizam os Territórios, comunicam a família sobre as intensões do projeto, busca-se parcerias, ocorrem as investigações, e se realiza a documentação.

4) A Avaliação: momento de analisar as evidências de aprendizagens construídas.

IMAGEM 83 – Exemplo de um Mapa mental de projeto cujo tema eram os “labirintos” – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Mapa mental criado pelas Alês e cedido para uso de nossa pesquisa (2022).

Nos projetos, o educador atua como um “possibilitador de recursos”, um “estimulador” de pesquisas, e mantém uma postura de constante atualização de seu

olhar a respeito das crianças. Estudando, percebendo, o surgimento das múltiplas linguagens (“cem linguagens”) das crianças, às estimulando em sua expressão e às documentando.

Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e **nos veem como fonte de recursos**, mais nos auxiliam. Todas essas ofertas, mescladas com o que nós próprios trazemos à situação, formam um capital muito agradável de recursos. (MALAGUZZI, 2016a, p.95-96, grifo nosso)

O educador não espera que a criança devolva para ele aquilo que ele definiu como esperado no aprendizado, mas sim **aguarda o além, o surpreendente, que toda criança cria em suas pesquisas**. Busca perceber e documentar o “senso de maravilha” vivido pelas crianças em suas descobertas e o desenvolvimento de suas linguagens.

A postura do educador na Fabulinus é muito influenciada pela Reggio Emilia, como notamos na definição de Dubovik e Cippitelli:

Acreditamos que nós, professores, devemos ensinar às crianças a usar materiais e suportes para verem as possibilidades do uso das ferramentas, ampliando, nas crianças, um horizonte de possibilidades de expressão. Ensinar, nesse caso, não quer dizer que as crianças tenham que executar as ações como um adulto, mas, sim, que é transmitir variadas e distintas maneiras de fazer e ajudar as crianças a descobrir as próprias, para que, cada uma, após ter explorado e experimentado, possa usar o que conheceu de maneira pessoal. Isso significa que o papel de professor é de um adulto disponível com o corpo e palavra, atento a reconhecer as possibilidades de cada criança e a riqueza de cada situação que se apresenta de tal modo que posso sustentar, complexar, abrir e integrar a todas as crianças em suas diferenças. Um professor que potencialize as oportunidades de aprendizagem que se apresentam, assumindo o desafio de ensinar e sabendo que o conhecimento se constrói no encontro com os outros. (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2020, p.91)

A pedagogia por projeto é totalmente mesclada e emergida do conceito das “cem linguagens”. E percebemos isso justamente estudando as práticas educacionais da Fabulinus. Conseguimos intuir e compreender melhor esse conceito de “cem linguagens” estudando o projeto “*La línea*” (“A linha”) que foi desenvolvido na *Jardín*

Fabulinus e sistematizado no livro “A linha como linguagem” (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2020).

Neste projeto (que já dura alguns anos, estando em pleno andamento) as Alês propuseram como tema de investigação um elemento de linguagem plástica: “a linha”, entendendo-a como uma das possíveis “cem linguagens” do universo infantil.

Os educadores então, no começo do ano letivo, promoveram um estudo teórico inicial sobre a “linha”. Estudaram sobre os vários tipos de linhas (vertical, horizontal, curva, errante, zigue-zague, ondulada, espiralada, circular, aberta, fechada, paralelas, perpendiculares, oblíquas, etc.), sobre os padrões dos grafismos e a disposição espacial dos traços no suporte utilizado.

Desenvolveram uma percepção de que o grafismo da linha está ligado à gestualidade de cada criança (“gestos gráficos”), e que isso revela a expressão pessoal de cada uma das crianças. Ou seja, mesmo que o rabisco ou grafismos não “representem” nada diretamente, ao grafar as linhas as crianças se expressam, **a linha em si é uma linguagem expressiva** (independente do desenho e a representação que pode emergir do grafismo).

A linha ficou assim compreendida como um meio gráfico para se expressar, “uma linguagem que não precisa de palavras” (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2020, p.36), mas que tem a mesma importância da letra no texto. Oferece, como as letras, uma infinidade de combinações possíveis na sua expressão.

IMAGEM 84 – As crianças exploram a linguagem da linha – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Dubovik; Cippitelli, 2020.

A linha é ligada à um “gesto” da criança, um “gesto gráfico”, e nesse sentido é utilizado por elas como linguagem (para comunicar, para se expressar, para conhecer, para construir e criar) e podemos lê-la como linguagem, e podemos ajudar a criança a se aprofundar na “alfabetização” desta linguagem.

Ao observarmos na linha sua espessura, cor, textura, movimento, ordem, repetição, sentido, etc., podemos perceber o mundo da criança de onde essa linha veio. Cada expressão gráfica são experiências pessoais únicas, vividas especificamente por aquela criança, a partir de seu estilo, de suas características, de suas particularidades. A linha é um “relato gráfico”, um relato com “selo de autor” com identidade própria. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2020, p.25)

E é por causa da busca por estimular essas “marcas particulares” das crianças autoras das linhas, nestas “gestualidades gráficas”, que as crianças devem ser autoras, criadoras, inventoras, e não meras reprodutoras de desenhos realizados por adultos.

Os jogos gráficos são, para nós, uma experiência particular. São **o encontro da criança com as primeiras escritas**, suas primeiras marcas ou inscrições, são formas de figuras não representativas, mas com um grande valor expressivo; são **traços com intencionalidade**, em que aparecem **linhas**, retas, onduladas, pontilhadas, contínuas, descontínuas, arabescos, rolos, traços circulares abertos e fechados, unidirecionais ou multidirecionais, diversos e rizomático, todos à procura de limites espaciais pelos modos particulares e individuais para se organizar graficamente no espaço-suporte.

Por isso, dizemos que os **jogos gráficos** são **experiências pessoais** que permitem à criança deixar sua marca seu gesto gráfico, seu estilo, **sua característica de autora**. (DUBOVİK; CIPPITELLI, 2020, p.30)

A partir desse aprofundamento teórico e do alinhamento da postura educacional dos educadores frente ao projeto “A Linha”, propuseram e desenvolveram várias propostas junto às crianças, estimulando suas produções autorais e criativas.

Todo o espaço da escola foi influenciado e transformado pelas práticas desenvolvidas na pesquisa, os espaços foram ocupados com múltiplos mostruários de formas e tipos de linhas criados pelos educadores.

IMAGEM 85 – Mostruários de linhas desenhados pelas educadoras e expostos nos espaços da escola – Projeto “La línea” - Jardín Fabulinus



Fonte: Dubovik; Cippitelli, 2020, p.47.

Os Territórios oferecem os suportes principais para o desenvolvimento das ações do projeto. E além da exploração nos próprios Territórios que já existiam, foram desenvolvidos novos “Territórios” ou “Contextos” temporários de exploração da linguagem linha. E é nestes espaços que ocorrem as práticas, pesquisas e explorações.

Foram, então, trabalhadas e exploradas dezenas de intervenções e propostas pedagógicas: exploração de diversas ferramentas para traçar linhas (pinças, lápis, e outros); exploração de jogos gráficos em espaços reduzidos (pequenas tiras de papel, por exemplo); pinturas nas paredes da escola; criação de linhas criadas com argila; criação de “mandalas” (em vários suportes e materiais); estudos das linhas do mapa do entorno (das ruas dos bairros, das árvores, praças, etc.); criação de móveis; experiências com fotocopiadora para observar as linhas presentes em objetos da natureza; exploração de inúmeros tipos de suportes de grafismo (chão, paredes, diversos tipos e formatos de papéis, mesa de luz, mesa de espelho, etc.), a exploração de labirintos (tanto vivenciando Territórios de labirintos como pesquisando e criando labirintos com diversos tipos de materiais); e muitas outras propostas pedagógicas. Sendo que estas propostas foram sempre apresentadas e exploradas dentro dos múltiplos “Territórios” concebidos e montados pelos educadores.

IMAGEM 86 – Pintura mural, as múltiplas maneiras de se grafar as “linhas” como linguagem expressiva das crianças – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Dubovik; Cippitelli, 2020, p.45.

Essa breve explanação do que é o projeto “*La línea*” na Fabulinus nos ajudou, portanto, a estudar o conceito de “cem linguagem” surgido da Reggio Emilia e

presente na Fabulinus. Nos ajudou, também, a compreender a tipologia de “pedagogia por projetos” que é desenvolvida nestas escolas.

Percebemos a interdependência dos “projetos” com o próprio conceito das “cem linguagens”, de como estes “projetos” dão suporte para que as “cem linguagens” das crianças sejam criadas, exploradas e estimuladas. Percebemos, também, como os Territórios se propõem a estimular as “cem linguagens” ao mesmo tempo que dão suporte aos “projetos”.

5.5.4.3 ATELIÊS

Também existem na escola Fabulinus os “ateliês”. Inspirados nos “ateliês” de Reggio Emilia, mas com diferenças bastante consideráveis, pois na Fabulinus os ateliês incluem mais a lógica dos Territórios (dispositivo singular da Fabulinus) e também não possuem a figura do “educador atelierista” (figura própria da abordagem de Reggio Emilia)²⁴⁹.

Os ateliês da Fabulinus são espaços com “Territórios fixos”, um espaço organizado com várias instalações que convidam as crianças a explorar e jogar. (Diferente do ateliê, os Territórios não são fixos no local que acontecem, são armados e desarmados nos dias em que se realiza a proposta pedagógica).

Percebemos nos ateliês uma preocupação com a organização do espaço ainda mais aprofundada. É como se o ateliê fosse uma potencialização das características dos Territórios.

Ficam localizados em ambientes muito bem trabalhados esteticamente e pedagogicamente, tendo toda a sua espacialidade e cada um de seus materiais selecionados e concebidos cuidadosamente pelas Alês, com a marca da singular concepção pedagógica da Fabulinus.

Na Fabulinus existe então: o “ateliê de arte”, que se aproxima muito da concepção do ateliê em Reggio Emilia; o “ateliê de água” (composto pelos Territórios

²⁴⁹ A proposta do ateliê da Fabulinus também é influenciada pela abordagem de Montessori (que tem forte influência em toda a concepção da Fabulinus, aliás) e pelas escolas latino-americanas citadas: “*El Pesta*”, “*Escuela Rural Unitária nº1*” e “*Escuela Serena*” das irmãs Cossettini, tendo todas estas escolas uma intensa relação com a educação estética das crianças como base pedagógica.

fixos de jogos de água que já descrevemos acima, quando falamos do Território de água); e o “ateliê de construção”.

Detalhando um pouco o “ateliê de construção”, este contém oito (8) Territórios fixos, sendo que todos materiais disponíveis nos espaços deste ateliê possuem as características de livre construtividade, estimulando ações como empilhar, equilibrar, sobrepor, comparar, classificar, etc. Os Territórios deste ateliê são:

-De construção com materiais transparentes: com materiais construtivos que sugerem e geram exploração com a transparência, exploração com luz e sombra e jogos de equilíbrio e construção.

-Com materiais translúcidos: objetos construtivos translúcidos, mesas de espelho, estimulando jogos ópticos e a exploração com a duplicidade da imagem.

-De construção com luz: uma mesa de luz e objetos de construção com tal temática

-Com materiais brancos: com materiais construtivos de diversas propriedades (madeira, plástico, metal, etc.) com diferentes gradações da cor branca, contém também um retroprojetor para estimular também a exploração da luz.

-Com materiais de madeira: com materiais construtivos de madeiras de diversas texturas, larguras e espessuras, estimulando o equilíbrio e a montagem. Todas as madeiras são sem pinturas por decisão estética, para que as crianças focalize sua atenção na qualidades e propriedades de construtividade do objeto. Nesse Território há ainda alguns espelhos para estimular a exploração e brinquedos de animais para estimular a narrativa.

-Com materiais de metal: com materiais construtivos de metal de diferentes dimensões e qualidades (de brilho, peso, temperatura, textura, etc.). Possui ainda um espelho e superfícies de metal reflexivas.

-Com materiais pequenos: com materiais construtivos leves, estimulando micro-construções e riquezas combinatórias, além do estímulo à alinhar, classificar, comparar, contar, etc. Com mais materiais naturais como madeira, pedras, conchas.

-Território “*La ciudad*”: um Território composto de elementos de materiais construtivos que remetem ao meio urbano e à cidade (como reproduções de edifícios públicos, objetos que remetem à montagem de ruas, pontes, semáforos, meios de

transporte, fotos e desenhos de crianças e pessoas caminhando), objetos que remetem à ações da vida cotidiana.

IMAGEM 87 – Ateliê de Construção e seus Territórios fixos – *Jardín Fabulinus*.



Fonte: Imagens cedidas pelas coordenadoras da escola.

5.5.4.4 SAÍDAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇOS DA CIDADE COMO “TERRITÓRIOS”.

É muito peculiar a maneira que é praticada as saídas pedagógicas desta escola. Há constantes saídas com fins educacionais, e estas são organizadas para visitar espaços da cidade que são vividos e organizados como um dos “Territórios” da escola. Chamam este dispositivo pedagógico de “*Giros alrededor de la casa*”.

Há um preparo do espaço parceiro que irá receber a visita da escola para que o mesmo se organize pedagogicamente como um “Território” (dentro da proposta específica de Território da pedagogia da Fabulinus).

Um exemplo:

No projeto “*La línea*”, que trouxe a “linha” como linguagem, uma das ações proposta foi que as crianças estudassem os encanamentos e tubulações do esgoto da cidade como “linhas”. Disso surgiu a proposta de visitarem uma loja da cidade que vende produtos como torneiras, pias, encanamentos, chuveiros e vasos sanitários, esse espaço a princípio de caráter “comercial” da cidade foi então organizado pedagogicamente para receber as crianças como um Território.

A loja abriu o espaço em hora combinada com a escola para que as crianças o ocupassem para suas explorações. Além da livre exploração que as crianças fizeram com muita empolgação manipulando os objetos e registrando os mesmos com máquinas fotográficas, os lojistas ajudaram mediando a visitação (como uma espécie de “guias de exposição”) no espaço e preparando o “Território”, e o que era antes apenas “produtos para consumo” acabou se transformando em “materiais pedagógicos” de um “Território” para exploração e educação.

Nessa proposta de organização pedagógica da loja, os lojistas chegaram a enfileirar diversas torneiras de várias tipologias para que as crianças as estudassem, também foram dispostos os “manuais de instruções” dos objetos de exploração ajudando na compreensão do funcionamento dos encanamentos e fluxo água e esgoto da cidade.

IMAGEM 88 – Explorando um espaço comercial da cidade como um “Território” – *Escuela Jardín Fabulinus*.



Fonte: Dubovik; Cippitelli, 2020²⁵⁰.

As crianças, então, tiveram um momento de arte, desenhando em uma prancheta com papel branco, com canetas pretas, as “linhas” dos objetos que tinham achado interessante.

No mesmo ano, foi feita uma visita pedagógica muito parecida, também durante o projeto “*La línea*”, em parceria com uma loja de matérias de luz (lâmpadas, abajur, refletores caseiros, etc.). As crianças, então, puderam vivenciar diversas experiências com luz e sombra (tipos, texturas, cores), além de também estudarem e desenharem as linhas dos diversos produtos daquela loja.

IMAGEM 89 – As crianças pesquisam e desenham as “linhas” dos objetos da loja comercial – Projeto “*La línea*” - *Escuela Jardín Fabulinus*.



Fonte: Dubovik; Cippitelli, 2020.²⁵¹

²⁵⁰ Retirado de um vídeo que é possível acessar via *QR Code* disponível no livro. É possível acessar o vídeo também pelo link: https://embed.phortetv.com.br/ph2477_A_linha_como_linguagem/videos/ph2477_A_linha_como_linguagem_video14.html.

²⁵¹ Retirado de um vídeo que é possível acessar via *QR Code* disponível no livro. É possível acessar o vídeo também pelo link: https://embed.phortetv.com.br/ph2477_A_linha_como_linguagem/videos/ph2477_A_linha_como_linguagem_video14.html.

Assim, estas vivências nestes espaços comerciais da cidade transformados momentaneamente em espaço pedagógicos, transformados em “Territórios”, acabam por constituírem-se como importantes instrumentos de explorações e pesquisas dos **projetos** que as crianças estão trabalhando na ocasião.

E é claro que a Fabulinus também promove essas visitas pedagógicas em espaços culturais públicos (como praças, bibliotecas, centros culturais, etc.), mas nos pareceu muito interessante essa expansão da ideia de espaço da cidade, incluindo também os centros comerciais como espaços possíveis para explorações educativas e aproximando a comunidade escolar desse tipo de parceria. Afinal as crianças, seus amigos e seus familiares transitam constantemente nestes espaços e os têm como parte efetiva da cidade.

A cidade possibilitando grande recurso educacional, compondo e sendo compreendida como parte do currículo da escola; os espaços da cidade transformados em parte do espaço da escola.

Um ponto mais a se destacar é que, quase sempre, estes espaços comerciais visitados pelas crianças são espaços de trabalhos de familiares das crianças da escola, lojas ou oficinas que um pai, uma mãe, um avô, uma tia, por exemplo, é proprietária ou que é funcionária. Essa transformação do espaço de trabalho dos familiares em espaço educador das crianças da escola acaba por ampliar a relação afetiva da comunidade escolar, aproximando o cotidiano particular dos familiares à rotina dos educandos e educadores. É um método pedagógico que estimula a participação ativa dos familiares no processo educacional das suas crianças.

5.5.5 SISTEMATIZAÇÃO A RESPEITO DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

Os “Territórios de jogos e explorações” (“Contexto de jogos e explorações”) formam toda a base pedagógica da *Jardín Fabulinus* e influenciam e determinam os outros dispositivos da escola. Os “Ateliês” são constituídos por “Territórios fixos” e as “Saídas pedagógicas” (“*Gíros alrededor de la casa*”) buscam transformar os espaços visitados da cidade em “Territórios” pedagógicos (nos termos da Fabulinus). Os “projetos” desenvolvidos pelas crianças e educadores influenciam a criação de

Territórios ao mesmo tempo que os têm como principal suporte para a realização de suas explorações e pesquisas. É tido como fundamental para a exploração dos Territórios os dispositivo do “livre jogar” e o incentivo à “errância exploratória” das crianças; e a “documentação” das ações e atitudes das crianças embasam as pesquisas pedagógicas dos educadores.

O dispositivo pedagógico “**Territórios**” (e os “**Ateliês**”), em seus múltiplos formatos, rompe com vários dos “nós paradigmáticos” da pedagogia convencional. A “monodocência” é rompida completamente na Fabulinus, não apenas pelas características educacionais promovidas pelos Território, mas também pelo fato de que quando há atividades em “sala de aula” não se pratica a monodocência, há sempre no mínimo dois educadores atuando junto à turma. Os Territórios, com sua característica de incentivo à livre exploração, livre jogar-brincar e autonomia das crianças, rompem com os nós paradigmáticos: “aulas”, a “educação narrativa”, “imposição curricular”, “hierarquia professor-aluno”, “hiperespecialização das disciplinas”, “constante produtividade e eficiência”, “ensino focado no mental” e “ensino propedêutico”. A diversidade dos Territórios promove a ruptura com os nós paradigmáticos da “busca pela uniformização e disciplinarização do educando” e da “linearidade do raciocínio”. A maneira de exploração dos Territórios com a mistura das múltiplas idades das crianças rompe com o nó da “progressão seriada”, e a posição dos educadores nos Territórios (como mediadores e observadores, visando compor um registro de “documentação”, pesquisadores do mundo da criança) rompe com o nó paradigmático convencional da “avaliação-ranqueamento” e da “neutralidade na relação afetiva”.

O dispositivo das “**saídas pedagógicas**”, além de romperem com nós paradigmáticos já citados acima, pois atuam como uma espécie de Território também, atacam ainda o nó paradigmático da “escola apartada de seu entorno”, e devido a sua característica de acolher os espaços da cidade como parte do espaço da escola e promover parcerias efetivas com espaços culturais, educativos e comerciais da cidade tornando-os Territórios pedagógicos. Também afrouxa o nó da “neutralidade na relação afetiva”, visto que promove o comprometimento dos familiares na co-organização dos “Territórios” que se formam nos espaços comerciais da cidade, e promove inter-relacionamento do mundo particular dos familiares com as crianças e educadores da escola.

Já a pedagogia por **“projetos”** da Fabulinus, que leva em consideração um currículo que inclui o processo e interesse das crianças, rompe com os nós da “aula”, “monodocência”, “educação narrativa”, “imposição curricular”, “ensino propedêutico”, “busca pela uniformização e disciplinarização do educando”, da “hierarquia professor-aluno”, “hiperespecialização das disciplinas” e da “linearidade do raciocínio”.

Já o dispositivo pedagógico das **oficinas** (de Yoga e Cerâmica) já trazem um formato mais convencional de atuação, apesar de que estão ligados com a saberes orientais no caso da Yoga e com a educação estética (no caso da cerâmica). E, por fim, citamos que a escola também possui “aulas de inglês”, ofertada no modelo didático convencional.

5.5.6 LIMITES DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Notamos que a proposta pedagógico nesta escola é densamente conceituada e realmente posta em prática plenamente, conforme concebida. E percebemos que a fundamentação teórico-prática da Fabulinus é cuidadosamente formulada e embasada.

Porém, esse aspecto de plena aplicação dos dispositivos pedagógicos na escola (e sua cuidadosa organização nas didáticas, materiais e espaços) é realizada sob intenso controle e influência das duas coordenadoras e proprietárias da escola (Dubovik e Cippitelli). Essa característica de gestão e organização pedagógica garante a plena aplicação das propostas singulares da Fabulinus, mas fica limitada às ações e determinações das coordenadoras.

Isso nos parece problemático se pensarmos que tal proposta se descontinuará se as coordenadoras, por algum motivo imprevisto, não mais estivessem presentes. Tornando a inovação pedagógica da escola totalmente atrelada e personalizada nas figuras das Alês.

Outra característica que percebemos é que a proposta, ficando centralizadas nas decisões das duas coordenadoras, não abre para a participação amplamente democrática dos rumos pedagógicos da escola, sendo que os educadores e familiares da comunidade escolar da Fabulinus pouco interferem efetivamente nas decisões de gestão administrativa e pedagógica.

Quando perguntamos às Alês especificamente a respeito da participação dos familiares, elas falaram sobre a “*Fabunarra*”. Trata-se de um evento de “contação de histórias” para as crianças que tem intensa participação dos familiares na organização e nas próprias ações do evento, os familiares mesmos é quem contam as histórias dispostos em “barracas” espalhadas pela escola. Tal evento tem grande importância para comunidade, porém ocorre apenas uma vez por ano, se caracterizando como um dispositivo pedagógico muito pontual, não sendo algo que possamos considerar como representativo de um engajamento real dos familiares na gestão da escola.

O espaço de maior e efetivo engajamento dos familiares com a escola se dão nas ocasiões das “saídas pedagógicas”, quando os familiares convidam e abrem seus espaços pessoais de trabalho para a visita dos educandos e dos educadores, espaços que são transformados temporariamente em espaços educacionais para que as crianças e os professores realizem suas explorações e seus projetos. Neste momento, inclusive, os familiares também atuam um tanto como educadores e mediadores neste “Território” que se estabeleceu.

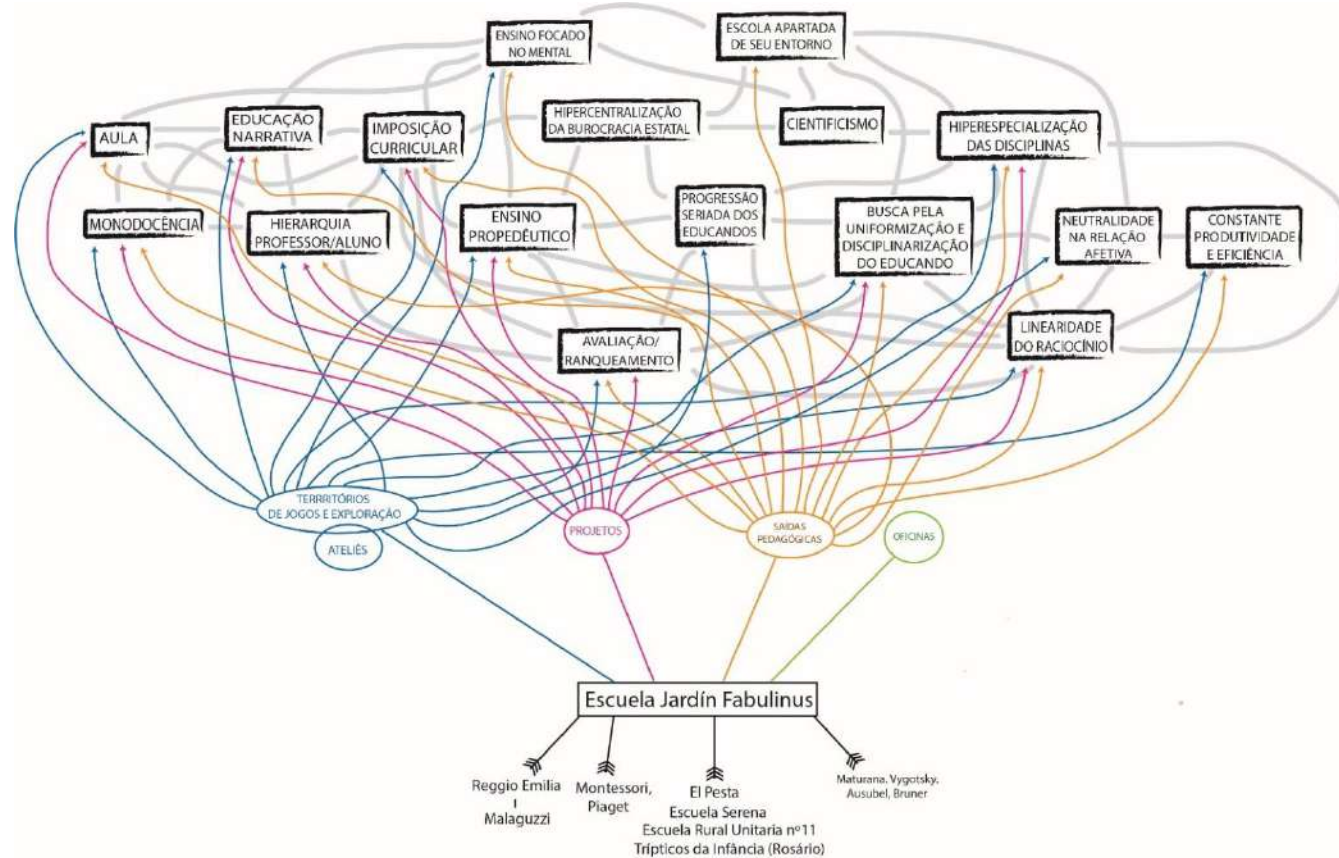
Portanto, os educadores e familiares não compartilham as diretrizes de gestão da escola. Atuam e compartilham a responsabilidade somente no que corresponde ao apoio pedagógico da práticas da escola.

Mas chamamos atenção para o fato de que a escola, por ser organizada com tal centralização nas coordenadoras e também contar com uma equipe administrativa de funcionários contratados que cuidam das partes burocráticas da instituição escolar, garante que todos educadores não sofram com o excesso de trabalhos extras, problema típico de outras tantas escolas não-convencionais que causam tantos problemas de *stress* e sobrecarga na comunidade escolar. Porém, conseqüentemente, também não se tem o envolvimento agudo dos educadores (nem dos familiares) nas problemáticas internas de gestão das escolas. Isso revela um “paradoxo” muito complicado e ainda não resolvido pelas escolas que estudamos: **ao se ter, na gestão, uma administração centralizadora ganha-se com a não sobrecarga da comunidade escolar, mas perde-se no aprofundamento do engajamento da comunidade escolar.** Como resolver tal paradoxo? Uma pergunta que nossa pesquisa ainda não dará conta de responder.

Outro ponto, que foi trazido pelas próprias Alês em nossa entrevista, é a pouca inclusão social da escola. A Fabulinus é uma escola efetivamente de caráter privado,

tendo bem determinada quem são as proprietárias e quem são seus funcionários. A escola não tem em nenhum tipo de subsídio estatal e tem poucas bolsas de estudos (menos de 20% de desconto para algumas famílias). Não notamos, em nosso estudo e durante as entrevistas com as coordenadoras, qualquer movimento de ampliação da política de maior inclusão (seja de caráter social, ou racial, ou de gênero, por exemplo).

IMAGEM 90 - TRAMA DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – JARDÍN FABULINUS²⁵²



²⁵² Percebemos nos movimentos das setas dos dispositivos pedagógicos da Fabulinus que nesta escola há um ataque quase homogêneo aos nós paradigmáticos, todos dispositivos pedagógicos emitem quase o mesmo número de setas e atacam praticamente os mesmos nós paradigmáticos (com algumas exceções). Percebemos que os nós “monodocência”, “aula”, “educação narrativa”, “hierarquia professor-aluno”, “imposição curricular”, “avaliação-ranqueamento”, “ensino propedêutico”, “busca pela uniformização e disciplinarização”, “hiperespecialização das disciplinas” e “linearidade do raciocínio” são os nós mais atacados.

6 CONCLUSÕES

Ao longo do texto de nossos capítulos fomos tecendo as argumentações e desenvolvendo as conclusões das mesmas. Por este motivo, ao invés de retomá-las repetidamente e detalhadamente, optamos aqui na conclusão do nosso trabalho por um esforço de síntese que busca elencar as principais constatações que conseguimos alcançar com nossas pesquisas. Estas constatações são resultantes de uma análise horizontalizada das múltiplas reflexões levantadas nos estudos teóricos, historiográficos e nos estudos de caso que realizamos ao longo do trabalho.

Para chegarmos a tais constatações foi preciso alguns mergulhos conceituais (como “tradicional”, “convencional”, “dispositivos pedagógicos”, “não-convencional”, “alternativo”, “libertário”, “progressivo”, etc.), nos foi necessário refletir a respeito dos “nós paradigmáticos” buscando formular a noção de “paradigma convencional e hegemônico de educação”, nos foi importante estabelecer um panorama das principais práticas de inovação educacional do ponto de vista histórico e atual, para então, com este corpo de estudos, conseguirmos selecionar as cinco escolas que melhor exemplificariam nos estudos de caso a multiplicidade dos dispositivos pedagógicos não-convencionais.

Sendo assim, as constatações que conseguimos alcançar com nossa pesquisa foram:

- A potência de influência das escolas não-convencionais não está na quantidade de escolas existentes (inclusive elas representam pequena porcentagem quantitativa se comparado ao grande número de escolas convencionais), sua potência está no nível da “intensidade”. Uma escola que consegue se organizar como brecha ao paradigma convencional da educação reverbera grandes inspirações à inúmeros educadores e gestores que buscam esperança de transformação. Podemos citar como exemplo desse fenômeno as escolas *Summerhill*, Escola da Ponte ou Projeto Âncora, que a princípio parecem solitárias em seus territórios de atuação mas que causaram e causam grande comoção nos nós paradigmáticos devido a sua intensidade de transformação.

- Historicamente, a maioria das inovações educacionais surgiram em instituições escolares que atendiam educandos vindos das classes sociais menos favorecidas economicamente, grande parte delas desenvolvidas em escolas públicas.

- Existe um grande legado histórico de escolas que efetivaram a ruptura com o modelo educacional do paradigma convencional. Esse legado é múltiplo e diverso, ou seja, existem muitas maneiras já praticadas de romper com o modelo hegemônico de escola.

- As escolas que destoam do paradigma convencional de educação se transformam não por inovação pura e simplesmente, mas muito mais pela recusa dos princípios que se tornaram a base do paradigma convencional e hegemônico. Estão, portanto, realizando uma recusa política e propondo outros caminhos políticos, e não “inovando” pelo fetiche da pura “inovação”.

- As experiências de inovação na educação são extensas na Europa e EUA, mas a América Latina e o Brasil possuem importantes e singulares legados históricos nesse sentido.

- Atualmente há milhares de escolas não-convencionais em todas regiões do mundo. Quase todas elas participam de redes de escolas e educadores, constituindo múltiplos esforços de entrelaçamentos que esboçam novos paradigmas educacionais que se contrapõem aos nós do paradigma hegemônico.

- A riqueza surgida desta multiplicidade revela o quão limitante é buscarmos um modelo único de escola.

- Nas escolas indígenas o que constatamos foi o “tradicional” como principal instaurador da “inovação educacional”. Isso nos fez rever o conceito e a importância do “tradicional” na educação.

- Muitos dos dispositivos pedagógicos apontados como “inovadores” na contemporaneidade possuem, na realidade, grande lastro histórico vindo de muitas décadas atrás. Isso revela a importância de maior divulgação e pesquisa destas experiências históricas. Revela, também, a importância de trazê-las nos cursos de formação de educadores.

- É baixa a valorização e reconhecimento (por parte dos pesquisadores, educadores e dos cursos de formação) dos dispositivos pedagógicos e de gestão desenvolvidos nas escolas não-convencionais. Entendemos isso como um forte sinal

da resistência paradigmática convencional presente na academia e nos cursos de formação, e isso acaba por reverberar na escola básica visto que os professores dessas são frutos destas formações. Percebemos, assim, o paradigma convencional se retroalimentando na prática e na relação universidade-escola.

- Conseguimos perceber e analisar múltiplas práticas de afrouxamento ou rupturas dos nós paradigmáticos, cada uma destas práticas revelou um fluxo criativo próprio, inovações que por sua vez geraram novas problemáticas. Não há um ponto de chegada, a cada ruptura dos nós surgem inéditas dificuldades e inesperados desafios, novas problemáticas que não eram perceptíveis justamente pela contenção que o nó paradigmático causava.

- Essas “inéditas dificuldades” são, muitas das vezes, usadas pelos defensores do paradigma convencional como “munição” para atacar as escolas que buscam a inovação.

- Praticamente todas as escolas que propuseram romper com o modelo paradigmático convencional da educação sofreram represarias do Estado, em muitos casos foram perseguidas e extintas por ação de governos autoritários e setores conservadores.

- A maioria das escolas não-convencionais atualmente existentes sobrevivem com muita dificuldade financeira e estrutural, e sofrem sob constantes cobranças da burocracia estatal (erigida dentro de uma lógica pertencente ao modelo paradigmático hegemônico).

- As dificuldades de sobrevivência destas escolas, as represarias do Estado e de outros setores da sociedade revelam a hegemonia e a força do paradigma convencional. Também é indicativo desta força o fato de existirem poucas rupturas completas e efetivas ao modelo hegemônico.

- Existem hoje, aproximadamente, meia centena de escolas não-convencionais no Brasil, porém se incluirmos nesta soma as escolas do MST, indígenas e de outras comunidades tradicionais esse número atinge a casa dos milhares.

- É muito difícil saber o número de escolas não-convencionais no mundo, pois as informações e mapeamentos apresentam quantidades muito diversas. Isso, compreendemos, se deve à impossibilidade de concebermos uma homogeneidade

conceitual e de definição destas escolas. Também porque são muito poucos os estudos científicos ou oficiais a respeito destas escolas. Também porque muitos destes mapeamentos são realizados por “auto-declaração” das escolas, o que faz com que o controle de entrada nos mapeamentos sejam muito fluidos e pouco apurados de forma científica.

- Quanto às influências vindas do “exterior”, no Brasil a “Escola da Ponte” é uma das principais inspirações de transformação educacional. Mas também é grande a intensidade na realidade brasileira das escolas Waldorf e montessorianas. O “materialismo dialético” é fortemente presente dentro das escolas do MST e devido à herança das experiências desenvolvidas na primeira metade da década de 1960. Há algumas poucas escolas instauradas a partir do paradigma de Reggio Emilia apesar desta ser tão aclamada entre os educadores, existem também outras poucas escolas na linha de Freinet. Existe também uma pequena diversidade de escolas muito singulares inspiradas na educadora uruguaia Ivana Juaregui. Há também algumas escolas que inovam a partir de sua matriz religiosa (por exemplo, as kardecistas e budistas).

6.1 ESCOLAS “EM MOVIMENTO”

Constatamos que, em praticamente todas as escolas não-convencionais, o que garante suas possibilidades de transformação e ruptura paradigmática é a instauração de um “dispositivo” de trocas entre os sujeitos e que garante a constante auto-revisão e autoavaliação (como assembleias e rodas). Quanto mais bem acabado e garantido esse “dispositivo” maior consistência e qualidade possui a inovação proposta.

Esse “dispositivo” garante que escolas permaneçam em constante “movimento” e não se estagnem em novos “nós” ou que sejam capturadas pelos mecanismos de aglutinação do paradigma hegemônico.

Esse “movimento” da escola faz com que todas as análises das mesmas sejam apenas “fotografias” momentâneas da real situação vivida. Todas as escolas que realizamos “estudos de caso” foram se transformando consideravelmente ao longo dos quatro anos de nossa pesquisa. Justamente porque **podem** e **conseguem** se transformar, possuem um instrumento que possibilita essas transformações, que é o tal “dispositivo” ao qual estamos nos referindo.

Importante destacar que este dispositivo garantidor de “movimento” possibilita as trocas não apenas entre educador-educador, mas entre educandos-educandos, educandos-educadores, educadores-familiares, horizontaliza as relações, garante a escuta entre todos.

Estamos utilizando o termo “movimento” muito próximo do conceito de “escola viva” formulado pela educadora Ivana Juaregui:

“Educação Viva”, porque ela está viva. [...] Não é uma coisa que eu inventei, é uma coisa que eu descobri. Já estava acontecendo. Por isso eu falo de “vivo”. Está em constante movimento e está em constante crescimento. Constante mudança e transformação. Esse que é o problema: a gente cria pedagogias e a gente estagna ela, cristaliza ela, a gente quer que as crianças tendam a nossa pedagogia. Educação “viva” não é assim. Educação “viva” é você estar em constante movimento. Tem que estar ligado e observando o tempo inteiro para poder acompanhar o desenvolvimento das crianças. (JUAREGUI, 2021)

Ou, ainda, inspirados nos termos de Loris Malaguzzi, que comenta:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar. (MALAGUZZI, 2016a, p.69)

Mas muitos educadores e pesquisadores se referem a isso. Vamos citar apenas alguns exemplos.

Os pesquisadores Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, comentando sobre a organização das escolas Reggio Emilia citam que:

Uma vez que o sistema surgiu a partir de um movimento de colaboração entre os pais, houve, desde o início, um reconhecimento explícito da relação ou da parceria entre os pais, os educadores e as crianças. As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio do enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. Dessa simples maneira, o trabalho educacional em Reggio Emilia jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas, ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação. Por esse motivo, os educadores de Reggio recusam o termo “modelo” ao

falarem sobre sua abordagem e, em vez disso, falam sobre “nosso projeto” e “nossa experiência”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p.27)

A pesquisadora Ângela Tamberlini se referindo aos Ginásio Vocacionais escreve que: “O sistema reavaliava-se e transformava-se permanente, ‘engajando-se’ em uma tentativa de aperfeiçoamento constante.” (TAMBERLINI, 2005, p.35)

“Movimento” no sentido de “escola viva”. Porém, também utilizamos o termo “movimento” no sentido de “movimento social”, de agrupamento de indivíduos que se organizam por uma causa em comum.

Esse “dispositivo” de troca e autoavaliação, ao qual estamos nos referindo, garante que o grupo de indivíduos (tão diversos entre si) que compõem a comunidade da escola encontrem seus objetivos em comum e dialoguem a respeito dos rumos de ação que querem realizar em coletivo. Esse dispositivo possibilita que o grupo se torne um “movimento”, porque há esse instrumento de escuta e reflexão coletiva.

Uma escola que se organiza como um “movimento” encontra seus próprios caminhos, imagina e cria de forma genuína a educação que quer instaurar. Os sujeitos destas escolas, atuando em “movimento”, não são agentes passivos de modelos pré-estabelecidos de escolas, não “aplicam” ou “copiam” um modelo escolar famoso qualquer vindo do exterior, criam os seus próprios caminhos, não são capturados pelas travas dos nós do paradigma hegemônico, criam suas próprias linhas de fuga inéditas a estes nós.

Por isso compreendemos que tal “dispositivo” é o instrumento primeiro e mais fundamental para se iniciar e garantir a transformação de qualquer escola, pois sua função não é “copiar modelos” mas sim criar um território de escuta efetiva entre todos que fazem parte da comunidade escolar. E é a partir desta efetiva escuta que se instaura um movimento genuíno de inovação educacional.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRELA, Lucas. Google parte para cima da Zoom e libera app de videoconferência de graça. **Revista Exame** - Tecnologia, 29 abr. 2020. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/google-parte-para-cima-do-zoom-e-libera-app-de-videoconferencia-de-graca/>>. Acessado em: 15 maio 2020.

ALMEIDA, Sheyla Gomes de. **Projeto Âncora: uma perspectiva de educação para a integralidade humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir**. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

_____. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 8 ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.20. Mai/Ago, 2002.

BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza**. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000047.pdf>>. Acessado em 06 nov. 2020.

BAÍA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Makarenko, pedagogo do extremo e da alegria de educar. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v.19, 2019. p.1-22. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654460>. Acesso em: 07 out. 2021.

BASTIANI, Maria Lúcia. **Escola Alternativa: pedagogia da participação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BARBOSA, Leticia Rameh. **Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BARRETO, Hellen Cristina de Almeida. O movimento anarquista na educação brasileira. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v.3, n.4, 2016. p. 103-132.

BARROS, Monyse Ravenna de Souza. **Criança é sujeito: A comunicação dos Sem Terrinha**. 2010. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias no Brasil - século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.2, p.34-51.

BAUER, Carlos; BUFFA, Ester. A obra de Makarenko na visão brasileira. In: FILONOV, G. N. *et al.* **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMWORCEL, Ana. As escolas radiofônicas do MEB. **VI Congresso de História da Mídia**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/As%20escolas%20radiofonicas%20do%20MEB.pdf>. Acessado em: 22 ago. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Champagnat, 1999.

BERSEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BFAS - Bundesverband der Freien Alternativschule. **Gründungsmappe**. Berlin, Alemanha: BFAS, 2013. Disponível em: <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/publikationen/bfas-publikationen/71-bfas-infomappe-schulgruendung>. Acessado em: 19/08/2021.

BIGHETO, Alessandro Cesar. **Eurípedes Barsanulfo, um educador espírita na Primeira República**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2006.

BISSOLI, Bruno et. al. **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Vekante, 2017.

BLANCK MIGUEL, Maria Elisabeth. **A Escola Normal no Paraná: Instituição formadora de professores e educadora do povo**. In: José Carlos Souza Araujo; Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; Antônio de Pádua Carvalho Lopes. (Org.). **As Escolas Normais do Império à República**. Campinas: Alínea Editora, 2008, p. 145-162.

BLIKSTEIN, Paulo. Por um caminho sustentável para inovar na Educação pública brasileira. In: CANAL FUTURA (org.) **Destino: Educação: escolas inovadoras**. São Paulo: Fundação Santilana, 2016.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, abr. 2009. p. 109-120.

BRANCO, Maria Luísa. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.40, n.3, jul./set. 2014. p. 783-798.

BRANCO, Maria Luísa. A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.5, n.127, abr./jun. 2014a. p. 475-489.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRETAS, Anderson C. F. **Eurípedes Barsanulpho e o Colégio Allan Kardec: capítulos de História da Educação e a Gênese do Espiritismo nas Terras do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro (1907/1918)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu Poema pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, v.97, n.246, Brasília, maio/ago.2016. p. 402-423. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/212180>. Acesso em: 07 out. 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 2 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3ª ed. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2016.

CASTRO, Rogério Cunha de. O sonho de um tolstoiano: João Penteadó e a Escola Moderna de São Paulo (1912-1919). **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v.3, n.2, 2015. p.09-17.

CAVALLET, Valdo José. **Vivências e sínteses de uma vida sexagenária**. Memorial. Universidade Federal do Paraná setor Litoral, Matinhos-PR, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n.46, mai/ago. 2010. p.249-259.

CEPPI, Giuli; ZINIE, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Trad. Patrícia H. Freitag. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

CHAHIN, Samira B. Cidade, Escola e Urbanismo: o programa Escola-Parque de Anísio Teixeira. In: Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 14., 2016, São

Carlos-SP. **Anais.** São Carlos: SHCU, 2016. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

CODELLO, Francesco. **A boa educação:** experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Vol. 1. Trad. Sile Cardoso. São Paulo: Imaginário / Ícone, 2007.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (org.). **Paulo Freire: Educação e Transformação Social.** Recife: Editora UFPE, 2002.

COMOLLI, Annie. A pesquisa fílmica das aprendizagens. In: FRANCE, Claudine de (org.). **Do filme etnográfico à antropologia fílmica.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2000.

CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. A imersão em um novo modelo curricular sob a perspectiva autoetnográfica. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, XIII, 2017, Curitiba. **Anais.** Curitiba: 2017, p.24512-24522.

CUNHA, Langerton Neves; COSTA, Suely Braz. **Eurípedes Barsanulfo - o educador.** Uberaba: [s/n], 1996.

DALBOSCO, Claudio. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, v.44, dez. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?.** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs.** Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto; COSTA, Celia Pinto. São Paulo: Editora 34, 2007a.

_____. **Mil platôs.** Trad. A. Guerra Neto; Ana L. de Oliveira; Lúcia C. Leão; S. Rolnik. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2007b.

_____. **Mil platôs.** Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart; Janice Calafa. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2007c.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.861-872, out./dez. 2010.

DEWEY, John. **Experiência e natureza.** Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad.: Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2013.

DONNELLY, Aoife; TROMMLERM, Kristin. The Democratic Design of David & Mary Medd. **E-flux Architecture**, Kingston University, Inglaterra, nov. 2009. Disponível em: <<https://www.e-flux.com/architecture/education/322671/the-democratic-design-of-david-mary-medd/>>. Acessado em: 06/08/2021.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 24 ed. Trad. Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1981.

DUARTE, Pedro. O que faz de uma obra um clássico?. **Revista Poiésis**, Universidade Federal Fluminense-RJ, n.11, 2008, pp.191-213, nov. 2008.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. Territórios de brincadeiras e explorações. **Revista Pedagogia Subjetividade**, v.1, n.1, São Paulo, Editora Phorte / Pedagogia Subjetividade, 2016.

_____. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2018.

_____. **A linha como linguagem: o repertório do visível**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Trad. Carlos A. V. Coelho; Jason F. Mafra; Lutgardes Freire; Denise Mafra. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massanaga, 2010. (Coleção Educadores)

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016b.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Celestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

ESCOLA TIÊ. **Guia dos dispositivos pedagógicos**. Documento interno da instituição, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FAURE, Sébastien. **A Colmeia: uma experiência pedagógica**. 2 ed. Trad. Antonio B. Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961-1966. **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, Évora, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acessado em: 22 ago. 2022.

FEIJÓ, José Roberto de; VIEIRA, Jarbas Santos. Escolas alternativas e a constituição do sujeito do desejo. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas-RS, n.42, p.1-13, 2012.

FERNANDES, Danielli Cordeiro. Darcy Ribeiro e os CIEPs: uma utopia interrompida. In: Congresso Internacional de Linguagens e Tecnologia, 14. 2020, On-line. **Anais**. On-line: Universidade Federal de Minas Gerais / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2020.

FERRER, Francisco. **Modern School**. London: Watts & Co, 1913. Disponível em: http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bright/ferrer/intro.html. Acesso em: 05 out. 2021.

FERRER I GUÀRDIA, Francesc. **A Escolar Moderna**. Trad. Ateneu Diego Giménez. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

FILONOV, G. N. Anton Makarenko (1888-1939). In: FILONOV, G. N. *et al.* **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FOLHA DA DENDÊ. **Boletim Informativo da Escola Dendê da Serra: Páscoa**. Serra grande: Escola Rural Dendê da Serra, mar / abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FURTADO, Débora; AMIEL, Tel. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília: Iniciativa Educação Aberta, 2019. Disponível em: <<https://aberta.org.br/>>. Acessado em: 19/08/2021.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GALLO, Sílvio. Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. **Pro-Posições**, v.3, n.3, dez. 1992.

_____. A educação e controle. **Revista Sinpro Cultura**, Campinas, ano XII, n. 23, caderno especial "Para Debater", jul. 1995. Disponível em: <<https://bibliotecaanarquista.org/library/silvio-gallo-a-educacao-e-controle>>. Acesso em: 01 nov. 2020

GALLO, Sílvio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.) **Educação anarquista: explorações contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2 ed. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, Lella. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi. In: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2 ed. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU (Editora pedagógica e universitária), 1987.

GOMES, Alberto Gomes. **Darcy Ribeiro**. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

GOMES, Fabíola Orlandini. **Liev Tolstói e a escola para camponeses "Íasnaia Poliana"**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GOUVÊA, Tathyana. **O movimento brasileiro de renovação educacional**. Tese em Educação – USP. São Paulo, 2016.

GOUVÊA, T; GREIER, P (org.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. [on-line] Disponível em: <<http://www.edushifts.word>>. Acessado em: 20 nov. 2017.

GRAVE, Jean. A Escola Libertária. In: TOLSTOI, Liev. **Escola de lasnaia Poliana**. Trad. Andrew A. M. Leite; José M. M. Pinto. São Paulo: Terra Livre, 2021.

GRUMICHÉ, M. C. D. **Da ideia de Infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do “Sono da Razão”**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012

COLETIVO EDUC-AÇÃO: GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; MAYUMI, Carla; SHIMAHARA, Eduardo. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Coletivo Educação / Fundação Telefônica, 2013.

DECLARAÇÃO EDUCACIONAL ABERTA DA CIDADE DO CABO. África do Sul: Centrum Cyfrowe, SPARC, MIT Media Lab, Open Education Consortium e Creative Commons, 2017. Disponível em: <<https://aberta.org.br/>>. Acessado em: 19/08/2021.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2ª ed. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.

GREENBERG, Daniel. *Sudbury Valley School: An Idea Whose Time Has Come*. **Sudbury Valley School**, 2016. Disponível em: <<https://sudburyvalley.org/article/sudbury-valley-school-idea-whose-time-has-come>>. Acessado em: 18 ago. 2022.

GUARNIERI, Marta Camilo da Silva; CASTANHA, André Paulo. A organização da educação no Paraná provincial – 1853-1889. *Revista de educação – Educere et Educare*, v. 1, n 2, jul./dez., 2006, p.57-71.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação – SHBE**, n 1, Campinas, jan./jun. 2001, p. 45-75.

HECHT, Yaacov. **Educação democrática: o começo de uma história**. Trad. Adriano Scandolara. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HENNING, Leoni Maria Padilha. A concepção de filosofia em Dewey e o caráter educativo das instituições: primeiras aproximações ao cientificismo deweyano. **Revista Redescrições (On-line)**, Rio de Janeiro / São Paulo (ANPOF), Ano 1, n.1, 2009. p.01-28. Disponível em: https://issuu.com/redescricoes/docs/revista_redescri_oes_1_2009. Acesso em: 6 out. 2021.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma História ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. Porto Alegre; Penso, 2012.

INCONTRI, Dora. Tolstoi e a anti-pedagogia: uma proposta de educação libertária. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.17, p.102-120, jan/dez. 1991.

INSTITUTO NATURA. A escola é nossa: história de escolas com princípios de comunidade de aprendizagem. **Revista “Carta na Escola”**, n.1. São Paulo: 2012. Ilustrações de Caeto.

ITAÚ CULTURAL (org.). **Ocupação Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019.

KASSICK, Clovis Nicanor. **A organização da Escola Libertária como local de formação de sujeitos singulares**: um estudo sobre a Escola Paidéia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

KASSICK, Neiva Beron. Experiências pedagógicas libertárias no Brasil. In: SIELBERT *et al.* **Educação libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé / Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996. p.83-93.

KASSICK, Clovis Nicanor; KASSICK, Neiva Beron. **A Pedagogia Libertária na História da Educação brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.3, jul./set.2014. p.767-781.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. 6 ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

KNOLL, Michael. *Laboratory School, University of Chicago*. In: **Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy - Vol. 2**. Thousand Oaks - California: D.C. Phillips Sage, 2014. p. 455-458. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309311586_Laboratory_School_University_of_Chicago/link/5c00f4e3a6fdcc1b8d4aa772/download>. Acessado em: 05 out. 2021.

_____. *John Dewey's Laboratory School: Theory versus Practice*. **38ª ISCHE – International Standing Conference for the History of Education**. EUA: Universidade de Chicago, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316628257_John_Dewey's_Laboratory_School_in_Chicago_Theory_vs_Practice>. Acessado em: 22 ago. 2022.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Trad. Sylvia Patricia Nascimento Araujo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Quando eu voltar a ser criança**. Trad. Yan Michalsky. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Sobre a aprendizagem e o conhecimento**. Trad. Adail U. Sobral; Maria S. Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. **A educação e o significado da vida.** Trad. Hugo Veloso. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. 12 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza.** In: Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Ministério da Educação, 2008.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet.** Trad. João Gabriel Perissé. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

LLAUDER, Juan Rodríguez de; SANTORO, Teresa Ubeira. El Perouro: centro educativo de integracion. Sobre marginacion e integracion. **Cuestiones de Infancia,** Universidade de Ciencias Empresariales Y Sociales, Buenos Aires, n.6, 2002. Disponível em: <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/302>>. Acessado em: 22 ago. 2022.

LOVATO, Antonio; FRANZIM, Raquel (org.). **O ser e o agir transformador:** para mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Instituto Alana / Ashoka, 2017.

LOVATO, Antonio; GOUVÊA, Tathyana (coord.). **Educação de Alma Brasileira.** São Paulo: Vekante Educação e Cultura, 2017.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUZ, Leonardo Marcelino. 100 anos de Colônia Gorki: sofrimento e resistência na práxis educativa de Makarenko. **Revista Germinal:** Marxismo e Educação em debate, Salvador, v.12, n.2, out. 2020. p.372-383.

LUZ, Madel T.; WENCESLAU, Leandro David. Goethe, Steiner e o nascimento da arte de curar antroposófica no início do século XX. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [on-line], n.98, Universidade de Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/5046>>. Acessado em: 22 ago. 2022.

MAFRA, Jason Ferreira. Razões positivas da educação decroliniana e sua inserção no Brasil. In: DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly.** Trad. Carlos A. V. Coelho; Jason F. Mafra; Lutgardes Freire; Denise Mafra. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massanaga, 2010. (Coleção Educadores)

MAFREDI, Sílvia. De Angicos ao Programa Nacional de Alfabetização. In: GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetizar e conscientizar:** Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As**

cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.

MARTINHO, Miguel. Área aberta como conflito entre pedagogia(s) e arquitectura. **Revista Periferia**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Rio de Janeiro, v.2, n.2, jul./dez. 2010.

MARTINHO, Miguel; SILVA, José M. R. Freire da. **Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation?**. PEB Exchange Programme on Education Building: OECD, 2008. Disponível em: <<https://www.oecd.org/portugal/41533062.pdf>>. Acessado em: 19/08/2021.

MASA, Guadalupe; ALONSO, Verónica. El Pelouro: uma realidade integradora. **Papeles Salmantinos de Educación**, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, n.9, 2007. Disponível em: <<https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029551&name=00000001.original.pdf>>. Acessado em: 22 ago. 2022.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Darcy Ribeiro e educação em tempo integral: processo civilizatório à frente de seu tempo. In: Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos, I. 2015, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2015. p.966-981.

MATTOS, Carmem Lúcia de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEIRELLES, Renata (org). **Territórios do brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MELO, Ana Lúcia de Oliveira. **O castigo corporal na escola:** vestígios em Alagoas no Império e República. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

MESQUITA, Delma Lúcia. **O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável:** saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2018.

MIOTO, Luis Henrique Mioto. **Navegando no emaranhado do paradigma pedagógico tradicional: desafiando modelos explicativos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

NOGUEIRA, Braz Rodrigues; MAZON, Renata Udli. **Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte**. Monografia de trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação em Educação Comunitária, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2005.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Trad. Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kíron, 2017.

MORAES, Luana Aparecida; NADAL, Beatriz Gomes. Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1078-1095, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651241>. Acesso em: 05 out. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Trad. J. Sawaya & C. E. F. da Silva. 3 ed. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2001.

_____. **O método – IV: as ideias**. 3 ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NASCIMENTO, Gedean Ribeiro. **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque**: simbologia de escola viva na comunidade do bairro da Liberdade em Salvador-Bahia. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Comunitária com Infância e Juventude) – Faculdades EST, São Leopoldo-RS, 2009.

NEILL, A.S. **Liberdade, Escola, Amor e Juventude**. 3 ed. Trad. Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1978.

OLIVEIRA, S.R.F (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. Londrina: Editora Madrepérola, 2020. 250p.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

_____. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima (org.). **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2015.

PACHECO, José. **Novas histórias do tempo da velha escola (DXXXII)**. Página virtual oficial de José Pacheco, 19 mai. 2021. Disponível em: <http://josepacheco.com.br/2021/05/19/novas-historias-do-tempo-da-velha-escola-dxxxii/>. Acesso em: 27 set. 2021.

PEDRAL, Sibebe. **Educação.doc**: registros da série de documentários educação.doc sobre educação pública de qualidade. São Paulo: Moderna / Buriti Filmes, 2014.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Maria Lúcia da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral”. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRY, Celma. Prefácio. In: MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Trad. Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kíron, 2017.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIOVEZAN, Andrey de Camargo. **Permacultura nas escolas – Educação para Sustentabilidade:** um estudo de caso na escola Dendê da Serra – Uruçuca/BA. 2011. Monografia (Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Universidade Federal do Paraná setor Litoral. Matinhos-PR, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Tiê, Ilhabela-SP, 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – Jacarezinho. Jacarezinho-PR, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, Ipiranga / São Paulo – SP, 2019b.

QUADROS, Fósforo. **É só virar bocó:** relatos de *ensinagem* de Educação Física. 2014. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora:** gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAMOS, Roberto. A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa. **Revista Educar em revista** – Dossiê Educação e complexidade, n. 32, Curitiba, 2008.

RABELLO, Belkiss. **As cartilhas e os livros de leitura de Liev N. Tolstói.** 2019. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) - Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emília. Trad. Alma Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANZI Serlei Maria Fischer; SILVA, Maclovia Corrêa da. Questões de legitimidade na primeira República: o ensino secundário regular a equiparação do Ginásio Paranaense ao congênere federal. **Revista Educação** (on-line), Santa Maria, v. 31, n 1, 2006. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=117117257010&cid=45305>. Acesso em: 06 out. 2021.

REVAH, Daniel. As pré-escolas “alternativas”. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas – São Paulo-SP, n.95, p.51-62, nov. 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

_____. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.

RODRIGUES, Maria Marilê; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O modelo pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do método e contribuições para o desenvolvimento infantil. **Revista de Psicologia**, Universidade Federal do Cariri, v.10, n.33, jan.2017. p.139-148.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf. In: ANPED, XXXIII, 2010, Caxambu, MG. **Anais**. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>>. Acessado em: 22 ago. 2022.

ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

SALDEADO, Patrícia. **Escola sem padrão: ampliando o olhar sobre a autogestão enquanto ponte para o autodesenvolvimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SALGADO, Gabriele Nigra; GARCIA, Wladimir. O deslize do alternativo. **Proposições**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, v.27, n.3 (81), set./dez. 2016

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra - Portugal, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. Um discurso sobre as ciências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra – Portugal, n.63. Out. 2004.

SANTOS, Marcos Raddi. Experiências Pedagógicas libertárias brasileiras: passado e presente. **Revista Estudos Libertários**, Rio de Janeiro, v.2, n.6, jul.2020. p. 114- 137.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SCHWALL, Charles. A gramática dos materiais. In: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2ª ed. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.

SIELBERT, Raquel Stela de Sá *et al.* **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé / Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

SILVA, Carlos Manique da; RIBEIRO, Cláudia Pinto. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, v.44, 2018.

SILVA, Rodrigo Rosa da; MARQUES, Paulo. A Colmeia, a partir de agora, a escola do amanhã. In: FAURE, Sébastien. **A Colmeia: uma experiência pedagógica**. 2 ed. Trad. Antonio Bernardo Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

SILVA, Jaqueline Peixoto. **Espiritismo e educação: Eurípedes Barsanulfo e o Colégio Allan Kardec / Sacramento-MG (1880-1918)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.

SILVA, Vilória Ribas da. **Mediação Cultural, Social e da Aprendizagem para a construção coletiva dos saberes: o caso da Escola Projeto Âncora**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo-SP, 2016.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A construção dos CIEPs e da Escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memória de professores**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

SINGER, Helena. **República das crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Ed. Hucitec / FAPESP, 1997.

_____. Lições de Janusz Korczak. In: LEWOWICKI, Tadeusz; SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. **Janusz Korczak**. São Paulos: EDUSP, 1998.

_____. **A gestão democrática do conhecimento:** sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. 2008. Relatório de Pós-doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade, Campinas-SP, 2008.

_____. Territórios educativos e transformação social. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 10-12 jul.2014, Coimbra. **Actas.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. V.1: Democratizar a democracia, p.293-305.

_____. Educação integral como inovação social. In: PENIDO, Anna *et al.* **Destino: educação:** escolas inovadoras. São Paulo: Santilana / Canal Futura, 2016.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola.** São Paulo, Ed. Moderna, 2015.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – séc. XIX.** 2 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005. p. 132-149.

_____. Método intuitivo e lições de coisas: uma idéia em circulação no jornal 'A província de São Paulo'. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil. **Anais.** Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007a. Disponível: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss04_03.pdf. Acesso em: 06 out. 2009.

_____. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: Encontro de estudos e pesquisas em História, Trabalho e Educação. **Anais.** Campinas: HISTEDBR / UNICAMP, 2007b. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/anaete_r_schelbauer2_artigo_0.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos:** fisiologia da infância. Trad. Joana Falavina; Sonia Setzer. São Paulo: Antroposófica / Fundação Waldorf no Brasil, 2013.

SIBERT, Stela de Sá *et al.* **Educação libertária:** textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé / Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

SILVA, David José de Andrade. A organização curricular do IFPR *campus* Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. In: ARAÚJO, Adilson C.; SILVA, Claudio Nascimento (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017a.

SILVA, David José de Andrade. Novos Ventos em jacarezinho: mudança curricular e seus efeitos. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, XIII, 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba: 2017b, p.20169-20179.

SILVA, David José de Andrade. O Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho do IFPR: Complexidade como alternativa à Politecnia. In: Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, II, 2018, Brasília. **Anais**. Brasília: 2018, p.01-23.

SINGER, Helena. Territórios Educativos e a Transformação Social. In: Colóquio Internacional de Epistemologias do Sul. **Atas**. Coimbra-Portugal: ALICE, 2015. p.293-305.

SOËTARD, Michel. Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: COLEÇÃO EDUCADORES. **Johan Heinrich Pestalozzi**. Trad. Martha Aparecida Marconde et al. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Silvério Augusto de. Por uma contribuição política e pedagógica da educação anarquista na escola pública contemporânea. In: GALLO, Silvio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida Ferreira (org.). **Educação Anarquista: explorações contemporâneas**. São carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SOUZA, Marilsa Miranda de; GOMES, Marco Antônio de. A educação integral na URSS: experiência de Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - BA, v.15, n.12, abr./jun. 2019. p.297-315.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A escola da ordem e do progresso (Brasil: 1889-1930). **Revista FAEBA**, Salvador, v. 14, p. 75-85, 2005.

STARING, Jeroen. John Dewey, New Education, and Social Control in the Classroom. **International Journal of Case Studies**. EUA, v. 5, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322143866_John_Dewey_New_Education_and_Social_Control_in_the_Classroom>. Acessado em: 22 ago. 2022.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual**. Trad. Rudolf Lanz. 5 ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

_____. **A arte de educar: baseada na compreensão do Ser Humano**. Trad. Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. 2 ed. São Paulo: Antroposófica / Federação Waldorf no Brasil, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**. Trad. SOEIRO, Liliana Rombert. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil – século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 2, p. 166-178.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 60. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.16, n.70, p.119-137, 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211>. Acesso em: 07 out. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

_____. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**; 6 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. A pedagogia de Dewey. In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Trad. José Eustáquio Romão & Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

TEIXEIRA, Luciana Fernandes. O cultivo da liberdade na Pedagogia de Tolstói. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.10, n.1, jan./abr. 2017.

TEOTONIA, Josineide. **Escola Projeto Âncora: uma ponte para a inovação pedagógica no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.

TEZZARI, M. L. Dispositivos pedagógicos em Janusz Korczak: aprendizagem e construção da autonomia em uma perspectiva pedagógica. **IX ANPED-SUL**. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TOLSTOI, Liev. **Escola de Iasnaia Poliana**. Trad. Andrew A. M. Leite; José M. Pinto. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2021.

_____. **Contos completos**. Vol.2. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora Chega!**. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VECCHI, Vea. O papel do *Atelierista*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles!. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 35-47.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. **Formação de professores em uma perspectiva ludoestética**: contribuições para a prática pedagógica de docentes na Escola Waldorf Dendê da Serra. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif; PINHEIRO, José Gleidison Rocha. Da Lab School de Chicago às escolas experimentais do Rio de Janeiro dos anos 1930. **Revista História da Educação**. Por Alegre, v.20, n.50, set./dez. 2016. p.177-191.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859-1952). In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Trad. José Eustáquio Romão & Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

ZANATTA, Beatriz. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ENTREVISTAS

ALBURQUERQUE, Flora Zinneck. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 01 e 04 mai. 2020.

AWA TAPÉ MIRIM, Alexandro da Silva. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 20 de setembro de 2021.

CAVALLET, Valdo José. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 10 de junho de 2021.

DOIN, Germán. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 27 de março de 2021.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 07 de abril de 2022.

FEREZ, Vinícius Leonardo. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 28 de junho de 2021.

FERNANDEZ, Amélia Arrabal. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 13 set. 2021.

GOULART, Sonia. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 18 de maio de 2021.

GRAVATÁ, André. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 17 de março de 2021.

JUAREGUI, Ivana. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 08 de março de 2021.

LAVEZZO, Ligia Hoffman. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 16 set. 2021.

LISBOA, José Carlos de Jesus. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 19 de setembro de 2021.

MINETO, Andreza Tangerino. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 09 ago. 2021.

NOGUEIRA, Braz Rodrigues. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 19 mai. 2021.

PACHECO, José. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 07 dezembro 2020.

PAPLER, Denis. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 02 de fevereiro 2021.

QUADROS, Fósforo. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 31. Ago. 2021.

REICHMANN, Silvia. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 18 de abril de 2021 e 16 de maio de 2021.

SINGER, Helena. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 27 de outubro de 2020.

SURUI, Luiz Weymilawa. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 17 e 18 de julho de 2021.

VASCONCELOS, Beatriz. Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto. 02 de março de 2021.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção: Germán Doin. Produção: Verónica Guzzo. Buenos Aires: 2012. (115 min.)

CORAÇÕES E MENTES: ESCOLAS QUE TRANSFORMAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes / ALANA / ASHOKA, São Paulo: 2018. 4 episódios (26 min.)

CORAÇÕES & MENTES: Escolas que transformam. Episódio 3: A invenção nossa de cada dia. Direção Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. São Paulo: Alana / Maria Farinha Filmes / Ashoka, 2018. (26 min.)

DESTINO: EDUCAÇÃO – Escolas Inovadoras (Primeira Temporada). Direção: Márcio Venturi, Fulvio Maia, Sergio Raposo. Produção: Vanusa Spindler. São Paulo: Canal Futura / SESI, 2017. 13 episódios (52 min.).

DESTINO: EDUCAÇÃO – Escolas Inovadoras (Segunda Temporada). Direção: Márcio Venturi Produção: SESI / Futura / CineGroup, Brasil: 2020. 13 episódios (52 min.)

EDUCAÇÃO.DOC: educação pública de qualidade. [Seriado – 5 episódios]. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky / Luis Bolognesi. São Paulo: Buriti filmes, 2014. (26 minutos cada episódio).

EL CAMINO DE UN MAESTRO – Luis F. Iglesias. Direção: Cinthia Rajschmir. Argentina: *Instituto Nacional de Formación Docente*, 2009. (40 min.)

ENSINO VOCACIONAL. Direção: Aloysio Raulino, Jan Koudela, João Candido, Plácido de Campos Jr., Roman Stulbach, Walter Luiz Rogerio. São Paulo, Brasil: Departamento de Cinema da Escola de Comunicações Culturais da USP, 1969. (12 min.).

ESCOLARIZANDO o mundo. Direção: Carol Black. Estados Unidos/Índia: 2010. (64 min.)

EURÍPEDES BARSANULFO – educador e médium. Direção: Oceano Vieira de Melo. Produção: Sonia Marsaiolli de Melo. Brasil: Versátil Filmes / Vídeo Sprite, 2007. (98 min.)

HELIÓPOLIS BAIRRO EDUCADOR. Direção: André Ferezini. Produção: Maria Bonita Filmes. São Paulo: 2008. (53 min.). Disponível em: <<https://vimeo.com/29900589>>. Acessado em: 14 de set. 2021.

INOVA ESCOLA [seriado]. Episódio EMEF Presidente Campos Salles. Direção: s/n. Produção: Fundação Telefônica-Vivo. São Paulo: Fundação Telefônica-Vivo, 2017. 6 episódios (5 min.).

JANELAS DE INOVAÇÃO. Direção: Yuri Cruvinel Ribeiro. Produção: Fundação Telefônica, 2017. 40 episódios (13 min.).

LA ESCUELA DE LA SEÑORITA OLGA. Direção: Mario Piazza. Rosário, Argentina: Mario Piazza, 1991. (50 min.).

MISSÕES DE VIDA [seriado]. Educação sem muros. Direção: Carlos baliu, Mauro Martins, Hécio Alemão Namine. Produção: HBO/Grifa Filmes. São Paulo: HBO, 2020.

QUANDO sinto que já sei. Direção e produção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Brasil: Despertar filmes, 2014. (78 min.)

SCHOOLS of trust. Direção: Christoph Schuhmann. Produção: Schule Des Lebens; BFAS; EUDEC; Scoyo. Alemanha, 2014. (65 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S3X3FgOd_bU>. Acessado em: 19 ago. 2021.

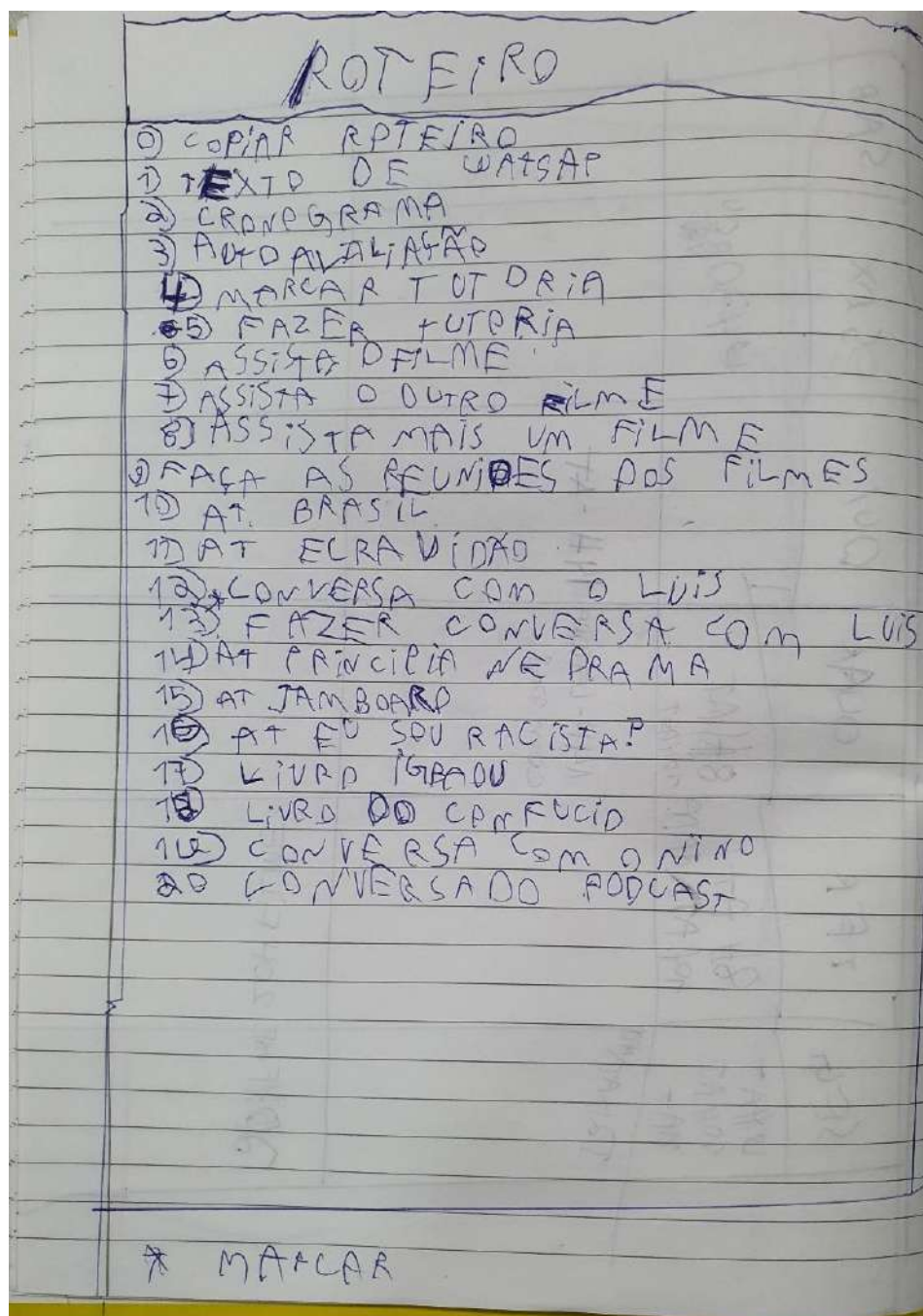
SEMENTES DA EDUCAÇÃO. Episódio 4: IFPR-Jacarezinho. Direção: Hygor Amorim. Produção: Amanda Castro. São Carlos: OZ produtora / CineBrasilTV, 2018. (26 min.)

SEMENTES DO NOSSO QUINTAL. Direção: Fernanda Heiz Figueiredo. (118 min.). São Paulo: 2012.

VOCACIONAL - Uma aventura humana. Direção: Toni Venturi. Produção: Marc Dourdin, Sergio Kieling, Toni Venturi. São Paulo, Brasil: Mamute Filmes / Sesc TV / Olhar Imaginário, 2011. (78 min.)

APÊNDICES

APÊNDICE A - ALGUNS ROTEIROS DE ESTUDOS DE EDUCANDOS DA ESCOLA TIÊ.



Roteiro de Estudos 5

Tema: GE-GD-Tutoria

Copiar roteiro na caderneta e fazer cronograma.	24/08	✓
Tutoria.	24/08	
	27/08	
Autoavaliação.	27/08	✓
	23/08	✓
Assistir filme e fazer a ficha	25/08	
	25/08	
Atividade "Meios de produção e de modos de produção"	25/08	✓
	26/08	
Atividade "Liberdade e Estado?"	26/08	✓
	26/08	
Atividade "Termos do Marxismo?"	26/08	✓
	26/08	
Cortax de divulgação de GD e Definir horário de GD	26/08	✓
Leit dois capitulos do livro	26/08	
	26/08	
Atividade "Programador"		
Khan Academy		
Provas		

Roteiro 4

Copiar roteiro no caderno e fazer cronograma.	17/08	✓
	17/08	
Marcar tutoria e participar.	17/08	✓
	21/08	
Autoavaliação de RE	20/08	✓
	20/08	
Assistir filme e fazer ficha do filme.	17/08	✓
	18/08	
Atividade "Classes sociais"	18/08	✓
	18/08	
Atividade "Quanto tempo?"	18/08	✓
	18/08	
Atividade "Como mudar o mundo"	19/08	✓
	19/08	
Atividades da GT	17/08	✓
	17/08	
Atividade "Marxismo"	18 18/08	✓
	19/08	
Processos 5 e 6	20/08	✓
	20/08	
Ler 2 capítulos do livro	18/08	✓
	19/08	
Khon Academy	18/08	X

PRAZO 21/04

ROTEIRO DE ESTUDOS

	F	T	VISTO
1) COPIAR ROTEIRO NO CADERNO	30/04	30/04	Carol
2) ASSISTIR O FILME INTELIGENCIA ARTIFICIAL	28/04	28/04	Carol
3) PARTICIPAR DO DEBATE DO FILME	29/04	29/04	Carol
* 5) FAZER A ATIVIDADE "JOHN LOCKE"	27/04	30/04	Carol
6) FAZER A ATIVIDADE "ALMA"	29/04	29/04	Carol
7) FAZER A ATIVIDADE "INSTANTO"	30/04	30/04	Carol
8) FAZER A ATIVIDADE "O MITO DE ORFEU E EURIDICE"	30/04	30/04	Carol
9) LER O CONTO DO HOMENAGEM BICENTENÁRIO	29/04	30/04	Carol
10) POSTAR NO SEU CADERNO DIGITAL AS ATIVIDADES REALIZADAS	30/04	30/04	Carol
* LER O "MUNDO DE SOFIA"	27/04	27/04	Carol

APÊNDICE B - CRONOGRAMA DE UM DOS EDUCANDOS DA ESCOLA TIÊ

	Seg	TER	QUA	QUI	SEX
M			9h30 - Grupo	10h AT	9h30 - grupo
T	14H PLANO 14H 3º RELATO 17H CRONOGRAMA 18H - RAÇÃO NAIS	13H PODCAST 16H PODCAST	13H AT 14hs - Atualidades 16h - RPG 17h AT	14hs - organização 16hs - Experimentos 16hs - AT	14H TUTORIA
N	20hs - Filme MB				

APÊNDICE C - ALGUMAS AUTOAVALIAÇÕES DE ALGUNS EDUCANDOS DA ESCOLA TIÊ

Autoavaliação - 17 de maio 21

Nessa semana, tivemos uma dinâmica completamente diferente de roteiro. O roteiro não tinha atividades já prontas para que nós nos organizássemos dentro do prazo de entrega. As atividades eram divididas dentro o prazo e eram entregues apenas as atividades designadas para aquele dia, que deveriam ser finalizadas e entregues até o final da noite. Isso tirou um peso muito grande das nossas costas, que era ver uma pilha de atividades para ser finalizadas dentro de um prazo que não parecia muito grande.

Quando esse modelo de roteiro foi proposto eu realmente fiquei empolgado, diferentemente das outras vezes que mudanças foram propostas rs. No primeiro dia quando chegaram as atividades, eu nem me preocupei muito e acabei deixando para fazer no final do dia, o que obviamente não é bom, mas pelo menos consegui finalizar. Já no segundo dia, apenas assisti os filmes para a reunião de quarta e larguei as atividades, o que veio a me custar caro no fim da semana. Na quarta tivemos uma atividade um tanto quanto fácil, pois devíamos escrever um texto

sobre a discussão da reunião que havíamos feito no pouco antes e que ainda estava fresca na mente. Mas só na quinta feira que fui rever a atividade de terça, e como sempre deixei para o final do dia. Consegui dar uma corrida e acabei finalizando quase tudo, só ficou faltando um texto da terceira parte da atividade de terça. Mesmo não finalizando tudo, na sexta nós falamos sobre qual foi nossa experiência nesse modelo de roteiro e acabamos nem mostrando nossas atividades.

Hoje, domingo dia 23 que eu estou terminando meu roteiro, por mais que eu tenha sido um tanto quanto desorganizado nessa semana pretendo seguir esse modelo de roteiro pois me ajudou muito nos estudos e na produtividade.

Autoavaliação - Roteiro 5

Cara, esse roteiro eu fiquei muito sobrecarregado e desorganizado...

Tudo começou com eu atrasando o itinerário semanal porque o roteiro não estava completo, pelo menos eu já fui fazendo a atividade Ubuntu. Acabei só terminando as sínteses e fui empurrando o texto com a barriga, mas espera que eu já chego no texto kkkk. Na terça o roteiro já havia sido atualizado com todas as atividades. Quando meu pai me falou que as atividades eram apenas múltipla escolha fiquei aliviado. Depois lembrei que tinha que assistir dois filmes, pois tinha a roda de cinema às 14h e precisava reassistir amarelo pro dia seguinte. Comecei a assistir às 11h o filme “Moulin Rouge” que por sinal é muito maluco. Por sorte o filme acabou 5min antes da roda, mas eu estava meio puto de ter de assistir dois filmes no mesmo dia e também não havia entendido muito do filme. Ao acabar a roda já fui assistindo amarelo no celular porque tinha live logo depois. Acabei o filme a tempo para fazer a live e foi tudo de boa.

Após uma noite de sono não muito boa teve a discussão sobre o amarelo. 9h30 eu já estava discutindo confúcio, às 10h quando supostamente iríamos discutir sobre o filme com o Nino ele miou com nós. Não me lembro muito desse dia, mas sei que depois do almoço teve a roda de atualidades.

Na quinta eu estava cheio de coisas para terminar, e como eu dormi mal a semana inteira acordei tarde e fiquei vegetando até a roda de organização. O bom dessa roda é que consegui falar de como eu estava ficando maluco e precisamos reorganizar as atividades e rodas. Ao finalizar a roda fui fazer tudo que não havia terminado e no meio disso tudo tinha um livro de 180 páginas que eu só tinha lido 40 ;-;

Fiz tudo que consegui e fiquei no tempo livre lendo o livro, naquela noite eu tinha live e acabei terminando mais cedo só para ter mais tempo para ler.

Ps: fui dormir às 2h da madrugada lendo o livro

APÊNDICE D - PLANILHA DE DEFINIÇÃO DAS DIFERENTES FASES DOS EDUCANDOS (NÚCLEOS) – ESCOLA TIÊ

Objetivo	Iniciação 1	Iniciação 2	Iniciação 3	Desenvolvimento	Aprofundamento
Fazer o planejamento	<p>- Planejamento oral e coletivo.</p> <p>- Educadorx organiza coletivamente utilizando material de apoio.</p>	<p>Planejamento escrito ou colado, realizado com o auxílio dx educadorx.</p> <p>Início da reflexão dos horários, necessita de auxílio para organizar os horários das atividades.</p> <p>Necessita de autorização para realizar alteração de plano.</p>	<p>Planejamento escrito com maior autonomia, educandx necessita menos o auxílio do educador.</p> <p>Consegue organizar os horários com maior autonomia e detalhamento, porém, ainda necessita do auxílio dx educadorx.</p> <p>Necessita de autorização para realizar alteração de plano.</p>	<p>Educandx realiza o planejamento sem a necessidade de acompanhamento tão próximo e educador vista.</p> <p>Organiza seu tempo com bastante autonomia.</p> <p>Necessita somente comunicar a alteração de plano.</p>	<p>- Opcional – educandx realiza apenas se sentir necessidade de continuar organizando-se desta maneira.</p>
Realizar relato avaliativo em consonância com o planejamento do dia anterior	<p>O relato é realizado oralmente, junto ao educadorx e com material de apoio no final de todas as manhãs.</p> <p>Diário do dia - educadorx como escriba.</p>	<p>Relato realizado com o auxílio dx educadorx no quadro da semana com legenda de cores.</p> <p>Na sexta-feira uma breve explanação da semana (registro individual com as próprias hipóteses de escrita).</p>	<p>Escrita autônoma, trazendo detalhes, reflexões e olhar pra os sentimentos.</p> <p>Educador faz as intervenções necessárias e vista.</p>	<p>- Escrita autônoma com livre formato e educadorx vista.</p>	<p>- Opcional – Educandx faz o relato se quiser.</p>
Conseguir se organizar no tempo e espaço respeitando os combinados (estar nas atividades a que se propôs no horário combinado)	<p>- Necessita do acompanhamento dx educadorx para estar nas atividades.</p>	<p>Educandx necessita que o/a educadorx o lembre da sua presença na atividade.</p> <p>Se necessário, o/a educadorx fará o acompanhamento dx educandx até a atividade.</p>	<p>Educadorx orienta para a próxima atividade remetendo-se ao planejamento.</p> <p>Educandx consegue olhar o planejamento e encaminhar-se para a próxima atividade.</p>	<p>Educandx tem horário de chegada no Tiê flexível (respeitando os horários de seus compromissos)</p> <p>Vai sozinho para as atividades.</p> <p>É pontual (consegue estar nas atividades sem atraso)</p>	<p>- Autonomia total para lidar e organizar seus compromissos. (Vem para o Tiê nos dias que quiser, estuda onde quiser...)</p>

				Tem autonomia para escolher onde irá estudar.	
Ser independente em relação aos cuidados pessoais.	<p>Ainda necessita bastante tutela em relação aos cuidados pessoais.</p> <p>Educadorx acompanha ao banheiro, auxilia na limpeza do nariz, ajuda na lavagem das mãos...</p>	<p>Tutela parcial em relação aos cuidados pessoais.</p> <p>Necessita pedir para ir ao banheiro para que o/a educadorx tenha ciência e possa auxiliá-lx, se necessário.</p> <p>-Consegue aceitar a intervenção de um adulto em relação à escolha da roupa adequada ao clima.</p>	<p>Independência parcial em relação aos cuidados pessoais.</p> <p>Necessita avisar o educadorx que vai ao banheiro.</p> <p>Consegue escolher a roupa de acordo com o clima.</p> <p>Educadorx lembra em relação aos cuidados pessoais, se necessário.</p>	<p>Independência total em relação aos cuidados pessoais.</p> <p>Vai ao banheiro sem avisar;</p> <p>Consegue escolher a roupa adequada ao clima.</p>	<p>Independência total em relação aos cuidados pessoais.</p> <p>Vai ao banheiro sem avisar;</p> <p>Consegue escolher a roupa adequada ao clima.</p>
Medir os riscos de suas ações, brincadeiras e uso de ferramentas, para evitar acidentes.	<p>Ainda não tem muita noção dos riscos de suas ações, por isso, necessita de bastante auxílio para que não se machuque e nem machuque outRx.</p> <p>Uso de ferramentas sempre acompanhado de um adulto.</p>	<p>Maior noção dos riscos de suas ações, porém, com frequência ainda necessita de acompanhamento para que não se machuque e nem machuque outRx.</p> <p>Uso de ferramentas sempre acompanhado de um adulto.</p>	<p>Já tem noção dos riscos de suas ações, necessita de pouco auxílio em relação a isso.</p> <p>Necessita pedir para usar as ferramentas.</p>	<p>Já tem noção dos riscos de suas ações, não necessita de auxílio em relação a isso.</p> <p>Necessita avisar para usar as ferramentas.</p>	<p>Já tem noção dos riscos de suas ações, não necessita de auxílio em relação a isso.</p> <p>Tem uso livre das ferramentas.</p>
Participar positivamente de momentos coletivos.	<p>- O/a educadorx auxilia para que o educando mantenha-se na atividade da maneira mais adequada possível. Caso o/a educandx não consiga se manter na atividade, o/a educadorx pede auxílio para quem estiver circulando ou determina com o/a educandx o combinado do</p>	<p>- Por vezes ainda necessita do auxílio do/da educadorx para conseguir manter-se na atividade da maneira mais adequada possível. Caso o/a educandx não consiga se manter na atividade, o/a educadorx pede auxílio para quem estiver circulando ou determina com o/a educandx o</p>	<p>- Se necessário, o/a educadorx e/ou grupo, chamam a atenção do educando e ele consegue retomar, participando adequadamente dos momentos coletivos.</p>	<p>- Consegue participar de momentos coletivos, ajudando quando necessário.</p>	<p>Consegue participar de momentos coletivos, ajudando quando necessário.</p> <p>Consegue orientar um momento coletivo.</p>

	campo de visão.	combinado do campo de visão			
Resolver seus próprios conflitos positivamente	- Quase sempre necessita do auxílio de um mediador para resolver o conflito.	- Frequentemente e necessita do auxílio de um mediador para resolver o conflito.	- Na maioria das vezes tenta resolver seus conflitos sem auxílio e, se necessário, pede ajuda;	Tem maior facilidade para lidar com os conflitos, conseguindo buscar maneiras construtivas de resolução. Consegue auxiliar outros a resolverem os conflitos.	Conhece diferentes estratégias de resolução de conflitos e as utiliza com sucesso. Consegue auxiliar outros a resolverem os conflitos.
Compreender e buscar agir de acordo com os valores	- Educador pontua as atitudes referentes aos valores e os retoma com frequência.	- Frequentemente precisa de ajuda para cumprir os valores.	- Se necessário é lembrado em relação aos valores.	- Está apropriado dos valores e os segue.	- Ajuda os outros a seguirem os valores.
Agir nos espaços de acordo com os combinados	- Necessita de tutela frequente para lembrar os combinados.	- Muitas vezes necessita de alguém lembrando os combinados.	- Conhece os combinados, esforça-se para segui-los e quando tem dificuldade, consegue se corrigir com ajuda.	- Está apropriado dos combinados e consegue segui-los.	Está apropriado dos combinados e consegue segui-los com facilidade. Auxilia outros a cumprirem os combinados.
Ter independência para ler e fazer suas pesquisas, compreendendo o que lê e sendo capaz de escrever seu próprio texto.	Alfabetização: Pré-silábico. (ainda não compreende a correspondência entre o falado e o escrito) Educador enquanto escreva. Desenvolvimento da oralidade, relacionando ideias, leituras coletivas, recontos orais. Pesquisa junto com o educador.	Alfabetização: Processo inicial de alfabetização (silábico, silábico com valor sonoro, recém alfabetizado) começa a compreender a correspondência entre o que é falado e o escrito. Escrita de acordo com a hipótese de cada criança, educador como escriba, se necessário. Oralidade mais desenvolvida, conseguindo relacionar ideias, argumentar, falar sobre o que pensa e sente.	Alfabetização: Desenvolve textos mais organizados e coerentes. Realiza textos autorais. Pesquisa: Acompanha todo educador, porém, consegue se organizar na sala de estudos para fazer a sua pesquisa, já desenvolve a ideia de fonte de pesquisa. Participa mais ativamente da construção do roteiro.	Alfabetização: Desenvolvimento de textos autorais, críticos e reflexivos. Pesquisa: Estuda onde quiser, cria o roteiro com o educador (cocriação), realiza o roteiro com autonomia, buscando os vistos necessários.	- Cria o próprio roteiro e pede ajuda se sentir necessidade.

		Pesquisa: acompanhamen to próximo do educador, atividades de pesquisa mais dirigidas.			
--	--	---	--	--	--

**APÊNDICE E – UM EXEMPLO DE ROTEIRO DE ESTUDOS DOS EDUCANDOS –
ESCOLA MUNICIPAL CAMPOS SALLES**

CEU HELIÓPOLIS PROF^a ARLETE PERSOLI
 CEU EMEF PRES. CAMPOS SALLES
 HELIÓPOLIS BAIRRO EDUCADOR



Estudante:

Início: ___/___/___ Meta do grupo: ___/___/___ Término: ___/___/___

Educador

5^o
ano

5^o ROTEIRO INTEGRADO

ANO: 2018

ANIME/DESENHOS



Objetivos

- Construir novas aprendizagens de forma interdisciplinar a partir do tema Anime/Desenhos;
- Aprimorar suas habilidades no desenvolvimento de cálculos relacionados às situações do contexto;
- Ampliar os conhecimentos de gramática e produção de textos com qualidade e coerência a partir dos Animes;

- Conhecer as Bacias hidrográficas com desenhos;
- Discutir sobre os direitos das crianças e aspectos motores do corpo humano com a Turma da Mônica.

Antes da Leitura

Querido (a) estudante!

Parabéns, você chegou ao roteiro 5.

Neste roteiro vamos conhecer um pouco sobre o tema Anime/

Desenhos. Vamos falar um pouquinho sobre o que significa Anime?!

Anime (português brasileiro) ou animé (português europeu) em japonês: アニメ, se refere a animação que é produzida por estúdios do Japão. A palavra é a pronúncia abreviada de "animação" em japonês, onde esse termo se refere a qualquer animação.

Uma boa parte dos animes possui sua versão em mangá (os quadrinhos japoneses). Os animes e os mangás se destacam principalmente por seus olhos geralmente muito grandes, muito bem definidos, redondos ou rasgados, cheios de brilho e muitas vezes com cores chamativas, para que, desta forma, possam conferir mais emoção aos seus personagens. Animes podem ter o formato de séries para a televisão, filmes ou home video (OVAs e OADs) ou via internet (ONAs). (<https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Anime>).

No texto acima, falamos um pouquinho sobre o significado de Anime. Durante todo o roteiro, você e seus amigos irão descobrir muito mais curiosidades...

Então o que você está esperando? Corra para saber tudinho sobre o tema!

Não se esqueça que a regra fundamental é trabalhar junto com os colegas de sua mesa.

Mãos à obra!

Para começo de conversa

A partir do texto acima, converse com seus amigos e listem os Animes ou Mangás que vocês mais gostam e diga quais as características deles.



Durante a Leitura

- ✓ Planejem o que vão estudar no dia;
- ✓ Leiam os textos com atenção e procurem no dicionário as palavras que não conhecem;
- ✓ Antes de chamar o professor para tirar uma dúvida, pergunte aos colegas de seu grupo;
- ✓ Realizem as atividades propostas com capricho, envolvimento e atenção;
- ✓ Perceba que o tema ANIME/DESENHOS, está cheio de novidades e curiosidades, por isso durante a leitura do roteiro, esperamos que vocês se dediquem às leituras, realizando-as com calma e compreendendo tudo o que os textos desejam passar, assim vocês ficarão muito mais espertos nesse tema tão legal!

Bons estudos!!!!

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

Expectativas

Queridos estudantes ao final das atividades de matemática, esperamos que você junto com o seu grupo tenham adquirido os conhecimentos abaixo relacionados:

- * Reconhecer ângulos retos, agudos e obtusos em diferentes polígonos;
- * Identificar e diferenciar uma circunferência e um círculo e seus elementos (diâmetro e raio);
- * Solucionar problemas envolvendo divisão, adição, multiplicação e subtração;
- * Resolver situações problemas utilizando estratégias de pensamento; análise de gráficos e



Matemática e Animes



Abaixo temos algumas curiosidades sobre os animes. Leia com o seu grupo e depois responda o que se pede.

As respostas devem ser feitas no seu CADERNO.

1) No Brasil, o primeiro mangá lançado foi “Lobo Solitário”, em **1988**, e o primeiro anime foi “Patrulha Estelar”, em **1981**. Aliás, falando em animes, sabia que é muito comum que as mulheres façam

dublagens de personagens masculinos? Isso acontece porque as moças têm mais facilidade para mudar o tom de voz. Legal, né? (<https://www.mega-curioso.com.br/mega-no-youtube/99474-algumas-curiosidades-sobre-animés-e-mangás.htm>)

2) Sabia que Hokusai Manga foi o primeiro mangá do mundo? Ele foi publicado em **1814**, em 15 volumes que fez muito sucesso na época. Aliás, a palavra “mangá” é formada a partir da união de dois ideogramas: o primeiro significa “engraçado”, e o segundo, “desenho”. No Japão, terra dos animés, o primeiro a passar na TV foi “Astro Boy”, em **1963**. (<https://www.mega-curioso.com.br/mega-no-youtube/99474-algumas-curiosidades-sobre-animés-e-mangás.htm>)



- Nos números 1988 e 1981, o número oito (08), pertence a qual classe e ordem?
- O número 1814 possui quantas centenas?
- No número 1814, o número um (01), pertence a qual ordem e classe?
- Escreva por extenso o número 1963.



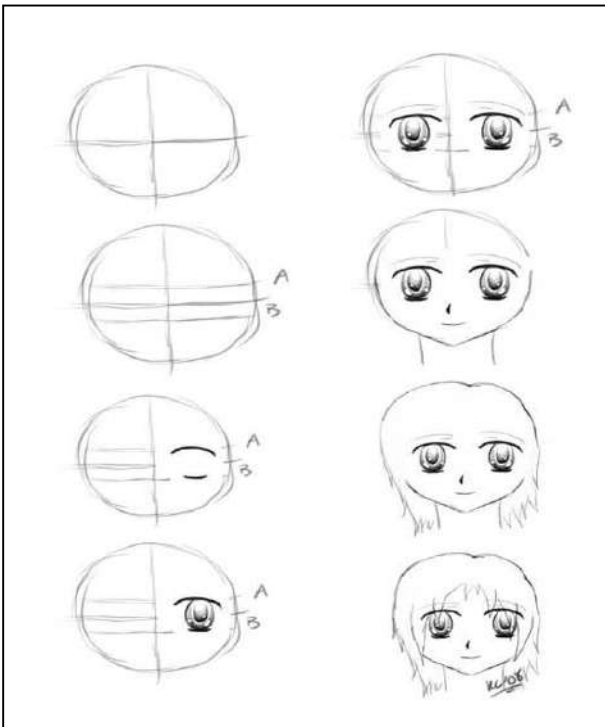
Círculos, Circunferências, Diâmetro e Raio?

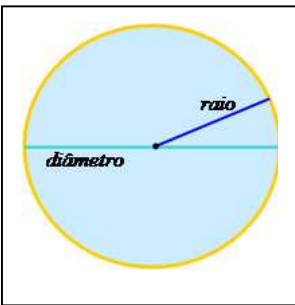
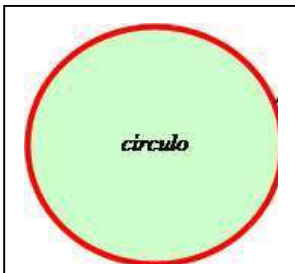
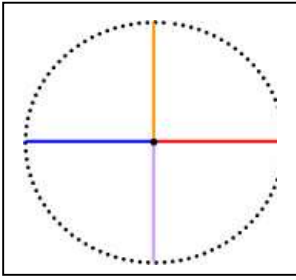
Observe a imagem ao lado. Para iniciar o desenho de um Mangá, o desenhista fez um círculo ou uma circunferência? Converse com seus colegas e registre aqui a conclusão que vocês chegaram.

R: _____

Agora responda: Será que existe diferença entre Círculo e Circunferência?

R: _____





Duas figuras importantes são o círculo e a circunferência. Mas qual a diferença entre as duas formas?

- ✓ **Circunferência:** é um conjunto de pontos pertencentes ao plano que, possuem a mesma distância entre si, ou seja, é o entorno do círculo.
- ✓ **Círculo:** é uma figura geométrica plana definida pelo conjunto de pontos resultantes da união entre uma circunferência e seus pontos internos, ou seja, o círculo é a área da circunferência.

Outro segmento importante pertencente às duas figuras é o raio e o diâmetro.

- ✓ **Diâmetro** é o segmento que une dois pontos da circunferência e que passa pelo seu centro.
- ✓ **Raio** é o segmento de reta que una o centro a um qualquer ponto da circunferência.



Agora vamos ver se vocês aprenderam a diferença entre círculo e circunferência?
Identifique as figuras abaixo, como Círculo ou Circunferência:



As figuras ao lado representam que forma geométrica?

R: _____

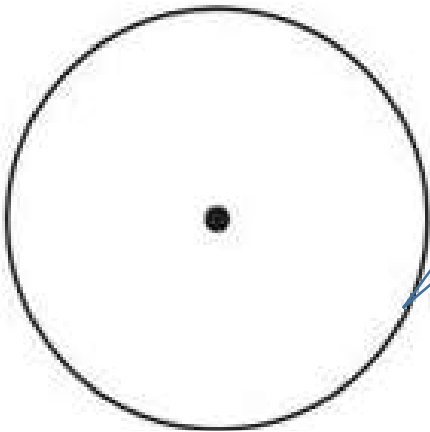


E essas figuras? Podemos identificá-las como qual figura geométrica?

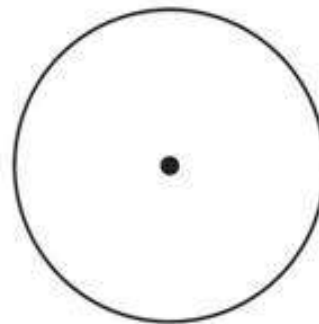
R: _____



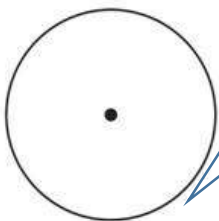
Agora com o auxílio de uma régua, calcule nas circunferências abaixo quantos centímetros elas possuem de raio e de diâmetro.



Raio:
Diâmetro:



Raio:
Diâmetro:



Raio:
Diâmetro:



Ângulos e seus diferentes tipos

Ângulos? Mas o que são ângulos? Converse com seus colegas e tentem descrever o que são Ângulos. Registre aqui suas conclusões:



Então vamos estudar o que são Ângulos e como eles se classificam?

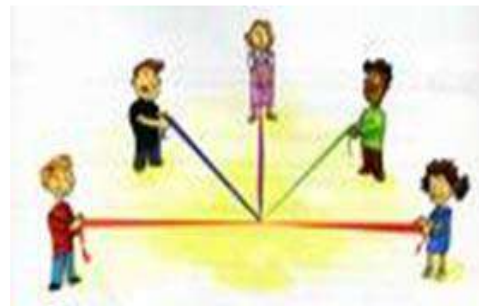
O ângulo é a medida da abertura entre dois segmentos de reta. Desse modo, existe um número que está relacionado com cada abertura entre duas semi-retas e, quanto maior a abertura, maior esse número. Veja o quadro abaixo de classificação dos ângulos:

Ângulos são figuras formadas por duas retas. Os ângulos são classificados de acordo com suas medidas:

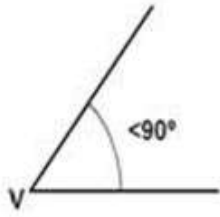
Agudo: ângulo com medida menor que 90° .

Reto: ângulo com medida igual a 90° .

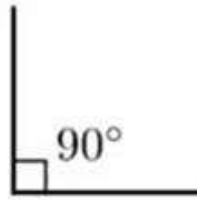
Obtuso: ângulo com medida maior que 90° .



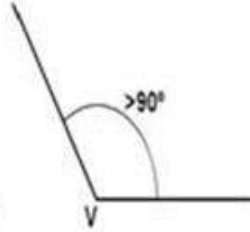
Veja os exemplos:



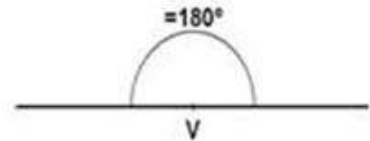
A
GUDO



RET
O



O
BTUSO



R
ASO

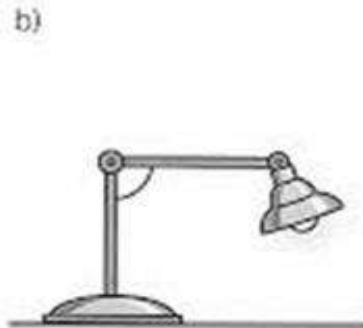


Agora que você e seus amigos estudaram sobre ângulos, resolvam os exercícios abaixo:

1) Observe os ângulos e classifique-os, conforme estudado anteriormente:

A) _____	B) _____	C) _____
D) _____	E) _____	F) _____

2) Observe as luminárias e identifique em cada uma, a sua posição de acordo com o ângulo formado:



AGORA É HORA DOS DESAFIOS, BORA LÁ RESOLVÊ-LOS? BOA SORTE!!

Esses desafios deverão ser realizados em seus cadernos.

1) Paulo tem uma coleção com 47 gibis da turma da Mônica e sua irmã Marta 32. Após um passeio na livraria, cada um comprou 12 gibis novos. Agora responda:

- Quantos gibis Paulo tinha a mais que Marta no início?
- Paulo ficou com quantos gibis a mais que Marta?

2) Amanda tem uma cédula de R\$ 10,00 e quer trocar pela mesma quantia mas por cédulas ou moedas de menor valor. Abaixo os amigos de Amanda indicam os seus valores. Com quem Amanda pode trocar seu dinheiro? Justifique.

- Sandra tem 1 nota de 20 reais.
- Camila tem 1 nota de 5 reais e 1 nota de 2 reais.
- Marlon tem 6 moedas de 1 real e 2 notas de 2 reais.
- Caio tem 1 nota de 5 reais e 1 nota de 10 reais.

3) Nesse feriado, algumas pessoas estavam na minha casa. Para que não ficasse caro para ninguém, resolvemos fazer uma compra e dividir, igualmente, a conta. Segue a lista das compras que fizemos.

Macarrão R\$ 12,00 // Carnes R\$ 25,00// Refrigerantes R\$ 40,00 // Protetor solar R\$ 15,00 // Doces e sobremesas R\$ 22,00 e Pães R\$ 5,00.

Na hora de pagar, usamos **duas notas** de 100 reais.

- a) Qual foi o troco recebido?
- b) Sabendo que estávamos em 5 pessoas. Quanto ficou a conta para cada um?
- 4) Marcelo tem R\$ 789,00, e João tem R\$ 925,00. Quanto João tem a mais que Marcelo?
- 5) Joana tinha R\$ 200,00 e gastou, dessa quantia, três notas de 20 reais, quatro notas de 10 reais, três de 5 reais e cinco moedas de 1 real. Quantos reais sobraram?
- 6) O preço à vista de um automóvel é de R\$ 21.335,00. O mesmo automóvel a prazo é vendido com uma entrada de R\$ 4.740,50, mais 6 prestações de R\$ 3.567,75. Qual a diferença entre o valor total da compra à vista e a prazo?
- 7) A capacidade máxima de um tanque de combustível de um caminhão é 275 litros. Se este tanque possui 148 litros, em seu interior, quantos litros ainda cabem para que ele fique cheio?
- 8) Uma caixa de parafusos custa R\$ 17,00. Um pacote contém 4 caixas. Comprei 26 pacotes. Quanto gastei?
- 9) Uma lanchonete está fazendo uma promoção: “Compre um sanduíche de atum, de presunto ou de queijo e ganhe um suco de melão, de uva, de maracujá ou de laranja”. Quantos lanches diferentes um cliente pode escolher, aproveitando a promoção?
- 10) Renato comprou 364 laranjas e quer dividi-las, igualmente, entre 14 amigos. Quantas laranjas cada um receberá?



Tratamento da Informação

Seja um Anime ou quaisquer outros tipos de desenho sempre têm que estar atentos aos gráficos e informações que

A tabela a seguir, lista as dez filiais de uma grande empresa que mais venderam um determinado produto, nesse mês. Observando os dados da tabela, responda em seu **CADERNO**:

BAIRRO	QUANTIDADE DE PRODUTOS VENDIDOS
Sacomã	16 757
Mooca	12 941
Vila. Prudente	12 792
Santana	12 265
Santo Amaro	11 554
Pinheiros	10 822
Bela Vista	10 322
Consolação	10 078
Livieiro	9 849
Jd. Campanário	9 512

a) Qual a filial que mais vendeu o produto nesse mês?

b) Qual a diferença entre o maior número de vendas, por filial, e do menor número de vendas?

c) As filiais de Vila Prudente e de Consolação venderam quantos produtos juntas?

e) Que número seria necessário acrescentar para que as vendas do Livieiro chegassem a 11 000 produtos vendidos?

f) Quantos produtos a filial de Santo Amaro vendeu mais que a do Jd. Campanário?

g) Qual a filial que, segundo a tabela, vendeu menos produtos? Quantos? Escreva por extenso.

h) Quais as filiais que venderam menos de 10 500 unidades do produto?



Agora vamos estudar os exercícios do livro de Matemática?



Para aprofundar seus conhecimentos, vocês irão realizar algumas atividades no livro didático conforme orientações abaixo:

*Pág. 41 – Análise de tabela: (exercício 06 de A até F).

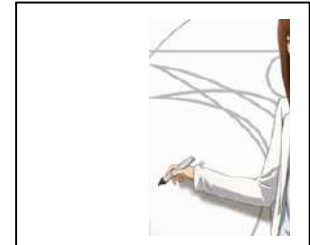
*Pág. 45 – Análise de Gráfico (exercício 16 de A até E).

*Pág. 74 e 75 – Divisão - Vamos exercitar um pouco mais a Divisão. Por isso vocês deverão realizar os **exercícios 11 (A,B e C) e 14 (pág. 75 de A até i)**.

*Pág. 93 e 94 – Ângulos – Vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre ângulos. Para isso quando chegar nesses exercícios peça para um educador um **TRANSFERIDOR**, que será usado nas atividades das **páginas: 93 (ex. 02) e 94 (ex.03)**

Todos os exercícios devem ser realizados no CADERNO, com bastante capricho!

**FINALIZANDO AS NOSSAS
ATIVIDADES
DE MATEMÁTICA. RESPONDA**



1) Como você imagina que os conhecimentos adquiridos nos estudos de matemática poderão servir para sua vida?

2) Nesse roteiro aprendemos sobre ângulos, circunferências e vários tipos de situação problemas. Você gostou de aprender esses temas? O que mais você gostaria de aprender?

3) Quando você não entende algum exercício de matemática, o que você faz? Quais são suas atitudes?

ATIVIDADES DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA

Expectativas

Ao final das atividades de Ciências Humanas e da natureza, esperamos que você e seu grupo tenham conseguido conquistar os seguintes conhecimentos:

- A importância da água potável para a vida humana
- Entender melhor as diferenças entre a água do mar, dos rios e das fontes
- Conhecer um pouco sobre as bacias hidrográficas do nosso município de São Paulo
- Sobre o corpo humano: Habilidades Motoras
- Direitos da Criança e Direitos Humanos
- Respeito as diferenças e os desafios dos portadores de deficiência



A HISTÓRIA DA TURMA DA MÔNICA

A "Turma da Mônica" é atualmente a história em quadrinhos, brasileira, mais publicada no mundo. A primeira tirinha oficial surgiu no ano de 1959, pelas mãos do criador Mauricio de Sousa. Os primeiros personagens que Mauricio criou para a Turminha foram o simpático cãozinho, Bidu, e o jovem cientista, Franjinha.

Os personagens Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Magali e Mônica foram surgindo depois. Ao contrário do que todos pensam, a Mônica não era a personagem principal. No começo, ela aparecia apenas como coadjuvante nas histórias do Cebolinha. Seu jeito bravo e engraçado acabou chamando a atenção de todos e, em pouco tempo, ela ganhou sua história própria.

A Turma da Mônica foi crescendo e crescendo, de forma que surgiram dezenas de personagens através dessas últimas décadas. Atualmente a turma principal é composta por diversos personagens secundários e quatro personagens principais. Cascão, o menino que não gosta de tomar banho, Magali, a garota comilona, Cebolinha, o garotinho que troca o R pelo L e, Mônica, a dona da rua, dentuça e brava.



Outra turma mais antiquinha e famosa, é a Turma do Chico Bento. Utilizando a roça como cenário, as tirinhas relatam a vida no interior de São Paulo. Poucos sabem, mas Chico Bento e seus amigos, são personagens que foram baseados na própria infância de Mauricio de Souza.

Em 2008 foi criada a Turma da Mônica Jovem, baseado no estilo dos quadrinhos japoneses, com os personagens adolescentes, e assim como a turminha pequena já se transformou em desenho animado.

**TURMA DA
MÔNICA
JOVEM
O FILME**



AGORA VAMOS CONVERSAR UM POUCO SOBRE O ASSUNTO:

1. DE ACORDO COM O TEXTO, QUEM CRIOU A TURMA DA MÔNICA? EM QUE ANO?

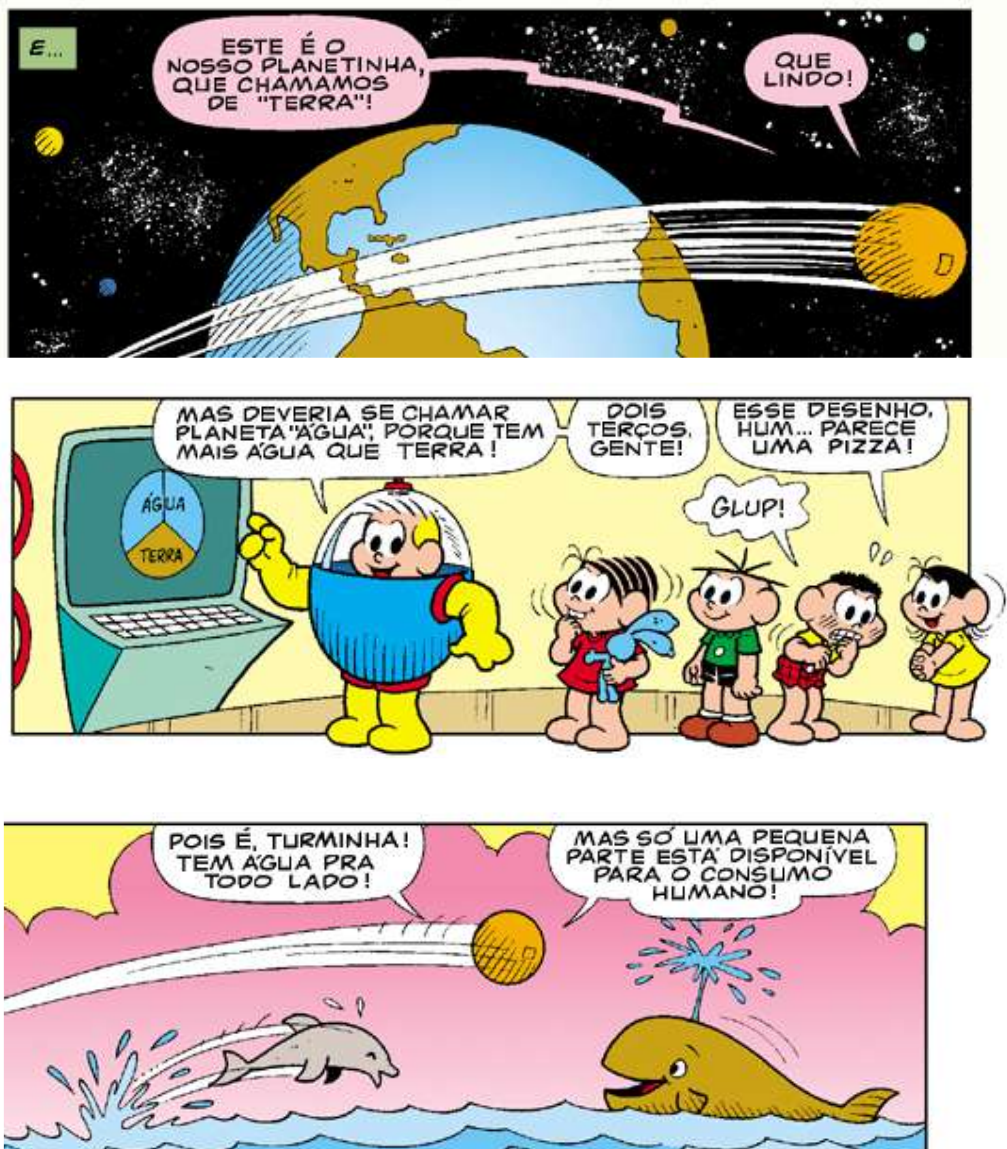
2. QUAIS SÃO OS SEUS PERSONAGENS PREFERIDOS, ENTRE OS CITADOS ACIMA?

A TURMA DA MÔNICA TEM AVENTURAS INCRÍVEIS E ENGRAÇADAS. TANTO EM QUADRINHOS, COMO EM DESENHOS ANIMADOS PARA A TV.

PODEMOS APRENDER ALGUMAS COISAS COM A TURMINHA DA MÔNICA. EM VÁRIAS DE SUAS PEQUENAS HISTÓRIAS, MAURÍCIO DE SOUZA APROVEITA PARA ENSINAR SOBRE COISAS IMPORTANTES PARA TODOS NÓS, INCLUSIVE SOBRE O MEIO-AMBIENTE E A VIDA EM SOCIEDADE.

VAMOS APROVEITAR PARA APRENDER COISAS NOVAS COM A AJUDA DESTA TURMINHA?

Leia os quadrinhos e depois converse com seu grupo sobre o assunto:





AGORA RESPONDA:

1. Sobre que assunto o astronauta está conversando com a turminha? O que ele está tentando ensinar ?

2. Por que nem toda água do planeta pode ser usada para o consumo dos humanos?



ENCONTRAMOS ÁGUA NOS RIOS, RIACHOS, LAGOS, OCEANOS, MARES, NUVENS, AR, SOLO, GELEIRAS E NOS CORPOS DOS SERES VIVOS.

A MAIOR PARTE DE ÁGUA DO PLANETA ESTÁ NOS OCEANOS E MARES. ELA NÃO SERVE PARA O CONSUMO, PORQUE É SALGADA.

NO TEXTO ABAIXO VAMOS APRENDER UM POUCO MAIS SOBRE A DIFERENÇA DA ÁGUA DE LAGOS, RIOS E NASCENTES PARA ÁGUA DO MAR

OS RIOS E OS MARES

Estudando a hidrografia da Terra notamos que nem todos os rios seguem para o mar. Existem alguns rios que têm o objetivo de abastecer lagos, lençóis freáticos e outros rios e, por isso, não chegam até o mar. Em contrapartida, a maioria dos rios do planeta tem como destino o mar e o oceano.

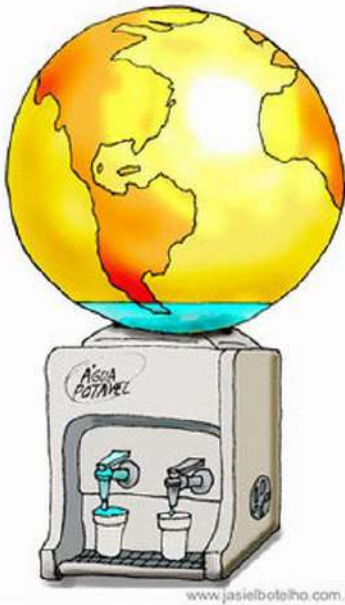
Para entendermos melhor, o mar é uma longa extensão de água salgada que está conectada com um oceano. Em termos técnicos, podemos dizer que o mar é como um grande lago salino que não tem uma saída natural. Existem diversos mares famosos e conhecidos, como o Mar Cáspio, o Mar Morto e o Mar de Aral. O mar é, portanto, uma parte do oceano.

A água do mar é formada principalmente pelos cursos de água dos rios.

O mar recebe cursos de água da maioria dos rios que nele desemboca. Podemos afirmar, então, que a maior parte dos rios correm sim para o mar e, por isso, essa porção de água fica com todo o sal em extensão. Um fato curioso e que merece ser destacado é que existe apenas um rio na Terra que não corre nem para o mar, nem para lagos e muito menos para lençóis freáticos. **O Rio Okavango é o único do planeta que desagua no Deserto da Namíbia.**

Fonte: <http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/todos-os-rios-vaio-para-o-mar.html>

AGORA QUE VOCÊ JÁ LEU O TEXTO COM ATENÇÃO, FAÇA UMA LISTA DAS PALAVRAS QUE VOCÊ NÃO CONHECE E PESQUISE O SEU SIGNIFICADO. USE O SEU CADERNO.



ÁGUA POTÁVEL é a água de qualidade suficiente para se beber e preparar alimentos. Globalmente, em 2012, 89% das pessoas tinham acesso à água adequada para beber. [Wikipédia](#)

Chama-se **ÁGUA DOCE** a água dos rios, lagos e a maioria dos lençóis subterrâneos, com uma salinidade próxima de zero, por oposição à água do mar e à água salobra, como a dos estuários, que tem uma salinidade intermédia. [Wikipédia](#)

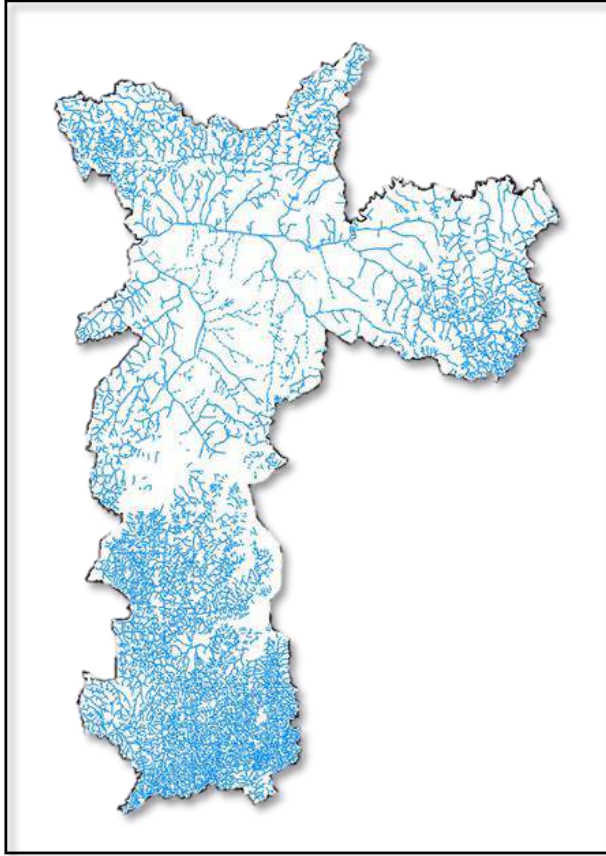
APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS

Para se aprofundar no assunto sobre o bom uso da água, realize as atividades **1,2 e 3** das páginas **120 e 121** do Livro de Ciências Humanas e Natureza



A CRISE NO ABASTECIMENTO

Nos anos de 2014 e 2015, o município de São Paulo, vivenciou uma séria crise no abastecimento de água. Entretanto, a observação de um mapa da rede hidrográfica do município, revela uma grande contradição: como uma cidade estabelecida inicialmente entre três volumosos rios – Rio Tietê, Rio Pinheiros e Rio Tamanduateí, pode sofrer com a falta de água? A resposta é óbvia: esses rios estão degradados e transformaram-se, ao longo do tempo, em canais de esgotamento sanitário. Mas, e o restante da rede hidrográfica? Onde estão todos os córregos, riachos e nascentes que se observa no mapa? Foram canalizados ou transformados em esgoto, devido ao grande crescimento da população e falta de planejamento urbano. A contradição aumenta ainda mais ao pensarmos na história de formação da cidade: foi exatamente a riqueza de água do Planalto Paulistano que induziu ao aparecimento e ao crescimento da Vila de São Paulo. Fonte: Atlas Ambiental do Município de São Paulo, PMSP/SMVA/SEMPA (2002)¹



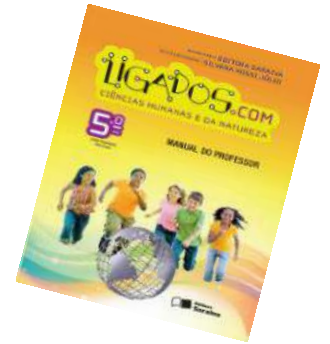
onde estão todos os córregos, riachos e nascentes que se observa no mapa? Foram canalizados ou transformados em esgoto, devido ao grande crescimento da população e falta de planejamento urbano. A contradição aumenta ainda mais ao pensarmos na história de formação da cidade: foi exatamente a riqueza de água do Planalto Paulistano que induziu ao aparecimento e ao crescimento da Vila de São Paulo. Fonte: Atlas Ambiental do Município de São Paulo, PMSP/SMVA/SEMPA (2002)¹

1. De acordo com o texto acima, como se chamam os rios que estavam na região onde nasceu a cidade de São Paulo?

2. O que aconteceu com os córregos, riachos e nascentes da cidade de São Paulo?

APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS

Para se aprofundar no assunto sobre os problemas causados pela poluição, realize as atividades **1,2,3 e 4** das páginas **130 e 131** do Livro de Ciências Humanas e Natureza



A BRINCADEIRA MAIS AMADA DO MUNDO

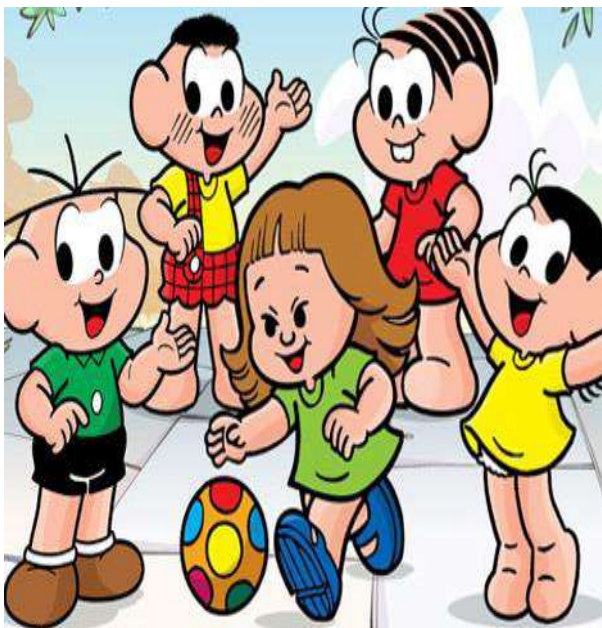


Andar de bicicleta é uma das brincadeiras mais amadas do mundo e é uma atividade física muito completa e estimulante. Além disto também existem vários esportes praticados com bicicletas, e isto pode até se tornar uma profissão para quem participa destas competições.

Toda criança gosta de curtir uma tarde andando de bicicleta com os amigos, ou até mesmo sozinho, e muitos adultos tem a bicicleta como um meio de transporte muito prático e barato. Para andar de bicicleta você precisa desenvolver algumas **habilidades motoras** específicas.

Vamos aprender um pouco mais sobre este assunto?

DESENVOLVENDO HABILIDADES



Você já sabe como é importante praticarmos atividades físicas para termos uma vida mais saudável. Algumas brincadeiras, sem dúvida, como andar de bicicleta, pular corda, pega-pega, amarelinha, etc., são atividades de maior esforço e envolvimento do corpo. Mas ao brincarmos desenvolvemos várias outras capacidades e habilidades também.

Algumas brincadeiras irão exigir o uso mais intenso da visão, outras da audição, outras do raciocínio, outras dos músculos, etc. Enfim todo o nosso corpo e a nossa mente estarão envolvidos. E a

cada brincadeira teremos aprendido muitas coisas novas. Quanto mais usamos nosso corpo e os nossos sentidos mais nos desenvolvemos.

1. QUAIS DAS BRINCADEIRAS CITADAS NO TEXTO, VOCÊ MAIS GOSTA?

2. QUE TIPO DE JOGOS E BRINCADEIRAS VOCÊ MAIS PRÁTICA NO SEU DIA A DIA?

APRENDENDO MAIS SOBRE HABILIDADES MOTORAS

. Habilidade motora manipuladora:

É importante para conseguirmos interagir com objetos no dia a dia, nas brincadeiras e nos jogos. Por exemplo precisamos desta habilidade para jogar bola.

Exemplos: Arremessar e lançar ,chutar, rebater, receber, agarrar.

. Habilidades motoras básicas - Locomotoras

São aquelas nas quais o corpo é transportado em uma direção vertical ou horizontal de um ponto para o outro. Quando essas habilidades fundamentais tornam-se elaboradas e mais profundamente refinadas, podem ser aplicadas a esportes específicos.

Exemplo: Atividades como andar, correr, saltar, saltitar .

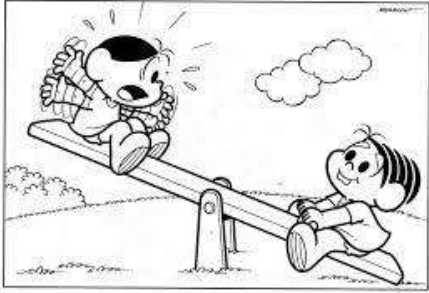
. Habilidades motoras básicas de estabilização

Estabilização são movimentos corporais relacionados ao domínio do corpo e ao equilíbrio.

Exemplos: Rolar, equilibrar, flexionar (dobrar)

AGORA UM DESAFIO PARA VOCÊ E SEU GRUPO

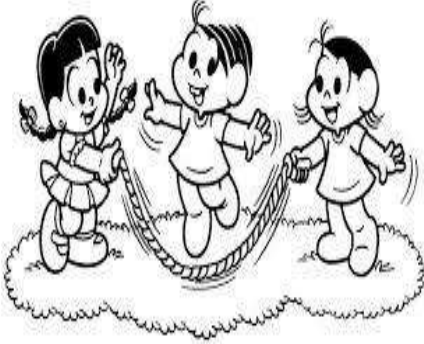
CONVERSE COM O SEU GRUPO E, JUNTOS, TENTEM DESCOBRIR QUAIS HABILIDADES MOTORAS ESTÃO SENDO USADAS EM CADA BRINCADEIRA PRATICADA PELA TURMA DA MÔNICA. PROCURE DESCOBRIR O MÁXIMO DE HABILIDADES APRESENTADAS EM CADA QUADRINHO.











HABILIDADES MOTORAS E NECESSIDADES ESPECIAIS



Existem vários tipos de habilidades, porém devemos compreender e utilizar cada uma delas corretamente. Todas as habilidades motoras visam um determinado objetivo, devemos saber que reflexos não são considerados habilidades, pois uma habilidade motora requer movimento do corpo ou dos membros para atingir as metas determinadas. Isso indica que para se realizar uma habilidade motora antes é necessário que ela seja aprendida para que a pessoa consiga atingir com sucesso os objetivos da habilidade.

Podemos citar o nosso caminhar, que mesmo sendo uma habilidade que o ser humano desempenha naturalmente, ela precisa ser aprendida quando criança, além disso, caminhar é uma habilidade que muitas pessoas podem necessitar reaprender tais como aqueles que sofrem um derrame, ou recebem próteses de articulações dos joelhos, quadril ou pessoas que aprender a andar com perna artificial. Guiar uma cadeira de rodas, exige esforço e habilidades que são aprendidas com treinamento.

DIREITOS HUMANOS

O MES DE AGOSTO É O MÊS DOS DIREITOS HUMANOS. QUANDO FALAMOS DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, PRECISAMOS NOS LEMBRAR QUE ELAS TAMBÉM PRECISAM TER DIREITOS ESPECIAIS.



O DIREIRO A INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE URBANA

Vamos refletir um pouco mais sobre estas questões realizando os exercícios das páginas **158, 159, 160 e 161 do Livro de Ciências Humanas e da Natureza.**

Você sabia que as crianças também tem vários direitos? Um deles é:

O Direito de Brincar



“É no brincar e talvez apenas no brincar que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação e podem utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (D. W. Winnicott. O Brincar e a Realidade. 1975).

Além de ser um direito regulamentado por lei, o brincar é, para a criança de qualquer parte do mundo, muito importante. Nas brincadeiras a criança desenvolve a criatividade através do faz-de-conta e trabalha o que tem de mais sério, de mais necessário, de mais vital: o crescimento e o

desenvolvimento da e para a vida. Brincar tem, hoje, sua importância reconhecida por estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959), no artigo 7º, ao lado do direito à educação, enfatiza o direito ao brincar: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito.” O universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências da infância deixam profundas marcas em nossas vidas e, mesmo sem sabermos disso, as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Os brinquedos, as brincadeiras e o brincar integram esse leque de experiências vividas.

Fundação Abring. Por Amélia Bampi*

REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Após ler atentamente o texto, pense um pouco sobre o tema e escreva um pequeno texto a respeito do brincar. Na sua opinião porque brincar é tão importante?



. Vamos aproveitar para nos aprofundarmos um pouco mais nas questões dos Direitos Humanos.

Para isto realize as atividades das páginas **168,169, 170 e 171 do livro de Ciências Humanas e da Natureza.**



**AGORA DÊ SUA
OPINIÃO!!**

1. O QUE VOCÊ GOSTOU MAIS DE APRENDER EM CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA?

2. VOCÊ GOSTARIA DE SABER MAIS SOBRE ALGUM DOS ASSUNTOS ABORDADOS?

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Expectativas

Ao final das atividades de Língua Portuguesa, esperamos que você, junto com o seu grupo, tenha adquirido os conhecimentos abaixo relacionados:

- Produzir textos cada vez com mais qualidade.
- Compreender e interpretar os textos.
- Relembrar aspectos de pontuação e uso da letra maiúscula.
- Compreender a importância da coerência entre os parágrafos
- Conhecer as regras de separação de sílabas

Queridos (as) estudantes,

Sabemos há muitos animes com uma infinidade de temas, mas nesta parte do roteiro iremos falar sobre alguns dos animes mais famosos.

Bora estudar e se divertir?

Primeiro, vamos conhecer um pouco do anime **Dragon Ball**.

Olha só ... esqueceram de colocar as letras maiúsculas nos lugares corretos, conforme já estudamos!

Encontre as **6 palavras** que deveriam começar com **letra maiúscula** e estão com letra minúscula e **circule**.



Dragon Ball

a história de *dragon Ball* conta a vida de Goku, um menino morador da Montanha Paozu com cauda de macaco. goku é enviado pelo Planeta Vegeta para matar todos os humanos, para que a terra possa ser vendida. mas, chegando aqui, ele cai e bate a cabeça e esquece sua missão. Durante toda a saga é contado sobre a vida de goku, sempre participando de muitas batalhas com adversários cada vez mais fortes, procurando sempre aumentar a sua força. nas suas viagens, Goku conhece várias pessoas, criando muitas vezes uma amizade muito forte com elas que os ajudam a vencer os vilões da história.

A descrição do Anime Super Onze está sem as vírgulas e pontos. Leia o texto com calma em voz alta, e **coloque as vírgulas e pontos nos lugares corretos.**



Super Onze

O anime conta a história de Satoru Endo um goleiro muito esforçado e talentoso com muito amor ao futebol Endo estava montando um time de futebol em sua escola a Raimon para que assim pudessem entrar no Campeonato Futebol Froteira Logo que Endo forma um time de 11 jogadores eles têm seu primeiro jogo contra o Instituto Imperial liderado por Yuto Kido e dirigido pelo perverso Kageyama

SEPARAÇÃO DE SÍLABAS

brim que do

mar te lo

al me ço

Na escrita temos que tomar muito cuidado quando acaba a linha, para não separar a sílaba no meio, isso tem acontecido muito nos textos do 5º ano.

Sendo assim, vamos aprender a separar as sílabas corretamente?

Observe com muita atenção as regras de separação de sílabas no quadro a seguir. Aproveite para consultar esse quadro sempre que

precisar.

NÃO SE SEPARAM

- **DITONGOS E TRITONGOS: PALAVRAS QUE POSSUEM, RESPECTIVAMENTE, DUAS E TRÊS VOGAIS JUNTAS. NA SEPARAÇÃO SILÁBICA ELAS PERTENCEM A UMA MESMA SÍLABA.**

EXEMPLOS: CAU-LE, ÂN-SIA, DI-NHEI-RO, TREI-NO, DES-MAI-A-DO, U-RU-GUAI, SA-GUÃO, PA-RA-GUAI, A-VE-RI-GUOU, QUAIS-QUER, ETC.

- **DÍGRAFOS: SÃO ENCONTROS CONSONANTAIS, ISTO É, DUAS CONSOANTES JUNTAS, QUE POSSUEM UM MESMO SOM. ALGUNS DEVEM SER SEPARADOS, MAS OUTROS NÃO. ESSE É O CASO DO: CH, LH, NH, GU E QU.**

Exemplos: chu-va, fa-cha-da, es-ta-nho, fro-nha, a-que-la, co-lhei-ta, fi-lha, ni-nho, quei-jo, etc.

- **ENCONTROS CONSONANTAIS COM L E R: QUANDO DUAS CONSOANTES ESTÃO JUNTAS NA PALAVRA E A SEGUNDA É L OU R, NÃO HÁ A SEPARAÇÃO DELAS. OBSERVE:**

Exemplos: fla-gran-te, gló-ria, pla-no, cla-va, a-pre-sen-tar, a-brir, re-tra-to, re-gra, a-bran-dar, dra-gão, tra-ve, etc.

- **ENCONTROS CONSONANTAIS INICIAIS: SE A PALAVRA TIVER DUAS SÍLABAS JUNTAS NO INÍCIO, ELAS NÃO SÃO SEPARÁVEIS. ENTENDA.**

Exemplos: gnós-ti-co, pneu-má-ti-co, mne-mô-ni-co, gno-mo, psi-có-lo-go, pneu-mo-ni-a, etc.

- **PALAVRA TERMINADA EM CONSOANTE: EM NENHUMA HIPÓTESE UMA PALAVRA QUE TERMINE COM CONSOANTE TERÁ UMA DIVISÃO SILÁBICA EM QUE A CONSOANTE FIQUE ISOLADA NO FINAL. NESSE SENTIDO, A ÚLTIMA LETRA SE UNE À ANTERIOR.**

Exemplos: sub-lin-gual, su-ben-ten-der, en-xá-guam, a-guen-tar, etc.

SEPARAM-SE

- **DITONGO DECRESCENTE + VOGAL: SÃO PALAVRAS FORMADAS POR TRÊS VOGAIS, MAS NÃO É A MESMA COISA QUE O TRITONGO. NESSAS PALAVRAS, A FORMAÇÃO É FEITA COM UMA VOGAL (A, E, O) + SEMIVOGAL (I,U) + UMA OUTRA VOGAL (A,E,O). PRESTE ATENÇÃO!**

Exemplos: prai-a, tei-a, joi-a, sa-bo-rei-e, es-tei-o, ar-roi-o, etc.

- **HIATOS: QUANDO HÁ UM ENCONTRO DE DUAS VOGAIS. DIFEREM-SE DO DITONGO PELA FORMA QUE SÃO PRONUNCIADAS.**

Exemplos: sa-ú-de, Sa-a-ra, ca-o-olho, du-e-lo, etc.

- **OUTROS DÍGRAFOS: COMO JÁ DITO, DÍGRAFO OCORRE QUANDO DUAS CONSOANTES JUNTAS FORMA UM ÚNICO SOM. NOS CASOS DE: RR, SS, SC, SÇ, XS, E XC ELES DEVEM SER SEPARADOS.**

Exemplos: bar-ro, as-sun-to, guer-ra, sos-se-go, des-çam, cres-ço, etc.

- **ENCONTROS CONSONANTAIS: COM EXCEÇÃO DOS CASOS JÁ CITADOS, ONDE A SEGUNDA CONSOANTE É L OU R, NOS OUTROS CASOS A SEPARAÇÃO OCORRE.**

Exemplos: de-cep-ção, ab-do-me, sub-ma-ri-no, ap-ti-dão, con-vic-ção, as-tu-to, ap-to, cír-cu-lo, rit-mo,

- **VOGAIS IDÊNTICAS: AA, EE, II, OO, UU E OS GRUPOS CONSONANTAIS CC, CÇ, TAMBÉM SÃO SEPARADOS.**

Exemplos: Sa-a-ra, com-pre-en-do, xi-i-ta, vo-o, pa-ra-cu-u-ba; oc-ci-pi-tal, in-fec-ção, etc.

Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/divisao-silabica/>

Depois de ler as regras, vamos separar as sílabas utilizando algumas palavras da descrição do Anime Yu-Gi-Oh!

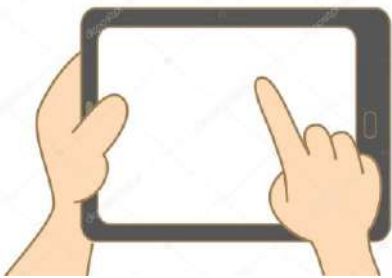
Yu-Gi-Oh!



O enredo de Yu-Gi-Oh! se passa nos tempos atuais, e tem como protagonista o garoto Yugi Muto, viciado em um jogo de cartas chamado Monstros de Duelo. A história começa quando a vida de Yugi começa a mudar após ele conseguir decifrar um antigo artefato egípcio, um quebra-cabeça chamado Enigma do Milênio, que ele havia recebido de seu avô. O Enigma do Milênio é na verdade uma das sete relíquias que contém esse poder, portanto, parte desse poder está agora nas mãos de Yugi. Em uma das tentativas de montar o objeto, Yugi o consegue e descobre que nele, o Enigma do Milênio, estava presa a alma de um antigo faraó. Agora este divide seu corpo e ajuda-o nos Duelos,

principalmente durante os chamados "Jogos das Sombras". Numa Epopeia difícil, pelo salvamento e conhecimento do mundo e de eles próprios, Yugi e os seus amigos vão ter uma longa jornada de descobertas.

Enredo En-re-do	passa pas-sa	tempos Tem-pos	Atuais	protagonistas	viciado	jogo	cartas
Monstros	duelo	história	conseguir	antigo	artefato	egípcio	enigma
Verdade	milênio	reliquias	Avô	recebido	poder	sete	objeto
Portanto	alma	chamados	Yugi	tentativas	montar	faraó	presa
Antigo	divide	corpo	duelos	principalmente	sombras	epopeia	difícil
mundo	próprios	amigos	salvamento	conhecimento	vão	longa	descoberta



Nós estudamos 3 animes, agora, escolha um destes três e assista um episódio do anime escolhido.

OBS: Requisite um tablet para umas das educadoras do salão.

Dragon Ball Anitubex (dentro do site entrar no Episódio 1) - <https://www.anitubex.net/anime/100539.html>

Yu-Gi-Oh! Episódio 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=5fUa75OWUIY>

Super Onze Episódio 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=V5ljQfqpYto>

1) Quais desses animes você mais se interessou? Por quê?

2) Quais desses animes você conhece? E quais você não conhece?

3) Algum destes animes tem violência? Você conhece algum anime que tenha violência? O que você pensa sobre isso?

4) Se pudesse criar um personagem de **Anime da Paz**, como ele seria? Desenhe seu personagem no quadro abaixo, escreva seu nome e características.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Chegou o momento de produzirmos textos, afinal, a melhor maneira de aprender a escrever bem, é escrevendo bastante!

Mas antes, queremos lembrá-los de algo muito importante: quando escrevemos um texto, precisamos pensar na **COERÊNCIA** entre os parágrafos.

Você deve estar se perguntando, o que é isso?

Pesquise no dicionário, a palavra **COERÊNCIA**, e escreva nas linhas abaixo:

Um texto precisa ter coerência, ou seja, os parágrafos precisam trazer uma sequência que tenha sentido.

Um texto sem coerência, é aquele que um parágrafo não tem nada a ver com o outro, não completa a ideia, e assim fica sem sentido.



Para um texto ter coerência, precisa ter **INÍCIO, MEIO e FIM.**



Vamos fazer algumas atividades para compreender melhor isso que estamos estudando. Pegue o **livro de Língua Portuguesa**, leia o texto das páginas **124 e 125**, e depois realize as atividades das páginas **126, 127, 128, 129**.

Pronto, agora já está preparado para produzir seu próprio episódio de anime.

Utilize o personagem que criou na atividade anterior e construa uma história bem legal e criativa em seu caderno!

Sua história precisa ter 4 parágrafos:

1º parágrafo: início da história

2º parágrafo: desenvolvimento da história

3º parágrafo: desenvolvimento da história

4º parágrafo: final da história

E não esqueça de dar um título!

Após terminar a escrita peça a um amigo para ler e pergunte ele achou. Depois solicite a uma educadora para fazer a revisão final.



o que

TREINANDO A LETRA CURSIVA

Agora, depois de revisado, realize a **2ª versão do seu texto**. A reescrita do seu texto deverá ser feita com **letra cursiva**. Para sua letra ficar cada vez mais bonita, solicite a uma educadora a **folha com linhas de caligrafia**.

Como sabemos que a maioria da turma tem dificuldades com letra cursiva, disponibilizamos o quadro a seguir para ajudá-lo:



ALFABETO CURSIVO

ALFABETO CURSIVO MAIÚSCULO

A - B - C - D - E - F - G

H - I - J - K - L - M - N

O - P - Q - R - S - T - U

V - W - X - Y - Z

ALFABETO CURSIVO MINÚSCULO

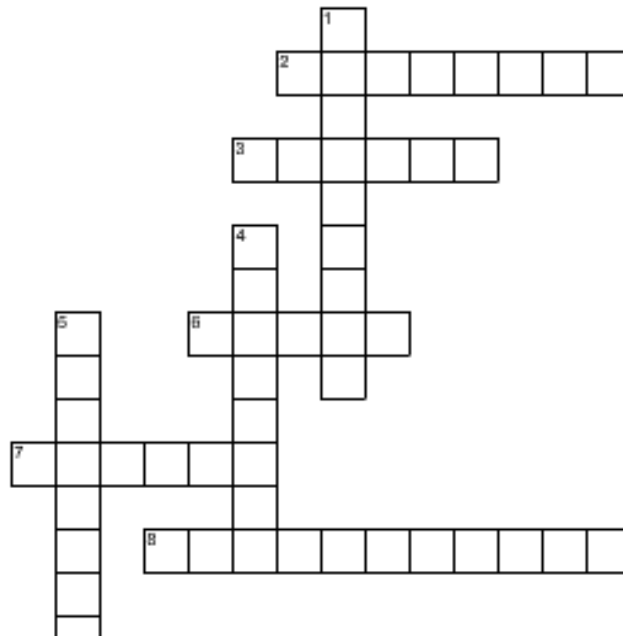
a - b - c - d - e - f - g

h - i - j - k - l - m - n

o - p - q - r - s - t - u

v - w - x - y - z

Para finalizar, vamos brincar de cruzadinha de Anime?



Horizontal

2. Anime sobre um jogo de cartas mágicas.
3. Escola que Endo estuda.
6. Origem dos antigos artefatos de Yu-Gi-Oh!
7. Planeta que enviou Goku à Terra.
8. Anime que conta a história de Goku.

Vertical

1. Personagem principal de Yu-Gi-Oh!
4. Diretor do time que jogará contra o time de Endo.
5. Anime de futebol.



Depois da Leitura

Parabéns!!

Você concluiu o roteiro 5 que veio recheado de ANIMES/DESENHOS. Agora gostaríamos de saber a sua opinião sobre as questões abaixo.

Avaliação do Roteiro

1) Registre abaixo o que você mais gostou nesse roteiro.

2) O que faltou nesse roteiro que você gostaria de saber e não foi abordado?

Auto Avaliação

1) Como foi o seu envolvimento durante a realização das atividades?

- () consegui manter o foco diariamente.
 () me distrai algumas vezes, mas consegui cumprir a meta que planejamos.
 () não consegui terminar conforme planejado.
 () me senti pouco envolvido com a realização desse roteiro.

2) Como você avalia sua participação na realização do roteiro dentro do seu grupo?

- () eu colaborei bastante, ouvindo com atenção e ajudando quem tinha dificuldades.
 () às vezes eu me distrai, mas sempre que necessário eu contribui com o grupo.
 () muitas vezes eu me distrai, atrapalhando o andamento do grupo.
 () eu sinto que colaborei pouco com o grupo.

3) Refletindo sobre as respostas acima: Por que você acredita que se envolveu e participou dessa maneira com seu grupo neste roteiro?

TCR (TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ROTEIRO)

Em todos os roteiros o Prof^o Renato de Educação Física prepara um FANZINE super legal de acordo com o tema.

Inspirados nos FANZINES que já conhecemos e fizemos com o Prof^o Renato, no TCR deste roteiro, você e seu grupo, **vão criar o próprio FANZINE de vocês, com o tema ANIMES/DESENHOS.**

Atenção as orientações:

1. Primeiramente, escolha um Anime ou Desenho para elaborar seu Fanzine.
2. O FANZINE será elaborado em uma folha de sulfite dobrada ao meio.
3. Retome os fanzines que já realizou para se inspirar.
4. Junto com seu grupo, façam um planejamento, decidam o que vai ter no Fanzine de vocês e se organizem, cada um pode fazer uma parte. O Fanzine pode ter textos com questões do Anime/desenho escolhido, atividades de cruzadinha ou passatempo, curiosidades, sinopse, imagens etc. Vocês decidem!
5. Solicite os materiais que irão precisar para suas educadoras.

Usem de toda a criatividade de vocês, caprichem e criem uma FANZINE bem legal para expormos na MOSTRA CULTURAL!

Mãos a obra!!