

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS
NA ESCOLA DA PONTE

ROSELI MARGARETE DE ALMEIDA NANNI

SÃO PAULO
2020

ROSELI MARGARETE DE ALMEIDA NANNI

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS NA ESCOLA DA PONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida

SÃO PAULO

2020

Nanni, Roseli Margarete de Almeida.

Experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte. / Roseli Margarete de Almeida Nanni. 2020.

141 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Escola da Ponte. 2. Experiências pedagógicas. 3. Comunidades de aprendizagem.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de.

II. Título.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS NA ESCOLA DA PONTE

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 14 de maio de 2020.

Presidente: Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida – Orientadora
Universidade Nove de Julho – Uninove

Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida
Universidade Cidade de São Paulo – Unicid

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri
Universidade Nove de Julho – Uninove

Suplente: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
Universidade Nove de Julho - Uninove

Suplente: Prof^a. Dr^a. Profa. Celia Maria Haas
Universidade Cidade de São Paulo - Unicid

Aprovado(a) em ____/____/____

Dedico este trabalho a meus pais que, com seu exemplo, me ensinam todos os dias que o mundo pode ser um lugar melhor, quando se vive com honestidade, respeito, solidariedade, responsabilidade e, principalmente, amor.

Dedico, também, aos meus filhos, Gustavo, Giovanna e Giulio, minha maior riqueza, minha melhor parte.

AGRADECIMENTOS

Felizmente, tenho muito a agradecer. Primeiro, a Deus! Consegui vencer os obstáculos do caminhar.

A minha orientadora, Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida, que desde o começo sempre me incentivou, acreditou e apoiou a minha pesquisa, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei ser possível realizá-la. Além disso, em suas aulas e no nosso grupo de estudo, ela nos presenteou com momentos de ensinamentos e reflexões ímpares, que foram fundamentais para o meu aprendizado, não apenas acadêmico, mas como ser humano, dentre eles, a importância do “cultivo”, por exemplo.

A meus irmãos e familiares, que apoiaram e acolheram meu trabalho, compreendendo as minhas ausências em tantos momentos importantes.

Especialmente, aos amigos Maria Matilde Antonelli e Luís Carlos Pereira, a quem as palavras são poucas e insuficientes, pela troca constante e pelo acolhimento desde o primeiro dia, pelos nossos debates, nossas reflexões e construções de ideias, pelos momentos de cultivo, pelas nossas viagens pedagógicas e pelos laços afetivos que ultrapassaram os muros da universidade. Gratidão por fazerem parte dessa jornada e a tornarem mais alegre e produtiva.

À Universidade Nove de Julho – Uninove, que me possibilitou a realização deste trabalho.

Aos mestres de nossa linha de pesquisa, os Professores Doutores Marcos Antônio Lorieri, Antônio Joaquim Severino, Elaine Teresinha Dal Mal Dias e José Eustáquio Romão, pela sabedoria que perpassa os ensinamentos curriculares. E em especial ao Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, pela colaboração à minha pesquisa.

Aos colegas do nosso grupo de estudos, que ouviram nossas ideias, dúvidas, anseios e que nos ajudaram e colaboraram na construção deste trabalho: Diogo Rosado, Saulo Pena, Alessandro Júnior e Agnaldo Geremias.

Às funcionárias da Secretaria, Cristiane de Marco Soares e Jennifer Lopes da Silva, pelo apoio, pela atenção e paciência.

À gestora Fabiana, que acolheu nossa pesquisa desde o primeiro momento, possibilitando nosso campo de pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Edna Barian Perrotti, pelo carinho e atenção durante a realização do trabalho.

Às professoras entrevistadas, por acolherem e disponibilizarem o seu tempo nas narrativas, que foram além do roteiro das questões.

E a todos os demais que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

Ensinamento

*Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.*

Adélia Prado

RESUMO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com análise documental e pesquisa de campo. Existem experiências pedagógicas inovadoras em escolas públicas municipais de São Paulo, como as das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) Amorim Lima e Campos Salles e o Projeto Âncora, em Cotia-SP, que adotaram práticas de ensino denominadas comunidades de aprendizagem, com base no modelo da Escola da Ponte, da cidade do Porto, em Portugal. Tendo iniciado suas atividades em 1976, essa escola faz do aluno protagonista da construção do saber. O objeto de pesquisa desta dissertação são as experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte. O objetivo consiste em compreender como se dá o planejamento e a implantação dessas experiências em uma escola da rede pública, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Ivan Galvão de França. A pesquisa tem ainda, como objetivos específicos, verificar o que já foi produzido sobre a temática; verificar como é a “aula” inspirada nas experiências pedagógicas da Escola da Ponte e como ocorre a passagem de uma escola tradicional para uma nova maneira de aprendizagem. Partindo do referencial teórico construído a partir das leituras de Edgar Morin, nesta dissertação é feito um breve histórico da Escola da Ponte e da Escola Municipal em questão, acompanhada de pesquisa de campo nesta escola e entrevista com gestora e professoras. Em seguida é apresentada uma descrição das metodologias implantadas, a análise das entrevistas e, por fim, avaliado como as mudanças podem servir de inspiração para conduzir ou ajudar as pessoas a tecer saberes e construir um novo caminho para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Escola da Ponte. Experiências pedagógicas. Comunidades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research is a qualitative, bibliographic approach, with documentary analysis and field research. There are innovative pedagogical experiences in municipal public schools in São Paulo, such as those of the Municipal Elementary School (EMEFs) – Amorim Lima and Campos Salles – and the Anchor Project, in Cotia-SP, which adopted teaching practices called learning communities, based on the model of the Escola da Ponte (Bridge School), from the city of Porto, Portugal. Having started its activities in 1976, this school makes the student the protagonist of the construction of knowledge. The object of research of this dissertation are the pedagogical experiences inspired by the Escola da Ponte (Bridge School). The objective is to understand how the planning and implementation of these experiences is made in a public school, the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Professor Ivan Galvão de França. The research also has, as specific objectives, to verify what has already been produced on the theme; to check out what the "class" inspired by the pedagogical experiences of the Escola da Ponte (Bridge School) is like and how the passage from a traditional school to a new way of learning occurs. Starting from the theoretical framework constructed from the readings of Edgar Morin, in this dissertation, is made a brief history of the Escola da Ponte (Bridge School) and the Municipal School in question, accompanied by field research in this school and interview with manager and teachers. Next, a description of the implemented methodologies and the analysis of interviews are presented and, finally, it's evaluated how changes can serve as inspiration to conduct or help people weave knowledge and build a new path to pedagogical practice.

Keywords: Escola da Ponte. Pedagogical experiences. Learning Communities.

RESUMEN

Esta investigación es un abordaje cualitativo, de naturaleza bibliográfica, con análisis documental e investigación de campo. Hay experiencias pedagógicas innovadoras en escuelas públicas municipales de la ciudad de São Paulo, como las Escuelas Municipales de Enseñanza Fundamental (EMEFs)- Amorim Lima y Campos Salles - y el Proyecto Áncora, en Cotia-SP, que adoptaron prácticas de enseñanza denominadas comunidades de aprendizaje, con base en el modelo de la Escuela del Puente, de la ciudad de Porto, en Portugal. Desde 1976, esta escuela hace del alumno protagonista de la construcción del saber. El objetivo de la presente disertación son las experiencias pedagógicas inspiradas en la Escuela del Puente. El objetivo consiste en comprender como se desarrolla el planeamiento e implementación de esas experiencias en una escuela de la red pública, la Escuela Municipal de Educación Infantil y Fundamental “Professor Ivan Galvão de França”. La investigación también busca, como objetivos específicos, verificar lo que ya ha sido producido sobre esa temática; verificar como es la “clase” inspirada en las experiencias pedagógicas de la Escuela del Puente y como ocurre el pasaje de una escuela tradicional para una nueva manera de aprendizaje. A partir del referencial teórico construido basado en las lecturas de Edgar Morin, la investigación construye un breve histórico de la Escuela del Puente y de la Escuela Municipal mencionada, acompañada de la investigación de campo en esta escuela, además de las entrevistas con gestores y profesoras. A seguir, es presentada una descripción de las metodologías implementadas, el análisis de las entrevistas, y por fin, evaluado como los cambios pueden servir de inspiración para conducir o ayudar la gente a tejer saberes y construir un nuevo camino para la práctica pedagógica.

Palabras-clave: Escuela del Puente. Experiencia pedagógica. Comunidades de Aprendizaje.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
ENARC	Encontro Nacional dos Românticos Conspiradores
MEC	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna (Portugal)
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNAS	União de Núcleos e Sociedade dos Moradores de Heliópolis
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UPE	Universidade de Pernambuco
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da distribuição geográfica dos trabalhos acadêmicos sobre “Escola da Ponte”.	30
Figura 2 - Mapa da distribuição geográfica dos trabalhos acadêmicos sobre “Escola(s) Aberta(s)”	37
Figura 3 - Edifício da Escola da Ponte, Portugal.....	58
Figura 4 - Escola da Ponte lado externo	59
Figura 5 - Escola da Ponte espaço educativo infantil	60
Figura 6 - Interior da Escola da Ponte	61
Figura 7 - Espaços educativos da Escola da Ponte	61
Figura 8 - Espaço de estudos da Escola	63
Figura 9 - Rua da Escola da Ponte.....	64
Figura 10 - Projeto Aula Pública	79
Figura 11 – Brinquibus do EMEI João Mendonça Falcão, agosto de 2019.	80
Figura 12 - “Aula” EMEIF Ivan Galvão de França – Águas de Lindóia – SP.....	82
Figura 13 - Oficina de Fotografia da EMEIF Ivan Galvão de França – Águas de Lindóia – SP	86
Figura 14 - Alongamento antes da prática esportiva da EMEIF Ivan Galvão de França – Águas de Lindoia – SP.....	87
Figura 15 - Mandala da EMEIF Ivan Galvão de França.....	88
Figura 16 - Mandala Pedagógica	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição geográfica de trabalhos acadêmicos produzidos com o tema Escola da Ponte.....	31
Gráfico 2 - Levantamento de trabalhos acadêmicos por tipo de produção.	31
Gráfico 3 - Distribuição geográfica da produção de trabalhos acadêmicos no contexto	38
Gráfico 4 - Distribuição de títulos de trabalhos acadêmicos por natureza de produção	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos sobre Escola da Ponte.....	25
Quadro 2 - Produção Bibliográfica sobre o Projeto “Escolas Abertas”	32
Quadro 3 – Considerações sobre análise de entrevista.....	91
Quadro 4 - Visão que as professoras têm de suas aulas	102
Quadro 5 - “O antes do Ivan e o depois do Ivan”	103
Quadro 6 - A inspiração	105
Quadro 7 - A identidade	106
Quadro 8 - O apoio da gestão	108
Quadro 9 - Retorno daqueles que recebem o direito de ter voz e vez.....	109
Quadro 10 - O diálogo.....	111
Quadro 11 - A percepção da mudança	111
Quadro 12 - Os frutos do trabalho em sala de aula.....	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Cenário	21
1.2 Problematização	23
1.3 Objeto da pesquisa	23
1.4 Objetivo geral	23
1.5 Objetivos específicos.....	24
1.6 Revisão da Literatura sobre a Escola da Ponte	24
1.7 Procedimentos metodológicos	38
1.8 Estruturação desta pesquisa	41
2 DIALOGANDO COM OS ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO	43
2.1 Sobre a contribuição das reflexões dos autores e pesquisadores	56
3 A ESCOLA DA PONTE	58
3.1 PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA	58
3.2 Escolas de áreas abertas	65
3.3 A gênese da escola da ponte	67
3.3.1 Junto e misturado	69
3.4 Projeto	70
3.5 Autonomia	70
3.6 Reflexões sobre a escola da ponte.....	72
3.7 Experiências brasileiras	73
3.7.1 A EMEF Campos Salles	74
3.7.2 A EMEF Amorim Lima.....	74
3.7.3 O Projeto Âncora.....	76
3.7.4 Outras experiências	77
3.7.4.1 Aulas públicas	78
3.7.4.2 EMEI João Mendonça Falcão	80

4 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL PROFESSOR IVAN GALVÃO DE FRANÇA	82
4.1 Gestão democrática	89
4.2 Análise das entrevistas: a voz do coração	91
4.3 Sobre a análise de dados.....	93
4.4 As vozes das entrevistadas (análise)	94
4.4.1 Gestora.....	94
4.4.2 As professoras	101
4.5 Comentários sobre as entrevistas	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS.....	124

1 INTRODUÇÃO

*A cegonha me deixou num bairro bom,
Nasci na Mooca,
Bem pertinho da Maloca...*
(Renato Silvano de Almeida)

Nasci no meio urbano, no bairro da Mooca, localizado a 10 km do centro de São Paulo, tipicamente um distrito industrial na minha infância, já totalmente pavimentado, no qual tinha início a verticalização. Cresci em meio aos apitos das fábricas, que não eram mais totalmente de tecido, como na música de Noel Rosa, pois, a essa altura, já haviam ali se instalado inúmeras indústrias na redondeza.

No bairro haviam predominado, anteriormente, movimentos migratórios de portugueses e italianos, naquele período, porém, chegavam os migrantes internos, oriundos principalmente do Nordeste, que eram atraídos pela busca de emprego nas fábricas e, também, na construção civil, que estava a todo vapor em São Paulo. Havia muitas ocupações irregulares que os abrigavam. A cidade pulsava com pessoas de todas as partes.

Estudei os primeiros anos em escola pública da região e fiz o Ensino Médio Técnico na escola da Antártica, empresa em que meu pai era funcionário. Em 2005 ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Cruzeiro do Sul, e, ainda como estudante, iniciei a carreira de docente na Diretoria de Ensino da região de Mogi das Cruzes, São Paulo.

A primeira escola na qual lecionei se situava na zona periférica de Biritiba Mirim; no ano seguinte, passei a ensinar numa escola do bairro de Santo Ângelo, na cidade de Mogi das Cruzes, também localizada a quilômetros do centro, sendo ambas caracterizadas pela extrema pobreza. A última escola estava em reforma geral, havia muito barulho e muita poeira, os alunos eram muito agitados, havia um grupo muito heterogêneo, e foi nesta escola, diante de tantos desafios, que percebi que a minha escolha estava correta. Descobri uma oportunidade em poder fazer a diferença na vida daqueles meninos.

Mais tarde, passei a lecionar em escolas do centro da cidade de São Paulo, que recebem grande quantidade de alunos imigrantes, oriundos principalmente da América Latina e também de várias regiões do mundo – Angola, Nigéria, Haiti, China, Síria, Bangladesh –, e ainda migrantes das regiões Norte, Sul e Nordeste do Brasil.

Além das questões econômicas que afetam esses educandos, há também as questões culturais, regionais, começando pela diferença do idioma, o que requer uma adaptação no início, bem como os fatores que preponderaram na mudança de lugar. Muitas pessoas vieram para cá

para buscar melhoria na qualidade de vida; outras, refúgio, no caso de guerras, conflitos diversos ou fatalidades naturais.

Segundo Santos e Silveira (2011), a existência é produtora de sua própria pedagogia, no sentido de que devemos passar de uma situação crítica (pobreza, desigualdades, refúgio, migração) para uma visão crítica que nos levará à tomada de consciência. “O mundo em crise é um mundo em transformação, em risco e oportunidade de mudança”. (MORIN, 2016, p. 5)

Pelas minhas experiências em sala de aula e pelas reflexões que já vinha fazendo com base em leituras, surgiu o desejo de prosseguir meus estudos. Cursei algumas especializações em Geografia, uma licenciatura em Pedagogia e ingressei num curso de Pós-Graduação. Os anos passaram e, com a conclusão de minha pós-graduação lato sensu, a ideia do Mestrado foi amadurecendo. Comecei a pesquisar universidades que ofereciam a possibilidade de pesquisa na área da Educação. Depois de algum tempo, optei pela Universidade Nove de Julho, no Programa de Educação, Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana, pois gostaria de um curso que contribuísse com o meu aprendizado e com a minha formação humana e, conseqüentemente, dos meus alunos.

Dentro dessa linha de raciocínio, desenvolvi meu primeiro projeto de pesquisa, que foi aprovado, com o título: “A sala de recursos para alunos com altas habilidades”. Este projeto não foi concretizado, mas deu ânimo para que o tema fosse ampliado, por sugestão da minha orientadora, para o estudo de Experiências Pedagógicas Inovadoras.

Por causa dele, fiz a releitura do livro de Rubem Alves, *A escola que sempre sonhei e nunca imaginei que pudesse existir*, inspirado na Escola da Ponte, em Portugal, que trabalha com uma metodologia diferenciada desde 1976. O livro funcionou como estímulo e se tornou o ponto de partida da minha pesquisa. Comecei a alimentar o desejo de conhecer melhor essa metodologia, sem sinal, sem aula, sem paredes, sem muros... Nascia o sonho de um dia visitar a Escola da Ponte.

Assim como o Professor Pacheco, educador português, professor e idealizador da metodologia da Escola da Ponte, acreditando que “escolas são pessoas”, iniciei a busca nos pensamentos de Edgar Morin, mas viajei até Portugal para primeiro conhecer a Escola e, depois, caminhar e me inspirar no nosso país.

No meio de idas e vindas, comecei a me lembrar dos meus colegas que atuam com metodologias diferenciadas de ensino de maneira isolada. Pensei, num primeiro momento, em pesquisá-las. Assim, visitei as escolas, verifiquei as práticas e até entrevistei alguns professores, mas o sentimento que trazia no meu interior era de insatisfação, pois, na minha concepção,

estava latente a necessidade de fazer alguma coisa com uma relação direta com a Escola da Ponte.

A pesquisa já estava caminhando quando participei do 8º Encontro Nacional dos Românticos Conspiradores – ENARC¹. Durante esse evento tive contato com educadores de várias partes do País, que apresentaram suas experiências, suas vivências, suas práticas cotidianas, suas demandas... Foi justamente um desses depoimentos – o da Profa. Fabiana, gestora da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental I (EMEIEF) "PROF. IVAN GALVÃO DE FRANÇA" – que me despertou o interesse pelas metodologias ali desenvolvidas. A experiência relatada me tocou de uma maneira especial, uma história de persistência e sucesso. Imediatamente fui a seu encontro expondo meus anseios e o desejo de pesquisar e relatar sua experiência. De pronto, Fabiana acolheu minha ideia, e meu trabalho ganhou novo patamar.

Nesse novo contexto, a questão norteadora passou a ser experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte. Com o objetivo de compreender como se dá o planejamento e a implantação dessas experiências pedagógicas, fui conhecer a EMEIF Professor Ivan Galvão de França. Finalmente encontrei o meu caminho.

Ao pensar em como começar o relatório da pesquisa, me veio à mente a crônica “Resta”, de Rubem Alves – novamente ele –, que termina com a frase: “Resta quanto tempo?”.

Aproximando-se o prazo para a defesa, o tempo parece correr muito mais intensamente, as horas e os dias voam, a nossa pesquisa emperra, depois anda e corre num ritmo acelerado, o qual parece não estarmos conseguindo acompanhar. Nesse momento, em que paramos para pensar e organizar melhor os nossos pensamentos, temos a sensação de que o caminho percorrido desde o início foi muito curto e longo ao mesmo tempo.

Parafraseando o gato de “Alice no país das Maravilhas”: quando Alice lhe pergunta que caminho deve tomar dali em diante, ele diz: “Depende do lugar aonde você quer chegar”. Quando Alice responde que pode ser qualquer lugar, o gato retruca: “Então não importa que caminho você vai tomar”. A Profa. Cleide, minha orientadora, ressalta que “o caminho é o do coração!”. E é este sentimento que conduz minha pesquisa. Por isso mesmo, escolhi o poema de Adélia Prado como epígrafe, em que ela valoriza mais o sentimento do que o estudo. A mãe

¹ O ENARC é uma rede colaborativa formada por pessoas que buscam uma nova identidade para a educação no Brasil, e tem por finalidade promover a comunicação e o apoio mútuo entre pessoas, organizações e projetos que tenham por objetivo contribuir para a superação dos paradigmas educacionais vigentes. Ou seja, o Encontro reúne Educadores de diversas partes do Brasil, que atuam com metodologias diferenciadas e partilham suas experiências, promovendo uma grande integração de saberes.

não fala *em amor, essa palavra de luxo*, mas tem todas as atitudes de quem ama, de quem está preocupada com o bem-estar do outro. Nesse sentido, dizer a palavra amor seria supérfluo, como o é luxo, de certa forma.

É nisso em que acredito: numa escola que valorize primeiro o ser, os sentimentos do aluno como pessoa. A aprendizagem é consequência. Ou como diz outra frase que valorizo muito: *ama e respeita a criança, aí está o segredo de bem educar*.

É claro que não é uma tarefa fácil colocar no papel tudo que foi pesquisado, aprendido e incorporado a respeito do tema proposto, ainda mais por se tratar de um texto científico, em que a objetividade deve ser priorizada. É preciso delimitar. Fazer escolhas. São elas que vão construindo nossa senda. Vamos trilhando e buscando evidenciar o que julgamos mais importante, no momento, na construção do conhecimento. Vamos caminhando e descobrindo o(s) caminho(s), já que, sem “caminhante não há caminho, caminho se faz ao caminhar...” (MACHADO, 1999, p. 31).

1.1 Cenário

A escola atual oferece poucos atrativos para o aluno. A tradicional lousa e o giz não despertam o interesse, o mundo mudou e o aluno também, porém a forma de ensinar permanece igual na maioria das escolas. O apelo midiático, a internet, o Facebook e o WhatsApp estão aí, acessíveis 24 horas, e oferecem qualquer informação sobre qualquer assunto em qualquer tempo. O conhecimento e a informação estão cada vez mais acessíveis aos alunos. A emergência na mudança de “práxis” do professor se faz cada vez mais emergente.

Não há como controlar ou limitar a internet e o acesso aos aparelhos que estão ficando cada vez mais modernos, rápidos, interativos, nem como proibir o uso de celular/tablete na sala de aula. O seu uso deve ser visto como um grande aliado, e não como um grande inimigo. O discurso do professor que ressalta a importância do ensino, da educação, da escola para a construção do futuro do educando, muitas vezes não faz sentido na prática diária, uma vez que os alunos buscam o conhecimento de coisas que consideram mais agradáveis e úteis ao seu cotidiano fora dos muros escolares.

Há uma insatisfação que leva os professores a se perguntarem frequentemente:

“O que ensinar a quem não deseja aprender?”

Daí nasce a necessidade de se repensar o processo de ensino aprendizagem, buscar práticas positivas, conhecer as inovações metodológicas, as quais denominamos experiências

pedagógicas, ressaltar as que podem trazer contribuições significativas para a realidade com que a maioria dos professores se depara hoje.

Esse tema nos traz muitas inquietações e, como educadores, sempre buscamos um novo caminho que possa colaborar para a ressignificação de nossas práticas didáticas. Diante de tantas transições, informações, novos contextos do mundo contemporâneo, a inovação é um desafio, mas devemos ter em mente que ela deve levar em conta as características do grupo e do aluno individualmente, o seu tempo de aprendizagem, o seu ritmo.

Para inovar é necessário ter a sensibilidade de perceber que a escola é um espaço complexo, com relações muitas vezes amorosas, e que, às vezes, também existem relações conflituosas – e não apenas por parte dos educandos. Muitas vezes, isso ocorre no contexto do corpo docente e da gestão.

O pensamento minoritário, individual, também deve ser acolhido, assim como o pensamento global. Ou seja, aquele aluno ou até mesmo um professor que acha que uma coisa não está dando certo deve ser ouvido, ser amparado. Há que se procurar outro caminho, outra forma de discutir. É importante o acolhimento e a compreensão em todas as situações.

Atualmente, a maioria dos alunos tem acesso a todas as categorias de informação no seu aparelho de celular. Por meio de uma emissão sonora, “ok, Google”, ele pode esclarecer minuciosamente suas dúvidas praticamente sobre todos os temas. Cada vez mais o papel de educador vai se moldando a uma nova realidade.

Nesse cenário, o professor deve assumir o papel de orientador e mediador, reformulando as suas ações quando percebe, por exemplo, que não dá conta das novas demandas surgidas com o uso da tecnologia que estão ao alcance de praticamente todos os educandos dos grandes centros, ainda que vivam em situações precárias.

Vivemos numa época em que se dá muito prestígio à informação. Mas temos que saber utilizá-la: saber articular as informações; saber avaliar sua veracidade; saber da sua pertinência para os problemas que nos são postos pela vida. Somos informados pelas ciências da natureza, pelos técnicos, pelos jornais, por alguns programas de televisão... mas não há informação “filosófica”. (...) ... a filosofia é incompatível com as notícias e a informação é feita de notícias. Muito bem, mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? (SAVATER, 2001, p. 5). Com certeza não: precisamos das informações, mas precisamos saber articulá-las para construir entendimentos, explicações e significados. Para tanto há necessidade do trabalho do pensamento. Um trabalho que demanda certas qualidades: a reflexão, a criticidade que inclui a problematização, o rigor, a profundidade, a contextualização. (LORIERI, 2010, p. 54).

Grande parte tem a seu alcance vários tipos de informação, que provocam a necessidade da construção do conhecimento de forma conjunta, colaborativa, solidária e significativa. O uso

de novas tecnologias pelos jovens deve ser incentivado, pois o lado positivo supera o negativo. “A missão do educador é assegurar que os alunos tenham acesso e compreensão aos dados que lhes permitam definir as suas opções” (DOWBOR, 2013, p. 2).

O educador, nesse contexto, assume um papel de mediador ou tutor, no sentido de levar o aluno a gerenciar seu conhecimento e também a informação que ele quer receber.

Para José Pacheco, idealizador da prática inovadora da Escola da Ponte, o professor deve ser um “mediador de conhecimentos”. Ele conversa com o aluno e o orienta a pesquisar informações. Entretanto, a sua proposta de ensino não é feita só dessa maneira, nem com um único professor. Toda a equipe participa, se mobiliza em conjunto para ousar e construir uma educação diferenciada.

Como já dito, a nossa investigação está diretamente relacionada com a Escola da Ponte, por há muito tempo desenvolver um trabalho com experiências inovadoras – buscando propiciar aos alunos uma nova forma de aprender, de desenvolver habilidade – que deram certo. O sucesso de seu projeto tem sido tão grande, que tem inspirado muitas escolas do mundo a adotar os seus princípios.

1.2 Problematização

Diante desse cenário, busco responder as seguintes questões:

- Como é o Projeto Educacional da Escola da Ponte?
- Como atuam as escolas que dizem ter adotado o modelo de ensino da Escola da Ponte?
- Em que medida as experiências pedagógicas adotadas dão conta de uma educação para as crianças dessas escolas?

1.3 Objeto da pesquisa

Para responder a essas questões, foi estabelecido o objeto da pesquisa: experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte.

1.4 Objetivo geral

Compreender como se dá o planejamento e a implantação de experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte em escola da rede pública.

1.5 Objetivos específicos

Delineado o objeto de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar referências bibliográficas sobre a temática;
- verificar como é a “aula” inspirada nas experiências pedagógicas da Escola da Ponte;
- compreender como ocorre a passagem de uma escola tradicional, com aulas, sinal, etc., para uma nova maneira de aprendizagem.

1.6 Revisão da Literatura sobre a Escola da Ponte

O tema “Experiências pedagógicas inovadoras” vem sendo muito discutido no Brasil, no meio acadêmico.

A busca foi iniciada com a produção de conhecimento sobre a temática “Novas Metodologias de Ensino baseadas na Escola da Ponte”, utilizando os sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como das bibliotecas digitais das seguintes universidades: Uninove, USP, Unicamp, Unifesp, PUC-SP, UFSCAR, UNESP, UFRGS, Universidade do Porto e Universidade da Madeira, as duas últimas de Portugal.

Foram utilizadas inicialmente as palavras: “Escola Municipal Professor Ivan Galvão de França”, e nenhum resultado foi encontrado. A seguir foram utilizadas as palavras “Escola da Ponte” e “Experiências Pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte”. Na busca por “Escola da Ponte” surgiram 45 resultados. Porém, na segunda opção, “Experiências Pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte”, nenhum resultado foi encontrado.

No site de catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na busca das palavras “Escola da Ponte”, em 18 de agosto de 2019, apareceu um total de 45 resultados. Duas dessas pesquisas são de Portugal: uma da Universidade do Porto, que trata do Projeto Âncora, de Cotia, Brasil, e a outra da Universidade da Madeira, que destaca a Escola da Ponte.

Os temas tratados nas teses e nas dissertações tratam de vários aspectos do conhecimento, conforme pode ser observado na Quadro 1. Que apresenta a seguinte *legenda* para a coluna “Tipo”: D = Dissertação T = Tese

Quadro 1 - Estudos sobre Escola da Ponte

ESTADO	Universidade	Título	Autor	Palavras-chave	Tipo
SP	MACKENZIE - Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura	A Transgressão na Ação Educativa	MONTEIRO, Regina Maria Oliveira (2004)	Dispositivos pedagógicos; Escola da Ponte; Tribunal de Condutas; Transgressão.	D
SP	PUC - SP Pós-Graduação em Educação	Procedimentos didáticos e interação professor-criança: meio e afetividade	Felix, Adriano Gonçalves (2018)	Professores e alunos Análise de interação na educação Ambiente de sala de aula	D
SP	PUCSP Pós-Graduação em Educação	Tendências da educação ambiental na escola pública do município de São Paulo (1972-2004)	GARAGORRY, Rosana Rasera (2005)	Escola da Ponte	D
RS	PUCRS Pós-Graduação em Educação	Gestão escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora - Des. Amorim Lima	MALDONAD, Luniene (2016)	Gestão Escolar. Gestão participativa. Práxis.	D
MT	UFMT Pós-Graduação em Educação	Linguagem cinematográfica e educação: uma relação pertinente	SANTANA, Anezio Martins. (2015)	Linguagem Cinematográfica; Educação; Aprendizagem por Projetos.	D
RJ	UFRJ Pós-Graduação em Educação	Desaprendendo a ver: representações da Linguagem Discente na Escola da Ponte	SILVA, Tais Oliveira de Amorim da. (2007)	Educação, Linguagem. Escolas de Inspiração Livre e Escola da Ponte	D
RN	UFRN Mestrado Profissional em Artes	O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola	DAMASCENO, João Maria dos Santos (2016)	Ateliê de Arte; Espaço educativo; Escola; Artes Visuais	D
SP	UFsCAR Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas	Construção de mosaicos: uma análise por meio de tarefas exploratório-investigativas no 7º ano do ensino fundamental	MIRANDA, Silvia Andrea Alexandre. (2014)	Geometria. Tarefa exploratória-investigativa. Mosaico. Ensino Fundamental.	D
MG	UFSJ - Pós-Graduação em Educação	O brincar e a criança: pistas para uma escola democrática na infância	GUIMARAES, Mariana (2017)	Brincadeira, Culturas Infantis, Escola Democrática, Abordagem de cunho etnográfico.	D
MG	UFSJ Pós-Graduação em Educação	Corporeidade, educação estética e libertadora: diálogos possíveis a partir do estudo de caso da Escola Projeto Âncora	GONCALVES, Patricia Martins. (2016)	Corporeidade, Educação Estética, Educação Libertadora, Escola Projeto Âncora.	D

MG	UFSJ Pós-graduação em Psicologia	Análise institucional de intervenções realizadas em duas escolas municipais de Contagem, Minas Gerais: a ordem escolar e os limites à implantação de círculos de estudos	SILVA, Helder Henrique da. (2013)	Análise institucional; socioanálise; círculos de estudos; Escola da Ponte.	D
MG	UFU Pós-Graduação em Educação	A morfologia do trabalho do professor de Ciências no contexto de uma escola democrática	REZENDE, Danille Martins. (2016)	Gestão democrática, Morfologia do trabalho, Professores de Ciências.	D
DF	UNB Pós-Graduação em Educação Física	Brincadeiras infantis: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte	FERREIRA, Ivan Vilela. (2017)	Práticas Corporais; Crianças; Educação comparada; Escola Classe; Escola da Ponte; Educação Física.	D
SP	UNESP Mestrado Profissional em Artes	A Proposta Circular: Um caminho na busca de aulas de artes além das muralhas	Oliveira, Amanda Carvalho de. (2016)	Abordagem triangular, Arte/Educação, História de vida	D
SP	UNESP Pós-Graduação em Artes	Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim	SILVA, Marose Leila e. (2012)	Escolas públicas, Arquitetura, Educação e Estado, Arte e Educação	D
SP	UNESP BAURU Pós-Graduação em Ciência	Educação humanista: um estudo sobre o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em avaliações em larga escala de Matemática	MENEZES, Janile Jesus de Oliveira. (2016)	Humanismo, Avaliações, Prova Brasil, Saesp, Matemática	D
SP	UNICAMP Pós-Graduação em Educação	O estudo de ciências na Escola Projeto Âncora em 2013-2014	BERNARDES, Tamara de Oliveira. (2017)	Educação democrática Ensino fundamental. Aprendizagem	D
RS	Unisinos Pós-Graduação em Design	Contribuições do design estratégico para a educação: um estudo sobre a Escola da Ponte e a Escola Projeto Âncora	SCROFERNEKER, Camila Andrade. (2016)	Design Estratégico. Inovação Social. Semeadura. Ecossistema Criativo. Projeto Âncora.	D
MG	UNIVALI Pós-Graduação em Educação	Formação de leitores do literário: uma experiência na Escola da Ponte	OFFIAL, Patricia Cesario Pereira. (2012)	Escola da Ponte	D

PE	UPE Universidade de Pernambuco Pós-Graduação em Ciências da Administração	Interdisciplinaridade na proposta pedagógica da Escola da Ponte de Portugal: possibilidades de vivência numa escola pública municipal do Estado de Pernambuco - Brasil.	SILVA, Brian Victor Lima da. (2016)	Interdisciplinaridade, Escola da Ponte, Escola Municipal	D
SC	UNOCHAPECO Pós-Graduação em Educação	Escola heterotópica contemporânea: convergência entre andragogia e Escola da Ponte'	RAMLOW, Romildo Ricardo. (2017)	Complexidade. Escola da Ponte. Andragogia.	D
RS	UPF Pós-Graduação em Educação	Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural	PERIN, Adriana Antunes. (2012)	Professores - Formação Educação rural - Marau (RS)	D
SP	USP Pós-Graduação em Educação	EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico	NAVARRO, SERGIO APARECIDO. (2018)	Afetividade. Projeto pedagógico. Ambiente escolar.	D
SP	USP Pós-Graduação em Educação	Da quebra das paredes à construção de uma nova escola	PAIER, Simone de Castro. (2009)	Democratização do ensino, escola pública - vida cotidiana, organização da educação	D
SP	USP Pós-Graduação em Educação	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	QUEVEDO, ThelmeLisa Lencione. (2014)	Comunidades de aprendizagem; Educação democrática; Humanização	D
SP	USP Pós-graduação em Educação	Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública	OLIVEIRA, Felipe. (2016)	Democracia e educação Escolas democráticas Psicologia escolar	D
SP	USP Pós-graduação em Educação	Escola e emancipação: um papel para as ciências?	SOUZA, José Osvaldo Xavier de. (2014)	Educação de resistência. Questionamento. Emancipação	D
SP	UNESP Graduação em Artes Visuais	Circungestar: o encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia.	MIDORI, Amanda. (2013)	Ecopedagogia, Escola da Ponte, Programa Curumim, Autopoiese e Complexidade	TCC
SP	UNESP Graduação em Geografia	A (trans)formação vivencial: a práxis educativa e a formação para docência frente o papel das narrativas	GERALDO, Daniel Peret. (2014)	Professores- Formação, Prática de ensino, Ensino- Metodologia, Pesquisa-ação em Educação	TCC

SP	UNESP Graduação em Geografia	Repensando a forma de ensinar geografia: aplicação de alguns princípios da Escola da Ponte	VIEIRA, Daiane Vaz. (2016)	Geografia - Estudo e ensino; Educação e Estado; Ensino e Currículos	TCC
SP	UNICAMP Pós-Graduação em Educação	Concepções e desafios da inclusão escolar: apontamentos de professores que participam ou já participaram dos cursos EDU 015 e EDU 016 de extensão universitária do PROEPRE	LUPANACCI, Luciana Gimenez Ribeiro. (2008)	Programa de Educação Pré-Escolar, Inclusão escolar, Construtivismo (Educação)	TCC
SP	UNICAMP Pós-Graduação em Educação	Enfrentamentos e negociações em torno da oferta de educação pública municipal: um estudo no interior de São Paulo	OLIVEIRA, Clíssia Pascutti de. (2008)	Gestão democrática, Escola pública/Escola privada, Católicos/Liberais	TCC
SP	PUC-SP Pós-Graduação em Educação	A concepção de gestão e a melhoria da escola	VIEIRA, Alexandre Thomas. (2005)	Escola da Ponte	T
CE	UFC Pós-Graduação em Educação	Convivência democrática e relações de paz e conflito: estudo na escola municipal de ensino fundamental Desembargador Amorim Lima	PIERRE, Cláudia Maria Moura (2016)	Modos de Convivência; Relações de Paz na Escola; Democracia na Escola; Educação para Paz	T
MG	UFJF Pós-Graduação em Educação	A Química numa visão de Ciência integrada e sua contribuição para a formação cidadã: um estudo a partir de escolas com pedagogias diferenciadas	FARIA, Fernanda Luiza de. (2017)	Pedagogia Waldorf; Pedagogia Montessori; Escola da Ponte; Ensino Fundamental; Ensino de Química	T
RN	UFRN Pós-Graduação em Educação	Fazer a ponte para a escola de todos (as)	SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. (2008)	Escola Pública Escola da Ponte Escola de Todos (as). Comunidade Auto-organização	T
SP	UNESP/Rio Claro (SP) Pós-Graduação em Educação Matemática	Formação de Professores no Contexto das Propostas Pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da Experiência da Escola da Ponte	SANTOS, EVELAINE CRUZ DOS. (2015)	Pedagogia Waldorf. Método Montessoriano. Escola da Ponte. Formação de professores. Formação Interior	T
SP	UNICAMP - Pós-Graduação em Educação	Gestão escolar : desafios dos novos tempos	LEDESMA, Maria Rita Kaminski. 2008	Gestão escolar Escolas Modernidade Tempo Espaço educacional Desafios da educação	T

RS	UNISINOS Pós-Graduação em Educação	Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras: os contributos da escola da Ponte de Portugal	FERNANDES, Sônia Regina de Souza. 2008	Projetos educativos, alfabetização, emancipação, educação libertadora, escola.	T
SP	USP Pós-Graduação em Educação	Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?	MARIANA, Fernando Bonfim. (2008)	Autonomia, educação integral, ecologia social, capital transnacional	T
SP	USP Pós-Graduação em Educação	A busca pela aprendizagem além dos limites escolares	SABBA, Claudia Georgia. (2009)	Arte e ciência, conhecimento, educação para a paz, novas pedagogias, teoria da mente, transdisciplinarida de	T
SP	USP Pós-graduação em Educação	Espaços educativos para a escola de Ensino Médio: proposta para as escolas do Estado de São Paulo	MOREIRA, Nanci Saraiva. (2006)	Edificação escolar escolas (arquitetura) Política educacional pós-ocupação prática de ensino programa de necessidades	T
SP	USP Pós-graduação em Psicologia	Diferenças entre escolas paulistas alternativas e tradicionais	RAZERA, Karen Danielle Magri Ferreira. (2018)	Construtivismo Escolas alternativas Escolas tradicionais Teoria crítica da sociedade	T
Portugal	Universidade da Madeira	Escola Projeto Âncora- Uma ponte para A Inovação Pedagógica	Josineide Teotonia(2018)	Projeto Âncora; Escola da Ponte; Inovação Pedagógica	D
Portugal	Universidade Do Porto	Formação experiencial na escola da ponte: os olhares dos professores/as na construção do seu fazer docente	Danielle Braga Luz Vargas	Escola da Ponte; formação de Professores	D

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

A produção de conhecimento (teses, dissertações e TCCs) sobre a “Escola da Ponte” é significativa e variada. Das 45 pesquisas que focam a Escola da Ponte, 11 são teses; 29 dissertações e cinco Trabalhos de Conclusão de Curso. A distribuição geográfica é bastante diversificada, conforme pode ser observado no mapa a seguir.

Figura 1 - Mapa da distribuição geográfica dos trabalhos acadêmicos sobre “Escola da Ponte”².



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Dentre as 11 teses, os componentes temáticos abordados abrangem: Ensino de Química, Educação para a Paz, Gestão Escolar, Gestão democrática, Auto-organização escolar, Comunidades de Aprendizagem, Escola tradicional e escola alternativa, Educação integral e educação libertadora.

Em 10 das 29 dissertações, o eixo temático é ensino-aprendizagem. Constituem suas pautas: o panorama multidisciplinar ligado ao estudo de ciências, a educação ambiental, a geometria, dispositivos pedagógicos, círculo de estudos, dentre outros similares. Desse conjunto de dissertações, ainda fazem parte sete pesquisas ligadas ao eixo transversal de saberes correlativos a temáticas como Gestão Escolar e Escola Democrática, temas que levam a subtemas ligados principalmente a pautas primárias ou secundárias dirigidas à Educação Humanista e Emancipadora.

O terceiro tema mais abordado está relacionado a áreas de conhecimento menos centrais ao ensino-aprendizagem padrão, ou seja, áreas de conhecimento como artes, estética e literatura, com cinco trabalhos. Em seguida, totalizando três pesquisas, o tema está relacionado aos professores e sua formação. Finalizando, há um trabalho com o tema afetividade.

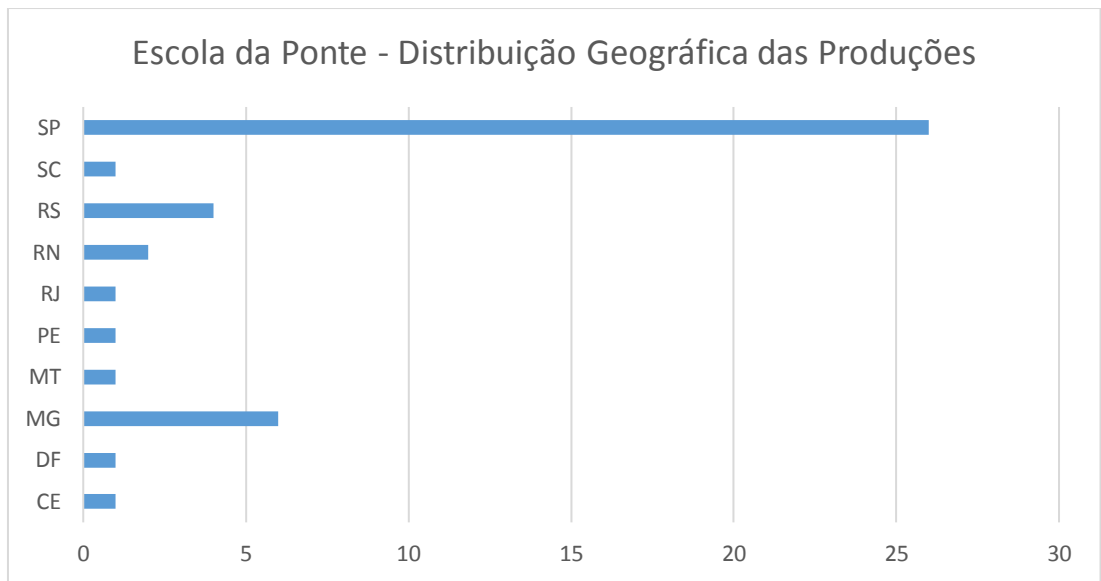
Quanto aos Trabalhos de Conclusão de Curso, há três pesquisas sobre temas distintos entre si, com destaque para um trabalho sobre a Gestão Democrática, um sobre Inclusão e um

² O mapa “Distribuição geográfica dos trabalhos acadêmicos sobre “Escola da Ponte” no Brasil por Estados” aponta os Estados onde foram efetuadas as pesquisas – nota-se a acentuada concentração em nas regiões Sudeste e Sul, porém, apresenta trabalhos no Nordeste e Centro-Oeste.

sobre Currículos. Os outros dois trabalhos são relacionados à Escola da Ponte, um deles é sobre Formação de Professores e o outro sobre Geografia.

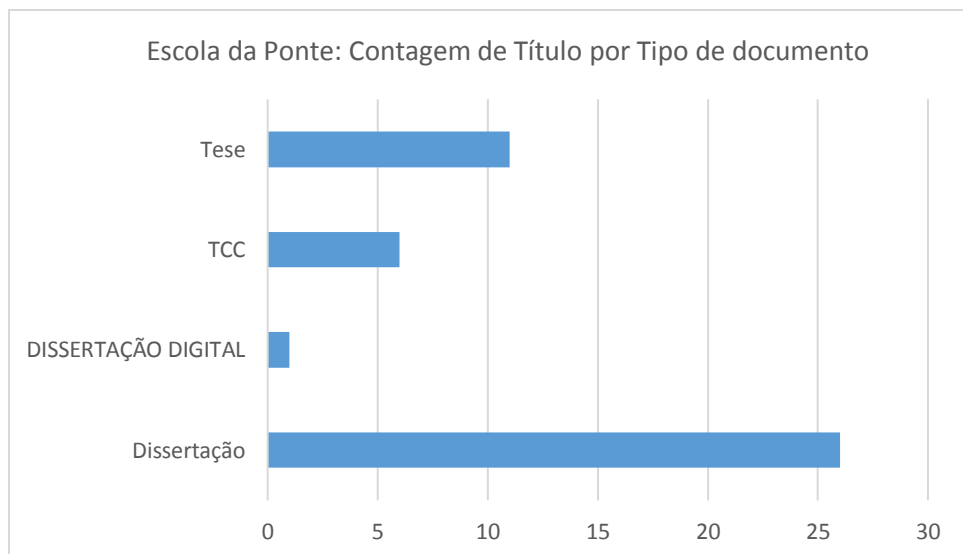
Já o Gráfico 01 “Distribuição geográfica de trabalhos acadêmicos produzidos com o tema Escola da Ponte no Brasil em âmbito estadual” apresenta estatísticas e o número de pesquisas realizadas por cada Estado da federação. E, por fim, o Gráfico 2 “Levantamento de trabalhos acadêmicos por tipo de produção”, demonstra quantitativa e infograficamente o número de pesquisas de Mestrado, Doutorado e TCC.

Gráfico 1 - Distribuição geográfica de trabalhos acadêmicos produzidos com o tema Escola da Ponte



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Gráfico 2 - Levantamento de trabalhos acadêmicos por tipo de produção.



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

As 11 teses de doutorado, as 29 dissertações de mestrado e os cinco Trabalhos de Conclusão de Curso, conforme o banco de dados da BDTD, deixam claro que a Escola da Ponte é um tema de interesse e relevante para toda a comunidade acadêmica, em especial para alguns programas de pós-graduação em Educação.

Estudos sobre “Escola Aberta” no Brasil: levantamento produtivo bibliográfico

A exemplo do que fizemos com o tema a Escola da Ponte, buscamos em sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) o tema “Escola(s) Aberta(s)”. A busca realizada até 30 de dezembro de 2019 resultou em 23 trabalhos, exibindo um retrato amplo das instituições onde foram produzidos, seus autores, o tipo de estudo e os eixos temáticos, bem como as pautas diversas que contribuem para uma maior difusão do tema. Esses resultados podem ser vistos no Quadro 2, que apresenta a seguinte legenda para a coluna “Tipo”: D = Dissertação T = Tese

Quadro 2 - Produção Bibliográfica sobre o Projeto “Escolas Abertas”

Universidade	Título	Autor	Aprendizagem	Tipo	Resumo
UFCE Pós-graduação em Psicologia	Escolas do sujeito: espaços de autorias que transformam vidas	MARTINS, Salmira Braga Paiva. (2008)	Subjetividade Aprendizagem Psicologia educacional	D	Programa Escola Aberta, desenvolvido em uma escola pública municipal de Maracanaú (CE).
UNB Pós-graduação em Gestão Social e do Trabalho	Impacto do financiamento direto às escolas: um estudo sobre o programa escola aberta no DF	AZEVEDO, Lilcy Bezerra. (2007)	Educação, Escolas - DF	D	Análise da percepção dos participantes do Programa Escola Aberta do Ministério da Educação.
UEPG Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas	Consciência da Escola Aberta: análise documental do Programa Escola Aberta (2004 – 2017) na superação da vulnerabilidade social no Brasil	CANO, Jäder Hernando Mejía. (2018)	Programa Escola Aberta Políticas Públicas Vulnerabilidade Social	D	Impacto do Programa Escola Aberta (PEA) nas comunidades por ele atingidas, com relação à superação da vulnerabilidade social.
UFMG Pós-graduação em Educação	A participação nas escolas: um currículo para as famílias?	SIQUEIRA, Rosani. (2007)	Participação Ensino público Família	D	As diferentes estratégias usadas na escola, tanto para fazer a participação funcionar, como para corresponsabilizar funcionários/as e familiares pela resolução dos problemas escolares.

UFMG Pós-graduação em Educação	A saúde entre o trabalho e a vida: uma análise referenciada nas abordagens ergonômicas e ergológicas da atividade	SANTOS, Angelita Antonia dos. (2008)	Trabalho docente Renormalização Saúde	D	A pesquisa aborda a questão da saúde dos profissionais.
UFJF Pós-graduação em Educação	Abrindo portas do programa escola aberta: as vozes dos/as usuários/as no município de Contagem- MG	SOUZA, Cláudia Marins de. (2012)	Programa escola aberta, políticas públicas, educação, esporte e lazer	D	Análise da ação no campo do esporte e do lazer do Programa Escola Aberta (PEA)
UFJF Pós-graduação em Educação Matemática	A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência	BRETTAS, Kátia Parreira. (2015)	Educação Matemática Libras Inclusão de surdos Ensino colaborativo	D	Contribuição para a compreensão da perspectiva educacional inclusiva como uma realidade possível e viável no município de Juiz de Fora-MG.
UFPE - Pós-Graduação em Gestão e Pública	Uma investigação apreciativa da gestão participativa do Programa Escola Aberta : o caso da Escola Paulo Menelau/PE	CAMPOS, Angela Basante de. 2010	Programa Escola Aberta Gestão Participativa Investigação Apreciativa	D	Implementação de práticas democráticas, da descentralização de responsabilidades e da busca por bons resultados no desempenho de políticas públicas.
UFPE Pós-Graduação em Ciências Contábeis	Uma investigação sobre a avaliação de desempenho contábil-gerencial do Programa Escola Aberta (PEA) em escolas municipais de Olinda	SILVA, Alessandra Brasiliano da.(2011)	Mensuração do resultado econômico, Avaliação de desempenho	D	Evidências do Resultado Econômico do Programa Escola Aberta (PEA) em escolas municipais de Olinda como um indicador de desempenho contábil-gerencial dos serviços públicos disponibilizados.
UFRGS Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano	Trabalho voluntário em projetos sociais esportivos: uma análise a partir do programa Escola Aberta de Novo Hamburgo/RS	FORELL, Leandro. (2009)	Voluntariado Políticas públicas	D	Compreensão dos significados do trabalho voluntário e seus desdobramentos nas políticas públicas de acesso ao esporte e lazer dentro do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo.
UFMS - Programa de Pós-graduação em Educação	Escola Aberta para a Cidadania": O Desafio da Educação e as Experiências do Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso de Santa Maria/RS	BELINAZO, Nadia Beatriz Casani. (2010)	Cidadania Educação Solidarietà Práticas escolares e políticas públicas	D	Este trabalho apresenta um estudo sobre educação e cidadania

UFRGS Pós-graduação em Educação	Programa escola aberta : espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS	SANTOS, Tatiane Matheus dos. (2011)	Escola aberta Juventude Periferia urbana Disciplina	D	Visibilizar as práticas propostas pelo Programa Escola Aberta, em uma escola estadual no município de Alvorada/RS
UFRGS Pós-Graduação em Psicologia Social	A vida se tece e a escola acontece entre vidas	SALERNO, Guilene. (2012)	Jovens Escola Políticas públicas Cartografia	D	Este estudo trata da acontecimentalização da/na Escola Municipal Porto Alegre (EPA), escola aberta.
UFSC Pós-Graduação em Engenharia de Produção	Utilização de novas tecnologias na educação: uma necessidade social	WENDT, Marina Pimenta Baldan. (2000)	Tecnologia, Aprendizagem, Prática Pedagógica	D	Procura-se enfatizar a necessidade de uma revisão da prática pedagógica do professor mediador, como uma característica fundamental em educação para o uso das tecnologias, visando a melhoria do processo de aprendizagem.
PUCSP Pós-Graduados em Psicologia	Caminhos da educação, percursos humanos: o impacto da participação no Programa Escola da Família na identidade de universitários	DIAS, Maria Angélica Ferreira. (2006)	Programa Escola da Família Estudantes universitários Identidade (Psicologia)	D	Esta pesquisa teve por objetivo compreender o impacto de vivências de alunos bolsistas do Programa Escola da Família na construção de suas identidades
USP Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo	Convênio escolar: utopia construída	ABREU, Ivanir Reis Neves . (2007)	Arquitetura Escolas São Paulo (SP)	D	Esta dissertação tem como objeto de estudo a análise de um conjunto de escolas construído entre os anos de 1949 e 1953 aos quais foram aplicados os conceitos de uma escola aberta à comunidade, conforme apregoava o educador Anísio Teixeira, no planejamento de uma rede de escolas públicas
UNICAMP Pós-graduação em Educação	Análise da política de integração escola-comunidade: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo	FERREIRA, Maria Lucia. (2009)	Programa Escola da Família Programa Escola Aberta Políticas públicas	D	Programa Escola da Família e suas ações práticas numa escola da periferia de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo
USP Pós-graduação em Ciência da Informação	Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum	LEMOS, Charlene Kathlen de. (2012)	Biblioteca Híbrida Centro Educacional Unificado Cidadania	D	Este trabalho apresenta e discute a proposta de biblioteca do CEU

UFRGS Pós- Graduação em Artes Visuais	Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol - Porto Alegre, RS	SILVA, Helena Lopes da. (2009)	Educação musical, Escola aberta, Pedagogia Musical	T	Este trabalho investiga os sentidos da pedagogia musical nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, em Porto Alegre, RS.
UFRGS Pós- Graduação em Sociologia	Capital social e estratégias de prevenção e enfrentamento da violência entre jovens: projeto escola aberta para a cidadania	RUDUIT, Simone Rodrigues. (2012)	Programa Escola Aberta Violência na Prevenção	T	Discute a capacidade da escola em lidar com os contornos assumidos pelos processos de socialização e de integração social dos jovens no contexto das sociedades atuais
UFRGS Pós-graduação em Educação	Implicações do plano de ações articuladas na democratização da gestão da educação	BERNARDI, Liane Maria. (2016)	Gestão da educação Democratização do ensino Gerencialismo	T	Analisa as contradições das políticas de gestão da educação contidas no Plano de Ações Articuladas que foram desenvolvidas nas escolas de educação básica
UNICAMP - Pós-graduação em Educação	Política educacional e inclusão social : um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar	PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. (2013)	Políticas públicas Inclusão social Jornada escolar	T	Análise do processo de implementação dos Programa Escola Aberta (PEA) e Mais Educação (PME) no Estado do Paraná.
USP Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo	Espaço aberto: entre o projeto e a experiência escolar na Escola Parque e Escola Aberta Japonesa	RUAS, Dalton Bertini. (2018)	Arquitetura escolar Escola parque Escola Aberta japonesa	T	Experiências das Escolas Classe Escola Parque propostas pelo educador Anísio Teixeira e da Escola Aberta japonesa.

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

O total de 23 pesquisas relacionadas ao tema central abrange 18 dissertações e 5 teses. Um fator interessante a se ressaltar nessa produção acadêmica é que a grande maioria das pesquisas referem-se ao projeto PEA – Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. O programa vem sendo implementado no Brasil a partir da Resolução CD/FNDE nº 52, de 25 de outubro de 2004, do Ministério da Educação, com o apoio técnico da UNESCO. Observa-se que, por meio de políticas públicas implementadas com o intuito de diminuir a violência e a vulnerabilidade social nas comunidades, a ocupação das escolas nos fins de semana proporciona acesso aos espaços, oferece atividades de cultura, esportes, lazer, artes, oficinas de formação e ainda a integração e o fortalecimento do diálogo da escola com a comunidade. Essas práticas ajustam-se às ideias que Dewey e educadores como Paulo Freire e Anysio Teixeira apontam como maneiras de aprimorar o projeto político pedagógico da escola democrática moderna sem fronteiras e sem barreiras (NOLETO, 2008).

Desde o surgimento da Escola Aberta em 2004, em parceria com o MEC, a convivência do novo programa com os programas estaduais já existentes em várias localidades permitiu maior sinergia e o envolvimento de maior número de escolas, estabelecendo um salutar intercâmbio entre as duas iniciativas. E se consolida ano a ano como política pública reforçando a ideia de uma escola acolhedora, integral, que se abre para a comunidade e seu entorno. (NOLETO, 2008, p. 65 - 66).

Nesse sentido, o ‘Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz’ é considerado de grande sucesso pela UNESCO. Para Noletto (2008, p. 66), “cumpre-se um objetivo e uma finalidade centrais da atuação da UNESCO: atuar como laboratório de ideias, como instituição formuladora de propostas e metodologias capazes de contribuir para a superação dos grandes desafios nacionais”.

Nas teses, os temas estão relacionados ao PEA – Programa Portas Abertas: Educação Musical; Violência; Gestão Democrática; Inclusão Social. Uma pesquisa, no entanto, refere-se a uma experiência entre a “Escola Parque” e a “Escola Aberta Japonesa”, na qual o autor toma como objeto de pesquisa os espaços que remontam às experiências das “Escolas Parque”, propostas pelo educador Anísio Teixeira, e da “Escola Aberta Japonesa”, que surgiu inspirada nas escolas informais do pós-Guerra na Inglaterra.

Ambos os modelos eram experiências na rede pública de ensino fundamental I: a “Escola Parque”, em Brasília, e a “Escola Aberta Japonesa”, na região metropolitana de Tóquio. Os espaços escolares foram alterados tanto internamente quanto na parte externa, no seu entorno. A pesquisa nos mostra como foi idealizado esse modelo de escola.

A “Escola Parque” foi idealizada por Anísio Teixeira, nasceu como um modelo educacional inovador. O projeto de ensino integral previa a construção de 28 Escolas Parque, nas quais os alunos teriam acesso a aulas de esportes, música, artes, etc. O autor da tese, que a apresentou na área de Arquitetura, ressalta o papel e o planejamento dos arquitetos.

Do total de 18 dissertações, são 13 os temas ligados diretamente ao PEA: estudos sobre o Programa, Políticas Públicas, Trabalho Voluntário, Cidadania, Alunos bolsistas. Os outros temas são: Saúde, Subjetividade, Novas Tecnologias, Bibliotecas do CEU – Centro Educacional Unificado – e, por fim, uma dissertação que, curiosamente, também é sobre Arquitetura: trata da análise de um conjunto de escolas construído entre os anos de 1949 e 1953, com a finalidade de zerar, até as comemorações do IV Centenário, o grave déficit de salas de aula na cidade de São Paulo. A equipe de profissionais, contratados para a concepção e desenvolvimento dos projetos, era dirigida pelo arquiteto Hélio de Queiroz Duarte, que

trabalhou no planejamento de uma rede de escolas públicas voltada à inclusão das crianças carentes, que não tinham acesso à educação pública, na Bahia, idealizadas pelo educador Anísio Teixeira.

O intuito era a construção de 52 edifícios escolares, aos quais foram aplicados, em seus programas arquitetônicos, os conceitos de uma escola aberta à comunidade, conforme apregoava Anísio Teixeira. Essa convivência entre eles propiciou consistentes conceitos pedagógicos, empregados na construção dos projetos de arquitetura das escolas, tendo como base os princípios da arquitetura moderna e as ideias da Escola Nova³.

Figura 2 - Mapa da distribuição geográfica dos trabalhos acadêmicos sobre “Escola(s) Aberta(s)”



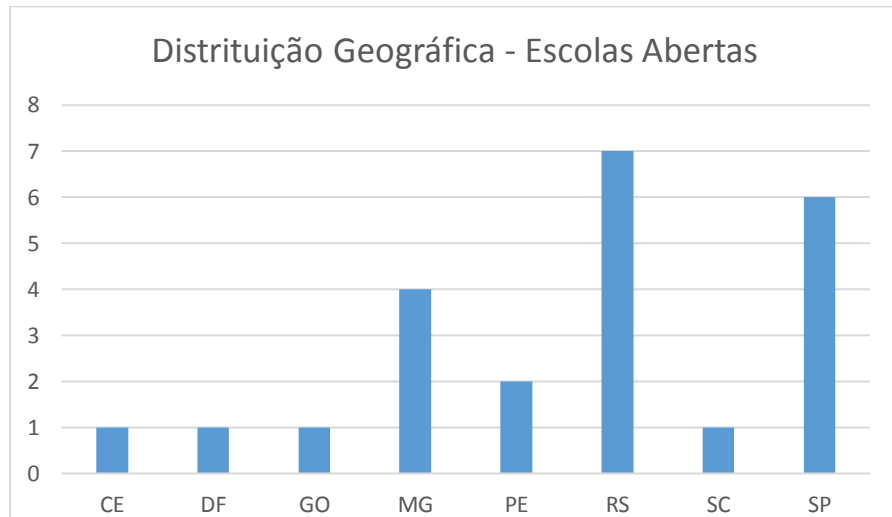
Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Conforme podemos visualizar no mapa acima, há pesquisas acadêmicas sobre Escola Aberta em praticamente todas as regiões do país, exceto na região Norte. Por outro lado,

³ Esse movimento provocou profundas mudanças na estrutura social brasileira. A educação, através do movimento escolanovista, passou a ser indutora dessa transformação, ao lutar pelo direito de todas as crianças de frequentar uma escola pública. Além de apresentar um novo modelo pedagógico, decorrente dessa nova postura, levou à concepção de um novo espaço físico para abrigar essa escola renovada.

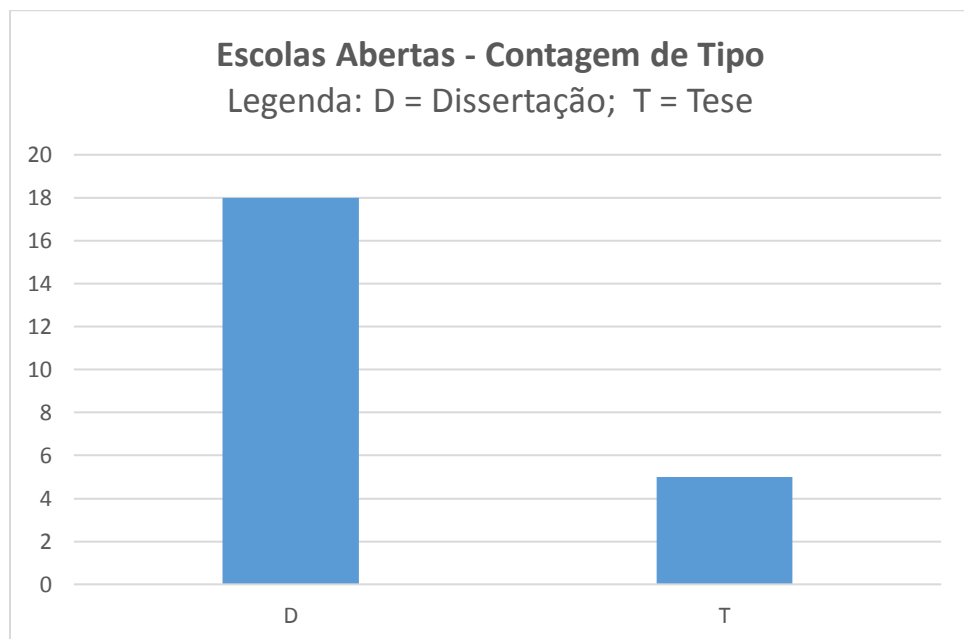
percebemos que há uma predominância dessas instituições nas regiões Sudeste (São Paulo e Minas Gerais) e Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Gráfico 3 - Distribuição geográfica da produção de trabalhos acadêmicos no contexto



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

Gráfico 4 - Distribuição de títulos de trabalhos acadêmicos por natureza de produção



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

1.7 Procedimentos metodológicos

O mundo moderno anda em constante transformação. Todos os dias somos recepcionados por alguma novidade tecnológica, seja no nosso cotidiano, seja no nosso trabalho. Sempre há uma nova invenção que logo estará presente em nossas vidas. Foi assim com o micro-ondas, com o despertador digital, com o telefone sem fio... e logo essas invenções

tornaram-se obsoletas com o surgimento de tantas outras. Contudo, o modelo de ensino predominante em nossas escolas não acompanhou essas mudanças e, embora todos os dias os professores planejem o seu trabalho, preparem aulas, “deem” ótimas aulas, ainda assim, os alunos não aprendem.

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; (...). Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (CHARLOT, 1976, p.151).

A parte prática contempla a visita à Escola da Ponte e pesquisa de campo em uma escola pública do Estado de São Paulo, com a realização de entrevistas.

A Escola da Ponte possui um projeto de 43 anos, que apresenta fortes características extraídas do legado e obra do professor José Pacheco. Situada em São Tomé de Negrelos (Santo Tirso), Portugal, essa escola vem superando os modelos educativos atuais e criou um projeto fundamentado na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade. Trata-se de uma escola pública em que existe uma forma muito específica de se realizar as atividades pedagógicas: os alunos são divididos em núcleos e estudam em grupos cooperativos em espaços coletivos nos quais os professores trabalham juntos.

Visitei essa escola no mês de novembro de 2018, na qual vivenciei várias situações de aprendizagem. A visita foi rápida. Ao chegar, fui informada que não poderia gravar ou fotografar seu interior com a presença dos alunos, para preservar a privacidade deles e de suas famílias. Porém, como cheguei bem antes do horário marcado e a escola estava vazia, tive a oportunidade de registrar alguns espaços, com a permissão do funcionário que me recebeu.

No que diz respeito às comunidades de aprendizagem, cabe dizer que são experiências pedagógicas baseadas em projetos. Trata-se de uma pedagogia da relação que visa a autonomia, que se constrói a partir do exercício de valores, por meio de uma convivência humanizada. Elas consistem em um sistema de interações de tipo educativo que se constituiu com o objetivo de contribuir ativamente para a criação de uma nova construção social de aprendizagem (...) no contexto de espaços intimamente ligados à comunidade a que pertencem e dando uma resposta educativa de elevada qualidade.

Segundo Pacheco (2019), “a concepção e desenvolvimento de um projeto educativo é um ato coletivo, tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento

consubstanciado numa lógica comunitária e pressupõe ainda uma profunda transformação cultural”.

No que diz respeito às escolas públicas de São Paulo, já temos alguns exemplos de experiências pedagógicas inovadoras, como, por exemplo, as EMEFs Amorim Lima e Campos Salles e a EMEI João Mendonça Falcão – ambas situadas na cidade de São Paulo – e também a Escola Projeto Âncora, esta na cidade de Cotia-SP. Essas escolas serão apresentadas adiante. Para conhecer o trabalho que nela é desenvolvido, faremos uma pesquisa de tipo bibliográfico, descritivo-documental, de campo, com abordagem qualitativa.

Se a adoção dos métodos qualitativos de pesquisa pelos educadores brasileiros foi, num primeiro momento, marcada pela dicotomia qualitativo-quantitativo e por uma influência da fenomenologia e das teorias críticas, sua evolução vem se dando de forma bastante diversificada, seja em termos dos fundamentos, seja dos procedimentos.

(...) um grupo que pode ser considerado emergente nesse conjunto é o que estuda a introdução das novas tecnologias na escola e na sala de aula. (ANDRÉ; GATTI, 2019, p. 16)

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada como instrumento de coleta a entrevista, técnica que permite ao pesquisador obter informações do entrevistado mediante a formulação de perguntas, com o objetivo de obter dados para responder à questão estudada. Mais precisamente, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, que foi aplicada com a gestora da unidade escolar, com as professoras e com funcionários. A pesquisadora foi ao encontro dos entrevistados para a aplicação da pesquisa em duas etapas: a primeira, (anexo 1), ocorreu em agosto de 2019; as demais foram aplicadas no mês de outubro de 2019.

A primeira entrevista objetivou verificar as primeiras impressões e efetuar a entrevista com a gestora. A segunda (semiestruturada) teve por objetivo a aplicação do questionário de forma presencial para obter informações sobre o posicionamento dos entrevistados quanto à importância de inovação no processo de ensino-aprendizagem, assim como a percepção da comunidade escolar acerca da valorização do tema.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu entre os professores e funcionários que se propuseram a responder a entrevista nas datas em que a pesquisadora estivesse *in loco*.

Nas questões que foram sendo formuladas ao longo da entrevista, é evidente que minha visão não foi totalmente imparcial, embora tivesse por objetivo transcrever a vivência dos analisados com o maior distanciamento que me foi possível, porque sei, como diz Leonardo Boff, que

cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 2014, p. 13)

A afirmação de Boff se conecta diretamente com o conceito de paisagem de Santos: “aquilo que a nossa visão alcança” (SANTOS, 1998, p.61); e com a proposição de Gatti de que “o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa” (GATTI, 1999, p. 11). Assim, as perspectivas dos entrevistados foram analisadas com a minha própria interpretação; procurando que elas fossem reflexo das minhas interpretações e não um espelho das minhas vivências.

1.8 Estruturação desta pesquisa

Este relatório de pesquisa está estruturado, além desta introdução, em quatro capítulos, que vêm seguidos das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

No primeiro capítulo, faço a apresentação da minha pesquisa, bem como a revisão da literatura, apontando as contribuições que os autores trazem para esta pesquisa. Apresento ainda os procedimentos metodológicos e a estruturação do trabalho.

No segundo capítulo, como referencial teórico, trago não só a contribuição para a Educação dos autores que estudei no Programa de Pós-Graduação que estiveram presentes na minha formação e nas minhas atividades como professora, bem como trago uma exposição de variados saberes e informações elementares de um vasto levantamento bibliográfico de autores para maior aprofundamento e análise do tema pesquisado.

No terceiro capítulo, a Escola da Ponte, que visitei em novembro de 2018, aparece como referência para o estudo das experiências pedagógicas. Nele apresento a Escola da Ponte, para que seja compreendida a metodologia em que a pesquisa foi inspirada. Discorro brevemente, sobre outras escolas brasileiras que têm experiências inovadoras.

No quarto capítulo, discorro sobre as experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte que foram adotadas pela Escola Pública Municipal Professor Ivan Galvão de França, situada em Águas de Lindoia, interior de São Paulo. Nele caracterizo a Escola e o seu entorno

e descrevo a forma como procedi para realizar a pesquisa de campo, as etapas, bem como as entrevistas semiestruturadas. Neste capítulo, ainda, analiso as vozes da gestora e das professoras ouvidas nas entrevistas e as relaciono com as contribuições teóricas.

Por fim, apresento as considerações finais, que vêm seguidas das referências bibliográficas e dos anexos (questionário, dispositivos pedagógicos da Escola da Ponte, e-mail do Professor José Pacheco, etc.).

2 DIALOGANDO COM OS ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO

Muitos foram os autores estudados durante o curso e mesmo lidos para a produção desta dissertação. Selecionei os mais significativos para apresentar suas ideias aqui. É claro que se trata de um recorte, que muito mais poderia ter sido registrado, mas sempre é necessária uma delimitação. Escolhi os trechos que representam muito daquilo que foram objeto de minhas reflexões.

De acordo com Severino (2012, p. 80), “a educação promove o desenvolvimento de uma gama de sensibilidades especificamente subjetivas: lógica, ética, estética, etc.”. Desse modo, a educação promove a integração por meio da coparticipação de experiências, de a pessoa relacionar-se com o seu semelhante, com a natureza e a cultura. E são essas experiências, vivências, que a capacitarão a promover transformações, como a sociabilidade e a inserção no mercado de trabalho, propiciando a melhoria da sua qualidade de vida, mas indo além, refletindo as mudanças na sociedade como um todo, tornando-se um agente transformador no mundo e na sociedade.

A Educação deve ser mediadora nos processos de ordenamento das relações sociais, da conscientização da cidadania, valorizando a solidariedade, a amizade, bem como despertar a conscientização para seus direitos comunitários.

O autor ressalta que a educação é o instrumento fundamental para inserção dos indivíduos nas relações de trabalho e na produção de bens materiais, a fim de transformar o mundo com sua intervenção, tanto para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência quanto para produção de bens materiais. Suas ações serão pautadas com técnicas adquiridas com o conhecimento.

A educação deve ser emancipadora. Significa que não apenas os valores da eficácia técnico-funcional devem ser priorizados. Deve haver um equilíbrio, que determinará uma sociedade igualitária e com distribuição de renda mais justa.

A inteligência é também emocional! O que parece óbvio merece destaque. A sensibilidade afetiva deve emergir e superar a racionalidade lógica. Afetividade para olhar a si mesmo, olhar para o mundo, analisar a complexidade das situações com o sentimento em detrimento da razão, tão presente na era digital, tecnológica. Voltar a estabelecer vínculos afetivos com as pessoas próximas. Humanizar as relações de convívio diário. Afinal, a educação é direito de toda pessoa. No cultivo da subjetividade, os critérios são a verdade (referente ao conhecimento), a autenticidade (na ação moral) e a felicidade (sentir estético).

Para Gadotti (2000, p. 6), o ensino, neste início de século, apresenta uma dualidade. De um lado as matrizes teóricas não apresentam consistência global para indicar caminhos realmente seguros num momento de rápidas e profundas transformações; do outro, o desempenho do sistema escolar não deu conta da universalização da educação básica de qualidade.

Já Morin (2016, p. 5) postula que, no mundo em transformação, para abrir caminhos à metamorfose da humanidade, é preciso reinventar a educação, avançar pela via que enlaça a cidadania com as reformas do pensamento e do ensino. Morin ressalta que a esperança é tida como o horizonte do futuro, que será capaz de abrir os caminhos das solidariedades e das iniciativas criadoras. Essa “esperança” não é ilusória e salvadora, mas mobilizadora e regeneradora; é baseada em princípios como o pensamento do Sul, a reconstrução das ideias de conhecimento, as potencialidades da educação e a política transformadora.

O mundo estabelece relações antagônicas que convivem em harmonia, ou em conflitos, porém estão presentes com múltiplas facetas: crise cognitiva, crise de unificação, policrise, crise de desenvolvimento, crise de ideologias, etc. Da globalização que traz a melhoria pode emergir um novo mundo.

É preciso, ao mesmo tempo, globalizar e desglobalizar, crescer e decrescer, desenvolver e evoluir, conservar e transformar. (...) transformação é uma permissão necessária que não será fácil de alcançar, pois essas alternativas expressam um pensamento dicotômico, fragmentador e reducionista que não poderá ser superado sem uma profunda reforma do pensamento. (MORIN, 2016, p. 14).

A escola, a educação e o ensino estão neste emaranhado de relações, de informações, de acontecimentos, na complexidade do mundo. Há que se buscar compreender as relações humanas, olhar o mundo com a sua diversidade cultural, social, biológica. O saber contemporâneo é complexo, como o mundo em que está inserido.

Práticas pedagógicas educativas devem humanizar as pessoas no mundo escolar e na sociedade, mesmo que em contextos adversos e insólitos, construindo outras racionalidades, outras sensibilidades e produzindo um conhecimento com a participação de todos os envolvidos nas práticas.

As práticas pedagógicas por vezes tendem a não suprir as expectativas às quais estão intimamente destinadas, seja pelo professor, seja pelos estudantes, seja pelo sistema administrativo-pedagógico que as envolve.

Uma vez partindo desses pressupostos, o abismo pedagógico envolto nesse processo pode ser ligado ao fato de que existe uma diferença entre os tempos da escola e os tempos da

sociedade. O pensador Santo Agostinho⁴, a exemplo dos conceitos propostos pelas disciplinas de Geografia e Geologia, considera a relatividade do tempo, ou seja, mostra que o tempo da natureza é diferente do tempo do homem. Nesse sentido, para melhor entendimento da relatividade do tempo, basta relacionarmos a idade da Terra (aproximadamente 4,6 bilhões de anos) com a expectativa de vida humana contemporânea (aproximadamente 91 anos) nos países de economia estável. Não há como comparar esses dois tempos.

[...] o tempo da escola e o tempo da sociedade são conceitualmente distintos. O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. A maior dificuldade da escola é sua lentidão em se transformar, em se adaptar à sociedade de hoje com efeitos na sociedade do futuro. O tempo da escola e o tempo da sociedade são distintos. (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 239)

Tanto a leitura de Santo Agostinho quanto a de D'Ambrósio, respeitando seus contextos e formalidades reflexivas, suscitam que as transformações demandam de mudanças paradigmáticas, com ênfase nas pedagógicas. Essas mudanças podem derivar do enfoque globalizador, o qual, de acordo com Sacristán (1998), ocorre mediante um ensino em que a aprendizagem é considerada um processo de transformação e não a simples acumulação de conteúdos. Com isso, o ensino cria um mecanismo facilitador de transformação constante do pensamento e, conseqüentemente, das atitudes dos estudantes, provocando uma interação entre o aprendizado escolar e sua vida cotidiana, além de estimular sua experimentação na realidade (o significado das aprendizagens).

A fim de que possamos adentrar esses caminhos, é importante criar um ambiente que se pautе notoriamente na ideia de que o enfoque globalizador do ensino está em uma visão ampliada de educação, que por sua vez busca a formação do sujeito em sua multidimensionalidade.

Esse modelo tradicional de ensino surgiu com a Revolução Industrial e atualmente ainda predomina em muitas escolas. Está centrado em aulas expositivas, fixação e memorização. O aluno não adquire os conhecimentos necessários à sua realidade, ele não tem o sentido de pertencimento e não considera alguns conteúdos importantes para sua vivência. É um modelo de ensino que apresenta baixo nível de interação do educando com o objeto de conhecimento.

⁴ “Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; porém, se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”. (AGOSTINHO, *Confissões*, LIVRO XI).

As metodologias tradicionais têm sido pouco eficientes para ajudar o aluno a aprender a pensar, refletir, criar, com autonomia, soluções para as situações práticas, para os problemas que enfrenta. Os alunos acumulam saberes, são bem avaliados em suas provas periódicas, mas não conseguem transferir o que aprenderam para situações reais de suas vidas. O sistema de avaliação mede a quantidade de informação absorvida e enfatiza a memorização, a reprodução do conteúdo por meio de exercícios, privilegia a preparação para o vestibular desde o início da vida escolar. O currículo é totalmente centralizado, os professores têm pouca autonomia para variar os conteúdos programáticos, e o saber aparece sob a forma de unidades isoladas de estudo.

O modelo de ensino tradicional nos remete a “uma cabeça bem-cheia” (MORIN, 2002a, p. 21), ou seja, um saber que é acumulado, empilhado. Muitas vezes não há sentido naquele conhecimento, não há o desenvolvimento de aptidão para resolução de problemas ou ligação de saberes. No mesmo contexto, podemos ressaltar a “educação bancária”, na qual os conhecimentos são depositados: há um depósito dos conhecimentos adquiridos. “Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o ‘saber’ é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem” (GADOTTI, 2004, p. 69).

E Martins (2014, p. 48) ressalta como Freire identifica a figura do professor bancário: aquele “que atua depositando conteúdos nos alunos, tidos como recipientes vazios que precisam ser preenchidos pelo professor, agente único do processo de educação para esta concepção”.

Essa pedagogia que controla, fragmenta tempos e disciplinas; o currículo é imposto, sem a participação da comunidade; há grande distância entre as propostas e a realidade pedagógica vivenciada; existe a concepção de que o brincar livre é passatempo e, portanto, não considerado como pedagógico; as atividades são prontas e preconcebidas, não oferecem espaços para a participação efetiva das crianças, tiram dos educadores não só oportunidades de investigar sobre a aprendizagem dos pequenos, mas também a esperança de uma educação participativa e democrática.

Segundo Dewey (1967, p. 5)⁵, a educação tradicional se impõe de cima para baixo, considera-se o que se ensina estático, imutável, contrapondo-se à individualidade, ao aprender pela experiência e pelo mundo em constante transformação. O autor ressalta ainda a importância

⁵ A primeira edição da obra de Dewey *Experience and Education* é de 1938 e foi traduzida por Anísio Teixeira.

das experiências na educação, pois elas devem ser “não apenas imediatamente agradáveis, mas (que) o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras” (1967, p. 16). Por meio das experiências, as crianças desvendam suas habilidades, num processo de criatividade, desenvolvendo o pensamento reflexivo, quando percebem as relações entre as suas ações e o resultado delas, e, assim, são apontados os intuítos dos seus atos.

Segundo Dewey: “o propósito transforma os impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar” (DEWEY, 1967, p. 75). A constatação dos propósitos possibilita a antecipação e o delineamento da ação, identificando a atividade definida e proposital em direção a metas, o que cria apreensão no tocante à posição do aprendiz, instiga interesses e impulsos de superação.

De acordo com Dewey, é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer interferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias ideias sobre o problema. (DEWEY, 1967, p. 80).

O autor afirma que a escola deveria promover aprendizagens que, de fato, se relacionam ao dia a dia dos estudantes, sendo que os conteúdos devem relacionar-se diretamente com a vivência, com o cotidiano do estudante, tornando possível a reflexão e sua possível mudança. Dewey também ressalta que aprender um conteúdo isoladamente, sem haver nenhuma ligação com a realidade social do aluno, não é educativo, contradizendo seu próprio fim, ou seja, a escola, que é o espaço de ensinar, perde seu sentido e seu valor. (DEWEY, 1967, p. 27).

Prosseguindo com o pensamento de Dewey (1967), é possível ao estudante compreender os objetos, os acontecimentos e os atos do seu contexto social, habilitando-se para uma participação ativa na sociedade, recorrendo-se a uma aprendizagem que integra diretamente a vida. Para tanto, é importante observar cinco condições: 1. só se aprende o que se pratica, ou seja, tem-se que viver a prática; 2. não basta praticar, é preciso que haja uma reconstrução consciente da experiência; 3. é necessário reconstruir a experiência vivida; 4. aprende-se por associação; não se vai aprender nunca uma coisa só; e, por último, 5. toda aprendizagem deve ser integrada à vida, ou seja, tudo que se aprende só faz sentido se está inserido no seu dia a dia, no cotidiano, na realidade local e social.

No nosso ponto de vista, a perspectiva de Dewey fundamenta as experiências pedagógicas realizadas na Escola da Ponte, pois evidencia-se no cotidiano do aluno e destaca suas vivências diárias.

Essencialmente, podemos afirmar que o pensamento produzido pelo educador Anísio Teixeira foi inspirado nas ideias de Dewey⁶. Seus estudos propunham o permanente contato entre a teoria e a prática, que, neste caso, conduzia a atividade do aluno como elemento central da aprendizagem. Buscava ser uma pedagogia assertiva, contribuindo para que o educando colaborasse ativamente nos processos mais participativos e no debate crítico de ideias com várias versões e visões, sempre em simbioses que levariam à solução dos problemas cotidianos. Um dos fatores centrais, ainda, seria a formação de cidadãos com capacidade de fazer uma leitura crítica da sua realidade, abertos à mudança e, principalmente, à cooperação.

Tanto Dewey quanto Teixeira viam a educação como pública, democrática, laica, com a formação integral do ser humano a partir da infância, a principal via para a construção de um mundo melhor. E, mais do que isso, didaticamente, aprofundam-se as semelhanças quando pensamos na ousadia de experimentar o novo e o diferente: “extrair de cada pensamento o que este possui de melhor, no aspecto que se refere ao objetivo de tornar a sociedade dos homens a mais democrática e igualitária que lhes for possível”. (DEWEY, 1967, p.132).

Com forte inspiração em John Dewey, o Professor José Pacheco, assim como o educador Anísio Teixeira, escolheu o caminho da escola pública para realizar a prática de suas ações, visando a mudança de paradigmas para um futuro educacional justo e igualitário. A Escola da Ponte foi se legitimando com ênfase nos valores humanos e no respeito ao individual e foi se fundamentando com o foco no direito coletivo de formar cidadãos conscientes da necessidade de aprender e ensinar com e por meio da solidariedade, da autonomia e da responsabilidade.

Outro teórico que trouxe contribuições à Escola da Ponte foi o francês Célestin Freinet, que enaltecia “uma escola democrática, para todos, em que se dá protagonismo ao aluno” (LEGRAND, 2010, p. 31). Ele constatou, logo no começo de sua atuação como professor, momento em que enfrentou um sistema escolar autoritário e fechado, que era essencial uma transformação tanto na escola quanto no sistema de ensino. Foi assim que surgiu sua concepção pedagógica.

Freinet afirma que a sala de aula é o lugar de harmonia e disciplina, o espaço em que o docente e os seus educandos debatem em conjunto os conhecimentos inerentes à grade curricular, mas que também se deve valorizar o saber local e os percalços do seu cotidiano. É uma proposta educacional que estimula o respeito ao indivíduo e à diversidade e à singularidade de cada um, que os auxilia na formação integral do ser e na formação de sua personalidade nas ações do seu cotidiano, com ética e valores. Que busca acolher os anseios individuais, sociais,

⁶ Anísio Teixeira foi discípulo de Dewey na Universidade de Colúmbia, em Nova York, no ano de 1928.

intelectuais, técnicos e morais da vida de cada um, numa sociedade em constante transformação, a fim de o aluno tornar-se um sujeito com visão de mundo provida de espírito criativo e crítico, no qual será capaz de agir e interagir com o seu meio de forma responsável, consciente, tornando-se apto para a construção de um mundo melhor, com o cerne no desenvolvimento dos interesses coletivos.

Freinet edificou uma pedagogia com os objetivos da escola ativa, pensando principalmente no desenvolvimento dos interesses e na formação social da criança, e foi sempre movido pelas preocupações sociais, tendo em vista a formação intelectual, social e afetiva de seus alunos.

Esse pensamento nos remete a Anton Makarenko, para quem

a educação é um processo social no sentido mais amplo do termo [...]. No interior da realidade ambiente, prodigiosamente complexa, a criança entra numa infinidade de relações em que cada uma se desenvolve sem cessar, se relaciona com os outros e se complica devido ao seu próprio crescimento físico e moral. Orientar e dirigir este desenvolvimento, tal é a missão do educador. (MAKARENKO, apud FILONOV, 2010, p. 15).

Vemos em Makarenko um importante trabalho em prol da educação direcionada aos excluídos e encontramos na metodologia praticada pelo professor José Pacheco muitos aspectos semelhantes à sua proposta, como, por exemplo, a questão da coletividade, a importância do trabalho em equipe. Makarenko define a educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que nos cerca. Educar para ele é socializar-se por meio do trabalho coletivo em função da vida comunitária. Na sua concepção, a escola deve ser um lugar que incentiva o jovem a viver a realidade concreta e participar das decisões sociais e, por consequência, capaz de administrar a sua própria vida no presente e a vida do país no futuro.

Makarenko organiza a escola como coletividade e entende a importância dos sentimentos dos alunos na busca pela felicidade, motivando a participação das crianças através de opiniões e discussão das suas necessidades no espaço escolar. Quanto ao trabalho em grupo, relata que todos deveriam atuar “para que o sustento do seu próximo fosse possível”. Também reconhece como relevante a participação ativa da família na escola sempre que possível.

Um dos aspectos que consideramos muito relevantes, quando pensamos na inspiração para a Escola da Ponte, é justamente o fato de que a sala de aula deixa de ser o centro e todo o trabalho pedagógico é desenvolvido tomando como base e suporte metodológico a coletividade: “A coletividade é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, pois estão

organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele, passo a passo.” (LUEDEMANN, 2002, p.150-151).

A coletividade como objeto da educação: esta é a grande revolução da pedagogia de Makarenko. A escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade, assegurada por uma direção única, o pedagogo responsável. (BAUER; BUFFA, 2010, p. 31).

Nesse aspecto, a relação com o tutor com o pedagogo responsável é muito concreta. Para Makarenko a vida prática seria a base de trabalho da pedagogia, isto é, nela o indivíduo é visto como um ser social e sua personalidade é fruto da interação social no processo de autogestão. Segundo Luedemann (2002), a coletividade não é apenas um conjunto, mas sim um grupo de indivíduos em interação. Assim, com a preocupação de educar o “homem novo”, a escola pensada por Makarenko não podia reproduzir hábitos, valores e tradição de submissão. “Dentre os elementos primordiais da constituição de suas teses pedagógicas, destaca o importante papel dos educadores e da autogestão, principal processo educacional que funcionava como verdadeiro educador do coletivo (BAUER; BUFFA, 2010, p. 42).

Vale ressaltar essa experiência de Makarenko com a coletividade e a autogestão, como a criação dos conselhos, dos comitês e do colegiado estudantil, bem como de eximir a sala de aula como centro do foco educacional. A criação de oficinas, onde se passou a trabalhar atividades culturais, é uma das práticas intimamente relacionadas à metodologia de trabalho da Escola da Ponte.

Todos sabemos que também Paulo Freire destaca o trabalho coletivo: “o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere”. (FREIRE, 1985, p.125).

Os ideais de Paulo Freire são tão significativos e importantes que poderíamos dedicar um capítulo apenas a esse fim, porém optamos por apresentar algumas de suas afirmações, a começar pela conscientização de que, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p.107). Ele propõe a superação do erro epistemológico do “bancarismo” para a construção e desenvolvimento da “curiosidade epistemológica”, momento em que ocorre uma ruptura, uma superação, ou seja, quando a curiosidade ingênua se torna uma curiosidade crítica, tornando-se curiosidade epistemológica.

Paulo Freire desperta essa curiosidade por meio do exercício de uma prática amorosa e aberta; desperta a consciência no educando, momento em que ele compreende que é um sujeito

histórico social e, dessa maneira, será possível construir sua autonomia, fundada na ética e no respeito à sua singularidade (FREIRE, 2014). O diálogo pressupõe a promoção da curiosidade ingênua, que levará à curiosidade epistemológica.

De acordo com ele, o professor deve deixar transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo, na busca do ser mais, por meio da dialogicidade.

O “Ser Mais” representa a constatação das limitações humanas, a inconclusão do ser humano, a consciência dos direitos negados, da exploração, da opressão, da injustiça sofrida, e, por outro lado, também o reconhecimento da nossa determinação, da nossa força e da nossa capacidade de lutar e buscar a nossa realização como seres humanos, do nosso anseio de liberdade de nos colocarmos em movimento de busca permanente da necessidade ontológica de Ser Mais, ou seja, constituindo-nos social e historicamente (FREIRE, 2014).

Ainda de acordo com Freire (2009), a educação deve ser respaldada no método “ativo, dialógico, crítico”. Ativo porque é constituído por homens e mulheres em constante processo de reciprocidade, interação; dialógico, porque se edifica numa relação de uma pessoa com outra pessoa.

Segundo sua concepção, o diálogo se efetiva no conflito social, mas deve ser sempre uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (FREIRE, 1985). Esse conflito pode ser no mundo, na sociedade, na rua ou na escola. O diálogo é muito propício e agradável quando o outro conversa sobre o que queremos ouvir; a dificuldade é respeitar o outro, que é diferente, que destoa do nosso discurso, da nossa visão de mundo.

O diálogo, segundo Freire, no âmbito educacional, deve ser utilizado para ajudar na compreensão do mundo, à medida que, ao refletir sobre a realidade, os homens se reconhecem como sujeitos, agentes de suas ações e das transformações, do seu poder criador e recriador.

Para Freire (2009, p. 115), “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Só aí há o diálogo”. Para uma educação libertadora e construída na prática da autonomia, é indispensável ter o diálogo como maior alicerce. Freire mostra que todo o processo de transformação ocorre pelo diálogo. Daí então o buscar o diálogo como princípio do fazer educativo, como direção do caminho para se alcançar o propósito educativo almejado. Nessa perspectiva, fica clara a necessidade de se implantar uma gestão democrática, em que o diálogo ocorra naturalmente, em que todos possam falar o que está bom na escola, o que não está e propor alternativas de transformação.

Freire também ressalta que o educador tem de estar sempre disposto a mudanças, por ser um ser cultural, histórico e consciente do seu inacabamento, pois o homem não nasce homem, torna-se homem para Educação: “onde há vida, há inacabamento”. Sendo consciente do meu inacabamento, eu posso ir além dele, refletindo que o ser humano não é um espaço vazio a ser preenchido por conteúdos, mas sim um corpo consciente, capaz de aprender, de transformar, de criar de beleza, de escolher, de decidir, de romper, de intervir no mundo.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2014, p. 53).

A consciência da inconclusão torna a educação um processo permanente, e esse movimento da busca se baseia na esperança, que faz parte da natureza humana. Essa esperança reflete-se na possibilidade de mudança; a pessoa, com a consciência do seu papel no mundo, como sujeito que lê o mundo, entende o que ocorre e que pode intervir e transformar as ocorrências.

Essa tarefa é complexa, pois, em vez de simplesmente o sujeito se adaptar à mudança, descobre que é capaz de transformá-la, por meio da construção de novos saberes. E constata que “mudar é difícil, mas possível!”. É a superação de uma situação desumanizante, transformando-a para alcançar o sonho. E é a partir desse pensamento, de superação, que deve ser a ação político-pedagógica dos educadores, ou seja, é preciso mudar e abrir caminho para a construção de outros saberes.

Paulo Freire, presente! Mais do que nunca a valorização desse educador se faz importante. Suas ideias devem ser difundidas. A boniteza de seu trabalho deve ser ressaltada sempre que possível, não apenas por nós, educadores, mas pela sociedade em geral. Seu trabalho não apenas revolucionou a alfabetização de adultos, como também descortinou o papel social-cultural-político tanto dos docentes quanto dos discentes. Valorizou a formação de sujeitos capazes de transformar o mundo e construir uma sociedade mais justa e igualitária, pautada em valores positivos, cidadania responsável, por meio da apropriação crítica do conhecimento e sua cocriação. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Outro autor de grande contribuição para uma reflexão sobre a educação é o teórico francês Edgar Morin. Próximo de completar seu centenário, o autor vivenciou grandes

transformações do último século e, a partir delas, mostrou que o mundo em crise oferece oportunidade para as mudanças. Deixa claro, em suas reflexões, que se faz urgente uma metamorfose da humanidade e que, para isso ocorrer, é necessário reinventar a educação, avançar pela via que enlaça a cidadania com a transformação política e com as reformas do pensamento e do ensino (MORIN, 2016, p. 7).

Reinventar a educação surge como um resgate para o aprender a viver, que deveria ser o eixo principal da educação, mas que ficou em segundo plano. O aprender a viver, a viver bem, requer mudança de atitudes em relação a si próprio e em relação ao outro, seja ocupando e compartilhando os espaços públicos com responsabilidade social, seja fortalecendo horizontalmente a solidariedade com a sociedade; recuperando a natureza degradada. Esse deve ser o ponto de partida para a transformação do ensino.

Morin enfatiza que é necessário reinventar a educação por meio de uma reforma do pensamento, do ensino, da vida. Afirma que a ilusão do conhecimento único, correto, incontestável, bem como da educação que iguala, uniformiza e padroniza, nos leva ao abismo, pois a humanidade apresenta muitos problemas de natureza mundial, global, planetária. A educação precisa ancorar uma mudança no sentido de reconhecer esses problemas e vislumbrar uma solução para eles. Para tanto, a educação necessita de criatividade e ousadia.

O mundo está em constante transformação, entretanto, segundo o autor, há uma relação dialética entre ordem e desordem. A dialógica é a presença necessária e complementar de processos ou de instâncias antagônicas. É a associação complementar dos antagonismos que nos permite religar ideias que se rejeitam mutuamente, ou seja, há a possibilidade de religar noções sem negar a oposição entre elas. (MORIN, 2015a, p. 115).

A partir da desordem, a gente evolui; a humanidade vive num mar de incertezas, mas com pequenas ilhas de certezas. Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas se situar nele. “Todo conhecimento para ser pertinente deve contextualizar seu objeto: quem somos nós? É inseparável de onde estamos? de onde viemos? para onde vamos?” (MORIN, 2015a, p. 123).

O erro e a ilusão dependem da própria natureza de nosso conhecimento. Viver é enfrentar incansavelmente o risco de erro e de ilusão na escolha de uma decisão, de uma amizade, de um habitat, de um cônjuge, de uma profissão, de uma terapia, de um candidato às eleições etc. Viver é ter necessidade para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto”. (MORIN, 2015a, p. 24-25)

Morin propõe uma reforma no pensamento, uma mudança que transforme radicalmente a maneira de pensar, ensinar e aprender. Defende a valorização de um conhecimento não fragmentado que permita que homens e mulheres enxerguem o mundo e a humanidade de maneira contextualizada, abrangente e completa. Essa transformação, na maneira de pensar, faria com que o aluno se entendesse parte de um sistema. A escola transforma os conhecimentos em gavetas, cada gaveta representa uma disciplina e, na maioria das vezes, os alunos não conseguem relacionar os conhecimentos de uma disciplina com os da outra. O conhecimento compartimentalizado não consegue dar conta de alguns problemas, como, por exemplo, os problemas ambientais. Uma única ciência não consegue dar conta de compreender esses problemas. Por isso, propõe um ensino que rompa com esse conhecimento compartimentado, que ele chama de transdisciplinar:

Transdisciplinaridade significa mais do que disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento em comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade. (MORIN, 2015a, p.130)

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une; é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo”. (MORIN, 2002c, p. 14) Destaca que o conhecimento inerente, fragmentado, descartado deverá levar a um novo pensamento, que religa.

A capacidade de compreender o contexto e articular com a capacidade de contextualizar e englobar ressalta a interação entre elementos, fazendo emergir: não é só soma, não é só resultado, há uma novidade que emerge; um novo elemento que emerge e faz surgir um novo elemento da experiência da interação. Como exemplo, podemos citar a sala de aula, na interação entre professor e aluno, os vários assuntos, o material disponível. Dali vai emergir algo de qualidade nova.

De acordo com Morin, há urgência, neste momento em particular da sociedade, que é de um individualismo muito acentuado, de se recuperar um pouco a consciência da necessidade da interação das partes, de trazer alguma coisa que nos une e dar uma qualidade própria à identidade de cada um de nós. A educação, nesse sentido, vai ser iluminadora, inclusive da própria autodescoberta ou do autoconhecimento. Nós aprendemos em nós mesmos. Para Morin,

O estado atual do ensino, que separa o complexo porque não o reconhece, que fragmenta o mundo para conhecê-lo e não é capaz de religar o que foi separado, fraciona os problemas, atrofia a compreensão, limita as perspectivas e impede que possa desdobrar-se uma visão de longo prazo que reúna o que está disperso. Como consequência, um dos problemas mais graves que enfrentamos consiste em nossa incapacidade para trabalhar com os problemas de natureza global. (MORIN, 2016, p.72-73).

A solidariedade dos fenômenos é evidenciada pelo pensamento que religa, e Morin nos mostra que somos emergência numa relação dialógica com a natureza – somos parte dela, mas estamos fora dela. Destaca que explicar é diferente de compreender. Explicar é aplicar os conhecimentos objetivos sobre o objeto ou situação. Já a compreensão exige uma empatia, uma simpatia e reconhece o outro como igual e ao mesmo tempo diferente: igual por ser humano e diferente por sua singularidade, seja pessoal seja cultural. Enfatiza que é necessário ensinar o reconhecimento do outro: um simples “bom dia” manifesta a cortesia, que nos dias atuais se encontra esquecida nas relações cotidianas.

Para Morin, a incompreensão impera nas relações e desencadeia conflitos variados, capazes de suscitar violência e até mesmo guerras. Nos programas de ensino não há a educação para a compreensão, que o autor considera muito importante para evitar situações de barbárie. O ensino da compreensão deveria fazer parte desde a educação infantil até o nível superior. Sem a compreensão não há civilização verdadeira.

Contudo, deixa claro que a educação, mesmo sendo fragmentada, ainda assim, oferece elementos para se viver em sociedade, como ler, escrever, calcular... mas, por outro lado, sofre de uma carência quando se trata do viver, no sentido de que viver é uma aventura que implica incertezas.

A reforma do pensamento leva à reforma da vida:

Viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com as crises e catástrofes pessoais e/ou coletivas. Viver é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é a nossa morte, da qual não conhecemos a data. Não sabemos onde e quando seremos felizes ou infelizes, não sabemos de que enfermidade sofreremos, não conhecemos com antecedência nossas fortunas e infortunas. (MORIN, 2015a, p. 25).

Morin afirma que o ser humano é trinitário, isto é, composto por espécie (patrimônio genético), indivíduo (capacidade reprodutiva) e sociedade (cultura). O ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, faz parte de uma sociedade e faz parte de uma espécie. O desenvolvimento estará implicado nas autonomias individuais, na solidariedade comunitária e na consciência de

pertencimento à espécie humana. É preciso reinventar a educação a fim de superar a hiperespecialização, que leva à fragmentação de saberes.

Foi ele quem criou o conceito da complexidade. “A palavra método chegou a mim como indicação de era preciso caminhar longa e dificilmente para se conceber os instrumentos de um pensamento que fosse pertinente por ser complexo” (MORIN, 2015a, p. 23). O pensamento complexo ensina a necessidade de estar consciente de que qualquer decisão e qualquer escolha constituem um desafio.

Com frequência, uma decisão é desviada de seu sentido quando entra em um meio de inter-retroações múltiplas e pode voltar para o ponto de partida, porém com novas perspectivas de soluções. Quando estamos caminhando num parque, por exemplo, estamos interagindo com árvores, com pessoas passando, com animais, ou seja, há uma integração entre sistemas com várias histórias. Essa integração sistêmica é entendida como sistemas complexos: um conjunto de elementos que se relacionam entre si.

Segundo Morin, é preciso

pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 1998, p. 192).

Por fim, cabe destacar que, para Morin, o “mundo em crise é um mundo em transformação”, e essa transformação pode ser uma metamorfose, pois agrega evidências revolucionárias, evolutivas, conservadoras e regeneradoras. Concebe a esperança como “horizonte de futuro contrário à destruição”. A dedicação humana irá gerar transformações para novas rotas em que a solidariedade, a prática criativa e a cidadania caminhem juntas.

2.1 Sobre a contribuição das reflexões dos autores e pesquisadores

Voltar o olhar para todas essas práticas sociais e educativas descritas nas experiências da Escola da Ponte, para as reflexões de John Dewey, Anísio Teixeira, Makarenko, Paulo Freire, José Pacheco e Edgar Morin, e registrá-las aqui, permite refazer caminhos já percorridos, com o estímulo de que podem ser renovados diariamente na nossa prática e na busca de um caminhar revigorado, com a melhora de nossas práxis em busca de uma educação mais participativa, autogestora e solidária.

É com esse embasamento que, no próximo capítulo, vamos discorrer sobre a Escola da Ponte, relatando brevemente suas práticas, e tratar das experiências brasileiras, resgatando alguns conceitos de autonomia, além de reflexões acerca da Escola da Ponte.

No próximo capítulo também discorreremos sobre algumas experiências brasileiras, como as escolas municipais de São Paulo Amorim Lima e Campos Salles, bem como o Projeto Âncora, da EMEI João Falcão de Mendonça.

3 A ESCOLA DA PONTE

3.1 PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA

O que mais fortemente começou por me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos.

(ALVES, 2001, p.12.)

Figura 3 - Edifício da Escola da Ponte, Portugal



Fonte: a autora (2019)

Nunca havia estado em Portugal. Na verdade, nunca havia saído do Brasil, nem como turista – e minha viagem não foi nesse sentido. Fui com o intuito de conhecer e pesquisar a Escola da Ponte e saber um pouco sobre a educação em Portugal. Logo na minha chegada, ouvi o hino da escola, cantado pelos alunos:

“Estar na escola da ponte é estudar
 Estar contente consigo é estudar
 Aprender com os outros
 Aprender consigo
 E ter um amigo também é estudar!”

A Escola está localizada no norte de Portugal, na região do Porto. A minha visita seria na segunda-feira, e no sábado resolvi conhecer o local, pois fui informada que haveria uma longa caminhada e, além do frio, o tempo estava chuvoso. O clima favoreceu: a chuva cessou e, depois de um bom caminhar, finalmente, cheguei.

Do lado de fora, a Escola não é parecida com nenhuma das escolas públicas em que trabalhei, embora também não apresente nenhuma característica excepcional que a faça muito distinta das nossas. Aproveitei para fotografar o entorno e também o prédio e as instalações. Percebi que, embora a escola estivesse vazia, a biblioteca estava aberta. Caminhei um bom tempo e fotografei tudo quanto foi possível.

Figura 4 - Escola da Ponte lado externo



Fonte: a autora (2019)

Na segunda-feira, cheguei um pouco antes do horário e logo se aproximaram outras pessoas (cinco no total). Foi então que uma menina de aparentemente 10 anos se apresentou e disse que seria a nossa guia:

- Meu nome é Maria, bem-vindos à Escola da Ponte!

Impossível conter a emoção! Muito simpática, nos recebeu na entrada. Perguntou se já tínhamos lido os direitos e deveres dos visitantes. Não poderíamos tirar fotos e, também, não deveríamos entrar em algumas salas e no refeitório. Nosso direito era fazer qualquer pergunta. Muito desembaraçada, ela nos explicou que são 180 alunos, desde a pré-escola ao nono ano. Disse ainda que, ali, como nas outras escolas, aprendem e crescem. Continuou falando que não há turmas definidas, que trabalham sempre em grupo e sentam-se numa mesa comunitária, de acordo com os interesses de cada um, com um tema em comum, independentemente da idade. Não há turmas, nem salas, nem disciplinas, nem séries.

Figura 5 - Escola da Ponte espaço educativo infantil



Fonte: a autora (2019)

Uma escola diferente, com música no ambiente. "O silêncio é presente o tempo inteiro". Explica a menina que a música regula a altura da voz, ou seja, serve para evitar o barulho em excesso.

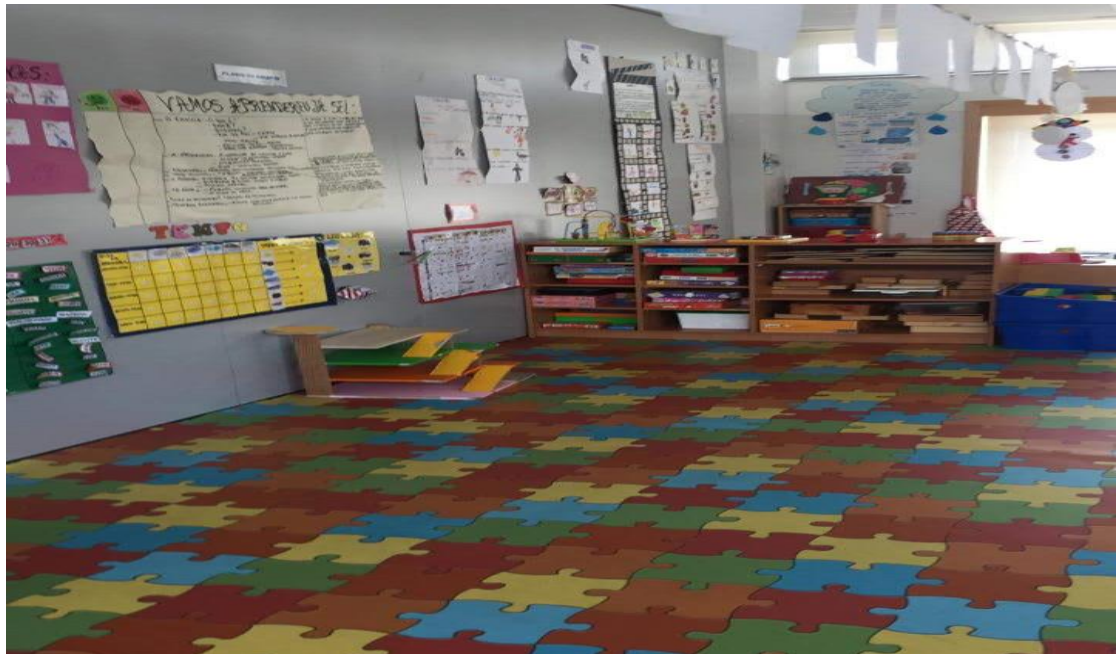
O primeiro espaço visitado era de crianças menores, em torno de cinco ou seis anos. Estavam numa mesa, uma delas contava sua história e a professora mediava. O espaço era muito chamativo e alegre. Havia muitos desenhos coloridos nas paredes em todas as salas havia um acordo de convivência em lugares bem visíveis, bem como o plano de aprendizado da quinzena, o que já foi aprendido, o que cada aluno ainda vai aprender. Havia também um espaço para sugestões e críticas, o que está bom, o que pode melhorar, o que não gostaram.

Há computadores, quadros e muitos livros em todos os espaços. O corredor está repleto de armários coloridos. Perguntei se o material escolar é comprado e a pequena Maria disse que eles ganham da escola e cada aluno tem seu armário para colocá-los, a fim de não carregar muito peso diariamente. Outra observação: os armários não têm chaves ou cadeados. As janelas são muito grandes, o espaço é arejado.

Maria disse que todos se conhecem e que ela tem um plano diferente dos colegas, que cada um organiza o estudo do seu jeito. Explica que escolhem um professor para ser o seu tutor, o qual as ajuda no planejamento das tarefas, e a cada quinze dias há uma conversa para os ajustes serem feitos, observando os tópicos em que houve avanço e os que ainda demandam mais tempo de dedicação.

Disse ainda que aprendem a trabalhar sozinhos e em grupo, que aprendem a fazer escolhas, a pesquisar nos livros e na internet. Os alunos é que decidem quando querem ser avaliados e de que maneira: oral, escrita.

Figura 6 - Interior da Escola da Ponte



Fonte: a autora (2019)

Figura 7 - Espaços educativos da Escola da Ponte



Fonte: a autora (2019)

Há um acompanhamento individual pelos tutores. Maria disse que os alunos são encorajados a seguir seus interesses. Se você deseja aprender a tocar um instrumento musical, você pode pedir para o professor de música lhe ensinar a tocar.

Além da pré-escola, os estudos são divididos em três núcleos:

- Iniciação
- Consolidação e
- Aprofundamento

Essas divisões não são feitas por faixa etária, mas por nível de aprendizado. Eu vi em um dos murais que a pré-escola iria ser ajudada pelo núcleo Iniciação na construção de uma casa de bonecas.

O professor é um orientador educativo. Os pais são atendidos a qualquer dia e horário. Todos são chamados a participar da Assembleia da escola às sextas-feiras e discutem, sugerem, votam e tomam decisões em conjunto.

Os Direitos e Deveres dos visitantes foram escritos pelas próprias crianças numa dessas assembleias e são revistos anualmente.

Quarta-feira é dia de tutoria e logo cedo cada aluno reúne-se com seu tutor, escolhido previamente. Cada aluno organiza o estudo à sua maneira, de acordo com suas necessidades e facilidades. O tutor ajuda a planificar as tarefas da quinzena, ou seja, o plano individual de cada educando, e a cada 15 dias há um ajuste. Esse ajuste serve como uma autoavaliação.

O aluno vai sentar-se com o seu tutor e verificar se durante os 15 dias ele conseguiu atingir todos os objetivos que se propôs. Em caso positivo, ele passa a organizar as atividades para cumprir o plano da próxima quinzena. Em caso negativo, ele vai reorganizar o seu plano, tendo em vista o tempo necessário para cada atividade, a fim de planejar de acordo com o que vai conseguir cumprir.

Assim, cada aluno aprende de acordo com o seu ritmo, vai ajustando, adaptando o seu planejamento ao tempo necessário para cumpri-lo.

O currículo é definido pelo ministério da Educação, mas cada aluno define a ordem e a que tempo quer estudar cada assunto. Os alunos não são divididos por idade ou por disciplinas; cada um trabalha uma temática diferente em grupo.

O professor compartilha o espaço com outros colegas, não há sala de aula. Os professores dão apoio, tiram dúvidas, mas a ajuda principal vem do colega do lado.

Figura 8 - Espaço de estudos da Escola



Fonte: a autora (2019)

Embora a visita tenha sido em período curto, foi possível constatar o que já tinha lido ou visto em reportagens. A Escola da Ponte é uma escola diferente, democrática, uma construção social de aprendizagem. O professor assume outra posição como tutor, orientador. Seu papel mudou, agora o aluno constrói o seu conhecimento e o professor orienta o modo de buscá-lo, em determinado capítulo de um livro específico, por exemplo. Houve uma transformação, o professor faz parte de uma equipe. O trabalho consiste na articulação do trabalho dos membros da equipe (aluno-professor-comunidade).

O professor senta-se com os alunos à mesa, num trabalho que dá para perceber que é diferente e no qual a afetividade está presente. E essa relação mais próxima propicia a valorização da escuta, que é a possibilidade de cada um ter direito de falar e ouvir. Pelos erros e acertos, o aluno vai construindo seu caminho na edificação do seu conhecimento e, com isso, cada dia mais, vai desenvolvendo a autonomia, a solidariedade, a amizade. As decisões a respeito de tudo são tomadas em conjunto, com todas as crianças, com a comunidade, com os professores.

Figura 9- Rua da Escola da Ponte



Fonte: a autora (2019)

Valoriza-se a amizade: “Ter um amigo também é estudar”. Difícil não lembrar Rubem Alves: vai se formando uma rede de relações de auxílio mútuo. Os que têm dificuldade pedem ajuda aos que têm facilidade. A solidariedade e a amizade são valores muito presentes. Este foi um dos fatos mais marcantes na minha visita. Fiquei muito tocada nesta questão.

Como disse, minha viagem não foi com o intuito de conhecer lugares, mas conhecer pessoas! Conheci pessoas que, assim como eu, buscaram fazer a diferença, melhorando primeiro o próprio interior e depois irradiando essa vontade de conhecer, de buscar, de transformar com a formação humana o caminho de alguém.

3.2 Escolas de áreas abertas

O caminho para ele não é encontrado, mas construído, e o ato de fazê-lo muda tanto o realizador quanto o destino.

(SAINT-EXUPÈRY)

Um desastre natural, um ciclone, ocorreu em Portugal por volta de 1941, provocando uma grande queda de árvores que ocasionou muita destruição nas construções; diante deste fato, o Ministério da Educação decidiu usar esses espaços como “escolas de área aberta”:

Como a cumprir a sentença de Comenius - "se não podemos levar a árvore para a escola, levemos a escola para debaixo da árvore" -, a fim de não desperdiçar a madeira de boa qualidade posta abaixo pelo ciclone (carvalhos, pinheiros, etc.), o Ministério da Educação português resolveu aproveitá-la. Frutos do acaso e da necessidade, foram construídas assim as denominadas "escolas de área aberta. (MARCHELLI, et al., 2008, p. 69).

Nesse contexto, os arquitetos e técnicos de educação observaram que a escola é o lugar em que a criança passa grande parte do seu tempo nos primeiros anos de aprendizagem e, portanto, é um momento primordial para o seu futuro. Perceberam que o modo como se aprende é decisivo, pois este pode estimular ou bloquear o seguimento de seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e social. Os arquitetos e pedagogos daquele tempo acreditavam que, se a criança “estivesse livre da rigidez dos espaços e dos mobiliários tradicionais” (MENDES, MARINHO apud MARTINHO, 2011), seria um avanço importante para a promoção da espontaneidade e da criatividade e, ainda, contribuiria para melhorar a socialização.

A partir dos anos setenta do século passado foram construídas em Portugal escolas de *área aberta*, introduzindo uma concepção inovadora do processo de ensino/aprendizagem. O projecto mais divulgado acabou por ser conhecido como “P3”, era *normalizado*, isto é, cada edifício era concebido com uma estrutura modular (quase como se fossem peças *lego*), em que os vários elementos podiam encaixar uns nos outros e adaptar-se facilmente a diferentes tipologias de terreno. No entanto, a característica educacional mais inovadora deste projecto de arquitectura escolar estava no seu interior (...) Em vez de uma sala fechada, os professores tinham à sua disposição núcleos com o espaço equivalente a duas ou três salas de aula, ligadas entre si e com espaços de apoio em comum, permitindo diferentes tarefas, com diferentes grupos de alunos, num espaço considerado como mais variado e criativo. O *projecto P3* tinha como objectivo adaptar a escola a novos métodos pedagógicos, através de um ensino em equipa, possibilitando a realização de uma maior diversidade de actividades com os alunos. (MARTINHO, 2011, p.12).

Esse novo modelo de ensino, a escola de área aberta, tornou-se popular em Portugal pelas suas peculiaridades – presença de um enorme espaço polivalente – e propiciou a integração social, possibilitando o acesso da comunidade na escola, estabelecendo um sentimento de colaboração, participação e melhorando a comunicação entre escola e o seu entorno.

No ano de 1963, as condições resultantes da escolaridade obrigatória conduziram a uma transformação da concepção das construções escolares e das orientações no campo da pedagogia, definindo-se que o edifício da escola primária representava a transição não somente da estrutura física, mas da organizacional e, principalmente, da educacional.

A partir da modificação na arquitetura, o processo de ensino-aprendizagem ocuparia o exterior das edificações, utilizando-se de toda a diversificação dos espaços existentes, propiciando maior mobilidade nos espaços escolares. A concepção de escola aberta transformase em um equipamento social para uso de toda a comunidade. A comunidade participa com mais disponibilidade do cotidiano escolar.

Além das mudanças na arquitetura, havia também orientações de mudanças nas metodologias de ensino, oportunizando o trabalho em grupos, a troca de conhecimento.

No início da década de 80, novos investimentos na regulamentação do funcionamento das escolas de área aberta promoveram a formação de professores para oportunizar o trabalho colaborativo. Os professores deveriam trabalhar em equipe e as diretrizes deveriam ser feitas em conjunto. As salas de aula deveriam ser um espaço único, compartilhado entre todos os docentes. Criaram-se assim situações compulsivas de ensino em equipe e de cooperação entre docentes, uma vez que a escola aberta surgiu como uma imposição e ocorreu uma grande rejeição que ocasionou protestos de correntes não simpatizantes ao progresso pedagógico envolvido. Como consequência, a partir de 1987, começaram a erguer paredes entre os espaços de área aberta.

Estas medidas coincidiam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores não haviam sido preparados para um trabalho com as características que as escolas de área aberta apontavam. Umas vezes por falta de informação, em outras por falta de formação, ou na ausência de ambas, os professores refugiaram-se ao menor pretexto no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de 'aula'. (CANÁRIO et al., 2003, p.55).

O projeto não deu certo, pois quase nenhuma escola de área aberta foi aceita pelas comunidades. Elas perderam a confiança da sociedade, de um modo geral. Porém, numa escola de área aberta, foi diferente:

A Escola da Ponte é uma escola de área aberta construída por vontade dos professores, onde não foram erguidos muros nos lugares em que os arquitectos derrubaram as paredes. A arquitectura também desempenha um importante papel na concretização dos objectivos do projecto. [...]

Nesta escola não há salas de aula e não há aulas. Um espaço pode, no princípio de um dia de trabalho, acolher o trabalho de grupo, pode servir à expressão dramática, a meio da manhã, e pode receber, no fim do dia, as crianças que vão participar no debate.

Num mesmo dia, o polivalente pode ser um espaço de cantina, de assembleia, de expressão dramática, de educação físico-motora [...].

(PACHECO, 2004, p. 95).

3.3 A gênese da escola da ponte

A minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la.

(FREIRE; PAPERT, 1996).

Iniciada no século passado, a Escola da Ponte continua sendo uma experiência pedagógica considerada inovadora⁷. Seu Projeto Pedagógico, de 2003, surgiu para determinar princípios que compreendem solidarizar companheiros ao redor de um movimento que se mantém coeso pela existência de uma intencionalidade educativa coerente e eficaz, que é reconhecida e assumida por todos: alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes. O projeto desafia os limites que as ideologias de reprodução das desigualdades sociais incutem no todo orgânico da escola tradicional, pois se orienta no sentido de trabalhar para a formação da autonomia, responsabilidade e solidariedade, de forma democrática e comprometida com a "construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano" (ESCOLA DA PONTE, 2018).

Conforme Marchelli et al. (2008), a Escola da Ponte reconhece aos pais o direito irrecusável de escolher o projeto educativo que acreditam ser o mais adequado à formação dos seus filhos e, ao mesmo tempo, disponibiliza o direito de sugerir a eles e à sociedade a aplicação

⁷ Há muitas experiências semelhantes em outros países, como, na Itália, as escolas da cidade de Reggio Emilia, que representam a excelência em educação infantil. Nesse país, o ensino elementar é mantido pelo governo federal e obedece a moldes tradicionais. Os programas educacionais são referência no mundo e as instituições de ensino de Reggio Emilia fizeram um longo trabalho de transição desde que foram criadas. A prefeitura da cidade mantém a instituição Reggio Children, administrando as atividades de intercâmbio educacional com todo o mundo.

do que a família considera mais apropriado à formação integral dos seus educandos. A escolha é feita em conjunto.

O Projeto Pedagógico da Escola da Ponte se estabeleceu no contexto da comunidade envolvendo referenciais de pensamento e ação delineados e orientados com a participação democrática de todos os agentes (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) e parceiros envolvidos na vida escolar e na administração escolar.

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. (MARTINHO, 2011, P.217).

Para entendermos um pouco melhor os princípios da Escola da Ponte, voltemos aos anos setenta do século passado. No ano de 1976, o professor José Pacheco e outros professores começaram a contestar o sistema educacional, pois “a Escola da Ponte apresentava um complexo conjunto de problemas: o isolamento dos professores, a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores”. (PACHECO, 2014b, p. 12).

Os professores perceberam que, embora os educadores se dedicassem e preparassem uma excelente “aula”, ainda assim alguns alunos não conseguiam obter o êxito, ou seja, aprender. Ele, então, começou a observar o processo de ensino e aprendizagem e iniciou uma reflexão para encontrar soluções que constatassem o fator responsável pelo fracasso escolar de grande número de alunos que não conseguiam aprender. Resolveu que a sua prática devia ser repensada, começando uma investigação que originou mudanças significativas nos métodos tradicionais de ensino.

Em suas observações, o professor verificou que, em alguns casos, muitos estudantes conseguem aprender mais fora da escola do que dentro da instituição escolar e que a escola acaba por inibir o próprio desenvolvimento cognitivo, quando, na verdade, deveria fomentar a curiosidade e o saber. Pacheco diz que, na Escola da Ponte, como em outros lugares, é indispensável “alterar a organização das escolas, interrogar as práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados”. (PACHECO, 2014a, p.13).

Nessa concepção de criar algo inovador, de “quebrar” com os paradigmas educacionais vigentes, despontou o Projeto Fazer a Ponte, com a perspectiva de agregar as concepções pedagógicas existentes e ir além, criar algo novo, atrativo, funcional, que atendesse às necessidades dos alunos do século atual, orientado pela ação coletiva de professores que

almejavam por mudanças, com o pensamento que incentivava a prática e a valorização da escuta, do respeito, e acreditando na criação de mais “pontes” para uma educação de qualidade.

Uma escola que possibilita ao aluno o aumento da sua autoestima e da sua autonomia, favorecendo ao sujeito um meio de desenvolver a sua aprendizagem de modo a agregar valores, que lhe permita vivenciar um modelo de ensino eficaz, atual, solidário, comunitário e responsável. (SILVA, 2018a, p. 36).

Porém, para inovar é necessário despojar-se do pensamento comum e abrir-se ao novo e, muitas vezes, essa novidade não é bem aceita, pois a novidade, às vezes, assusta as pessoas. É um grande desafio inovar suas práticas cotidianas, imaginar novas formas de ensinar, pois também é necessário reaprender diante de tantos atributos. E a mesma resistência dos educadores também está presente nos educandos: muitos não desejam a mudança, também se assustam diante do novo. É necessário descobrir novos caminhos para a transformação.

A Escola da Ponte criou um modelo de educar diferenciado, respeitando a maneira de cada estudante caminhar para a construção da própria aprendizagem, bem como a singularidade e a especificidade de cada um. O estudante escolhe o que vai ser estudado, podendo pedir ajuda ao colega e ao professor. Ele tem contato com o conhecimento de maneira autônoma, solidária, participativa e sem medos.

3.3.1 Junto e misturado

Entre os valores praticados na Ponte estão: legitimar e incentivar os alunos na prática da afetividade, da honestidade, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade. Nesse sentido – da afetividade –, cabe lembrar Lev Vigotsky (1987), que busca fortalecer e embasar essa ideia:

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção... cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (VIGOTSKY, 1987, p. 6-7).

Assim, a prática da afetividade propicia uma receptividade entre as pessoas: a confiança e a relação entre os pares, sejam eles estudantes, sejam professores, ou entre ambos, ou mesmo ultrapassando os muros da escola, na comunidade externa, contribuem para que outros valores se desenvolvam, cocriando uma rede de afetividade.

3.4 Projeto

A Escola Básica da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. Solidariedade e democraticidade são os valores que orientam os princípios que conduziram a constituição dos dispositivos pedagógicos que fazem parte da prática pedagógica e colaboram com a dinâmica das atividades, além de propiciar o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, do poder da escuta e do uso da palavra.

O horário dos alunos é o mesmo, porém a escola tem o cuidado de tratar cada aluno de maneira individualizada e, para tanto, oferece atividades extracurriculares em horário estendido até as 17h15m às famílias que necessitem que os seus filhos permaneçam até esse horário.

A organização é voltada para a prática inclusiva, democrática, colaborativa: “todos precisamos aprender e todos podemos aprender uns com os outros, e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania.”⁸

3.5 Autonomia

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). No *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, “etimologicamente, autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. (LALANDE, 1999, p. 115).

Uma prática em que a relação parte “do si para consigo”, como um traço psicológico da autonomia, já que o ensino valoriza o individual e deve sempre estar cíclico e adaptado à singularidade de cada educando, sendo depois complementada pelas relações de si com o outro. Essa característica da Escola da Ponte em se pensar a *autonomia* num círculo de estudos é uma forma de se debater não apenas “pensando-a” e “ressignificando-a”, mas também *praticando-a*.

Por meio dos círculos de estudos, a autonomia não será algo a ser apenas “teorizado” por nós, mas algo a ser *praticado*. Penso ser isso que Pacheco quer dizer quando afirma: “Se o professor não é autônomo, os alunos não serão autônomos. Portanto, autonomizai-vos”.

No entanto, para Freire (2014b), autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação:

⁸ Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>>. Acesso em: 30 set. 2019

No caso do mundo atual, temos a consciência de viver um novo período, mas o novo que facilmente apreendemos é a utilização de formidáveis recursos da técnica e da ciência pelas novas formas do grande capital, apoiado por formas institucionais igualmente novas. (SANTOS, 2011, p. 115)

No mundo globalizado, em que o ser humano é apenas uma máquina trivial (MORIN, 2012, p. 279) da engrenagem, pois o poder está atrelado diretamente ao capital (dinheiro) e vice-versa, podemos refletir até que ponto existe uma autonomia verdadeira.

A autonomia tem a ver com o que Freire chama de "ser para si" (FREIRE, 2014, p. 106), e conquistar a própria autonomia implica se libertar das estruturas opressoras. Já a heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é "ser para outro". Zatti (2014, P. 75) explica que “toda opressão, que em si mesma é alienante, leva o homem a ser para outro e ser menos é negação da liberdade humana, é negação de seu caráter criativo e criador, é heteronomia.” (2014, p. 39).

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire aborda a necessidade do educador que trabalha com crianças "estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia" (2014, p. 70), por meio da seguinte reflexão:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2014, p. 107)

Freire acredita que a pedagogia da autonomia deve estar "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (2014, p. 10). A Educação deve ter como um de seus objetivos a autonomia de seus educandos, na medida em que esta deve ser conquistada e construída a partir das decisões, das vivências e também da própria liberdade do sujeito.

Portanto, ainda que a autonomia seja um atributo humano essencial, no que se refere à ideia de dignidade, ninguém é espontaneamente autônomo, pois esse é um processo que se vai construindo. E cabe à educação proporcionar contextos formativos que estimulem a curiosidade, a liberdade e a participação, para que os educandos possam se fazer autônomos.

Nesse sentido, a autonomia é algo construído cultural e educacionalmente, não sendo, portanto, natural: depende da relação do sujeito com os outros e destes com o conhecimento. Sendo assim, o ato de ensinar, segundo Freire, não significa “(...) transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 22)

Cabe ressaltar, após essas considerações sobre autonomia, que a Escola da Ponte visa a formação de pessoas autônomas, responsáveis, solidárias e democraticamente comprometidas com construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potencialize a afirmação das qualidades de cada educando. A Escola da Ponte integra e corresponsabiliza todos os envolvidos da comunidade escolar na construção da autonomia – o indivíduo se faz no coletivo e o coletivo se alimenta da singularidade de cada um.

Sendo assim, isso não acontece de repente. É um processo que vai se constituindo por meio das mais diversas experiências ao longo da vida, a cada dia.

3.6 Reflexões sobre a escola da ponte

Antes de prosseguirmos, são pertinentes algumas observações. A primeira delas é referente à contratação dos professores. A Escola da Ponte escolhe seus professores por meio de um edital. Feitas as inscrições, há uma seleção.

Outra é sobre o educador Antônio Nóvoa, a propósito de seu artigo *A escola que queremos*⁹. Nele, Nóvoa resalta a experiência pedagógica da Escola da Ponte: “um exemplo prático de mudança de atitudes pode ser constatado pela Escola da Ponte, idealizada por José Pacheco, que pode se orgulhar por ter transformado seu sonho em realidade”, afirmando que o papel da gestão é muito importante. E complementa:

“É possível replicar esta experiência noutros lugares? Não. Mas é possível aprendermos com ela, mobilizarmos a mesma energia, fazer o mesmo trabalho de reflexão e de diálogo que os nossos colegas da Ponte têm feito desde 1976. Nem modas, nem imitações. Cada escola é uma escola. Irrepetível.” (NÓVOA, 2012, p.12).

Após a saída do professor José Pacheco, que veio para o Brasil, a Escola da Ponte pediu para seus professores fazerem formação no MEM¹⁰ (Movimento da Escola Moderna - Portugal). Mas consta que a administração regional do Governo não gostou que eles se ligassem ao Movimento. Era complicado porque, se aprofundassem o modelo de trabalho deles, iriam descobrir que se mantinham ligados a uma espécie de pedagogia centrada nos planos

⁹ NÓVOA, Antônio. A escola que queremos. Disponível em: <<https://jorgelinck.blogspot.com/p/escola-que-queremos-antonio-novoa.html>>. Acesso em 20. Dez.2019.

¹⁰ O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de professores e outros profissionais da educação já com algumas décadas de tradição em Portugal. Reconhecido pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna em 1966, a Associação formalizou-se em 1976, começando a publicar o seu Boletim Escola Moderna em 1978. O MEM tem por base a pedagogia de Célestin Freinet.

curriculares individuais das crianças, o que poderia gerar um tipo de antagonismo com a dimensão colaborativa que fundamenta as práticas de comunidades de aprendizagem.

3.7 Experiências brasileiras

Nosso país apresenta muitas instituições que buscam inovar, como, por exemplo, a CONAME – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação¹¹ –, um movimento integrador de redes, escolas, profissionais, ativistas e iniciativas sociais pela transformação da educação em seus diversos campos, que ocorre desde 2013, em que se apregoa a liberdade para pensar, para viver, para aprender. E, claro, uma educação radicalmente social, educação como transformação social e popular, comprometida com os princípios de uma pedagogia libertária e de reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil.

Além desse movimento, também vale lembrar que, em 2015, o MEC organizou uma relação das escolas inovadoras do Brasil, considerando fatores como gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade.¹² O resultado foi um mapeamento de escolas inovadoras e transformadoras do País inteiro. Selecionados 146 estabelecimentos de ensino, 14 (um em cada capital) foram estudados minuciosamente, por meio de uma pesquisa com os alunos, diretores, professores, coordenadores de projetos e membros da comunidade, tendo como diretriz as suas próprias experiências inovadoras.

Como nossa pesquisa não poderia contemplar tal quantidade de escolas, optamos por selecionar algumas experiências inovadoras em escolas públicas municipais de São Paulo, como as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima e a EMEF Campos Salles, e, ainda, a Escola Municipal Professor Ivan Galvão de França, localizada em Águas de Lindóia, SP, as três mencionadas na lista das escolas inovadoras do MEC.

O que todas elas têm em comum é que são baseadas no modelo de ensino da Escola da Ponte. Além das três, ainda vamos relatar o Projeto Âncora, em Cotia, cidade localizada na Região Metropolitana de São Paulo, porque se trata de um projeto educacional inspirado na Escola da Ponte e que também contou com a participação do Professor José Pacheco na sua implantação.

¹¹Disponível em: <<http://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/confira-a-programacao-completa-da-conane-2019/>>. Acesso em: 20.dez.2019

¹² Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/03/11/serie-sobre-educacao-mostra-exemplos-de-escolas-inovadoras-e-transformadoras-no-brasil.ghtml>>. 20.dez.2019. O mapa encontra-se no Anexo 2.

3.7.1 A EMEF Campos Salles

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Campos Salles pertence à rede municipal de S. Paulo, capital, e está localizada em Heliópolis, considerada a maior comunidade da cidade. No momento em que a Campos Salles iniciou o processo de mudança em 2005, havia cerca de 1.800 alunos matriculados em quatro turnos.

Em meados dos anos 90, ali chegou o diretor Braz Nogueira, com o desejo de inovação e de atrair a comunidade para o desenvolvimento do projeto no ambiente escolar. Sabia que, para inovar, a presença e a participação dos pais seriam fundamentais. Por isso, com as coordenadoras da escola, ofereceu um curso para os pais, constituído por três encontros, usando psicodrama para representar situações do cotidiano escolar e levá-los a refletirem sobre as práticas pedagógicas da escola, convidando-os a participarem na busca de soluções para promover mudanças.

Ao final do primeiro ano, após algumas ofertas deste curso, cerca de 40% dos pais passaram a participar mais da vida da escola, integrando comissões de pais e educadores para atuarem em diversas áreas, desde a preservação do patrimônio até a relação com o bairro/comunidade. O diretor passou a buscar outros parceiros e, além dos pais, lideranças comunitárias também foram convidadas para falar de suas lutas e realizações, promovendo o envolvimento destas com a escola. Essas iniciativas edificaram suas ações e a partir delas as transformações pedagógicas foram iniciadas, sendo implementadas, de fato, a partir de 2005.

3.7.2 A EMEF Amorim Lima

A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima está localizada no Butantã, bairro da Zona Oeste da cidade de São Paulo. Inspirada na Escola da Ponte, realizou uma grande mudança nos seus espaços físicos e em suas concepções pedagógicas.

A escola apresentava problemas comuns a qualquer outra escola do município. Em 2003, a psicóloga Rosely Sayão mostrou aos gestores e corpo docente um vídeo sobre a Escola da Ponte, de Portugal, que sensibilizou a todos, pois perceberam muitas semelhanças entre as duas escolas, e iniciou-se ali um alinhamento das práticas da Ponte adequadas à realidade do Amorim Lima.

Notando o entusiasmo da comunidade e conhecendo a Escola da Ponte, Rosely Sayão ofereceu assessoria para a implantação do projeto na unidade escolar. A própria comunidade, por intermédio dos pais, levou a proposta à Secretaria Municipal de Educação, que aceitou

implantar um projeto piloto. Este projeto foi aprovado pela SME e iniciou no ano de 2004, quando foram derrubadas as paredes de quatro salas de aula, unificando aquele espaço em um só. As transformações ocorreram aos poucos. A organização de assembleias de alunos foi aprovada em agosto de 2005.

Vale ressaltar que

o Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade. Para tanto, está construindo estratégias, encontrando soluções e criando os dispositivos pedagógicos que julga melhor se adequarem ao universo de seus alunos e educadores, no sentido de alcançar seus objetivos de forma plena e eficaz. É, portanto, um projeto que em tudo se apoia e em tudo é coerente com o propugnado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental, e cuja importância justifica reiterar: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Projeto Político Pedagógico EMEF Amorim Lima, 2015)

Foi proposta a utilização de dispositivos pedagógicos para adequação do projeto, que nasceu da demanda de uma política pública da própria comunidade. Houve um grande movimento estimulado pela diretora Ana Elisa Siqueira, com a participação efetiva de pais, professores e alunos para o atual Projeto Pedagógico, inspirado na Escola da Ponte, em Portugal. A experiência continua vigorando até os dias atuais e inspira muitos profissionais e

pesquisadores em busca de conhecimentos na implantação e manutenção dessa prática pedagógica.

3.7.3 O Projeto Âncora

O Projeto Âncora iniciou suas atividades no ano de 1995, como um projeto de assistência social que oferecia recreação educativa e cultural no contraturno da escola, tanto para crianças quanto para adolescentes. Desde os primeiros anos, já havia uma preocupação educativa. Entretanto, foi aproximadamente em 2005 que um fato despertou o interesse dos diretores em abrir uma escola: eles assistiram a uma palestra do Professor José Pacheco e, a partir daí, a ideia de criar caminhos para uma inovação pedagógica foi amadurecendo.

O Projeto Âncora foi inspirado na Escola da Ponte e reverbera a mesma linha de raciocínio de o aluno ser um cidadão consciente e autônomo. A elaboração da carta de valores levou em conta todos esses aspectos:

O respeito com o educando, sua especificidade, sua história e sua família por isso não serão padronizados apertados em modelos, em níveis predefinidos. Com os outros da equipe, independentemente da função que desempenhem, cumprindo suas obrigações e assumindo sempre seu papel dentro do grupo sem se desviar das decisões e das situações adversas.

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

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

A Honestidade com os educandos revela o não privilégio dos educadores: as regras e os acordos valem para todos, tanto para o adulto quanto para a criança, tanto para os pais como para os funcionários [...]

A Responsabilidade, como nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. (CARTA DE PRINCÍPIOS DO PROJETO ÂNCORA, 2014).

Uma das principais características do ensino da Escola da Ponte é a afetividade, a solidariedade, conforme se ouve em seu hino: “aprender com os outros, (...) e ter um amigo também é estudar”. De acordo com Pacheco (2014b) e Silva (2018a), valores como respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade norteiam o desenvolvimento humano na direção da prática do bem, do pensamento colaborativo, coletivo e aptidão para viver na sua comunidade, com autonomia.

Nos mesmos moldes da Escola da Ponte, o professor do projeto assume outra postura, atuando como tutor ou mediador, pois ajuda o educando a construir o seu planejamento quinzenal e também o planejamento diário, mas o trabalho de fazer é do aluno.

O tutor ou mediador do Projeto Âncora, assim como ocorre na Escola da Ponte, será responsável pela tutoria de um número específico de alunos. No entanto, ele atua ainda como especialista de sua disciplina, atendendo às solicitações de todos os alunos da escola, não apenas dos alunos do seu grupo. Além disso, acompanha a evolução dos alunos, e a avaliação ocorre de maneira muito flexível, quando o aluno entende que está preparado e ainda pode escolher de que maneira será avaliado.

É neste sentido (...) a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. É a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” (FREIRE; PAPERT, 1996, p.35).

Para Pacheco (2014b) e Silva (2018b), ao passar pela consolidação, o aluno está pronto para avançar para a próxima etapa, denominada aprofundamento, que é a última, ou seja, os valores e as competências exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais já estão próximos de serem atingidos.

Essa experiência pedagógica valoriza a individualidade, a especificidade de que cada aluno aprende de um jeito, no seu tempo, não havendo salas, não havendo séries. O educando escolhe a sequência em que deseja aprender, coloca no seu planejamento e o tutor o auxilia a construir o caminho para atingir seu objetivo, ajustando os conteúdos, quando necessário. Sendo assim, valoriza a formação integral do educando, pois o ajuda no desenvolvimento da autonomia.

3.7.4 Outras experiências

Ao iniciar nossa pesquisa por experiências pedagógicas inovadoras, visitamos várias escolas das redes municipais e estaduais de São Paulo, como já discutimos. E selecionamos outras duas experiências pedagógicas, que, embora não tenham se inspirado na Escola da Ponte, também apresentam práticas inovadoras. A primeira experiência se refere às “aulas públicas”; a segunda à que é desenvolvida na EMEI João Mendonça Falcão. Para entendê-las melhor, entrevistamos alguns professores.

3.7.4.1 Aulas públicas

Uma experiência que chama a atenção é a que ocorre fora dos muros escolares e envolve não só os alunos, mas também toda a comunidade.

O professor de Geografia, Paulo Magalhães, da EMEF Duque de Caxias, localizada na região do Glicério, centro de São Paulo, orienta os alunos com um projeto educativo transformador, o qual ele denomina de “Aulas Públicas”.

Sua audácia é fazer do espaço público do bairro da escola um lugar de aprendizado, de troca de experiências e vivências. Ele desconstrói a sala de aula e cria um novo sentido para a cidade que rodeia a escola, “atravessando os muros”, apropriando-se do território de maneira simbólica e sensível. Seu relato:

“Esta é uma história que marcou e tem marcado a minha vida. Começou no ano de 2010, quando me removo para a EMEF Duque de Caxias, que era considerada umas das escolas mais difíceis no aspecto das relações humanas. Na época, enfrentei novos desafios e vivenciei todo tipo de agressão dos alunos.”

(Paulo Magalhães)

O professor nos relatou a longa jornada que percorreu desde o dia em que chegou até hoje, dos riscos que enfrentou, pois a região apresentava índices elevados de violência urbana e vulnerabilidade social. Ao longo dos anos foi trabalhando a compreensão e ganhando a confiança da comunidade. Seu depoimento:

“A partir da experiência do projeto Aula Pública, criamos laços com a comunidade e conectamos a escola com o bairro, impactando diretamente na redução da violência urbana.”

A “aula pública” é um projeto que leva os estudantes às ruas do entorno da unidade escolar. A ocupação das ruas também propicia aos alunos se sentirem mais próximos de sua realidade, contribuindo para a preservação da memória cultural da comunidade do Glicério, além do aprendizado constante sobre o espaço geográfico e a cidade.

Figura 10 - Projeto Aula Pública



Fonte: Aula Pública da EMEF Duque de Caxias, maio de 2019. Tema: desabamento de ocupação em São Paulo. Crédito: Renato Stockler

O educador destaca alguns pontos que considera importantes para o êxito do projeto: papel do diálogo reforçado; participação da comunidade, que acolhe o projeto e ainda contribui com o seu conhecimento; saberes construídos empiricamente, com a experiência vivida; coragem –

“É preciso coragem para sair na rua, encarar a realidade, subir no degrau de uma escada e falar com as pessoas, sensibilizando não apenas os alunos, mas quem estiver passando por ali” –

E, por fim, a humildade:

“É importante para o professor sair do pedestal e se equiparar com o morador de rua, o dono do bar, o taxista, uma mãe. A aula não é só para as crianças, mas também para a comunidade.”

O professor elaborou uma experiência inovadora dentro do seu contexto escolar e social, ressignificando a sua prática junto aos educandos e à comunidade; estabelecendo vínculos e gerando sentimento de pertencimento e fortalecendo os laços afetivos entre todos.

3.7.4.2 EMEI João Mendonça Falcão

A EMEI João Mendonça Falcão está localizada no bairro do Brás, em São Paulo e apresenta uma peculiaridade. Por estar localizada na região central e de grande comércio popular, ela atrai alunos de diferentes regiões, oriundos de diversos movimentos migratórios, tanto internos como externos. Quando realizamos a visita, em junho de 2019, havia 11 nacionalidades distintas e existe outra singularidade na unidade escolar, um fluxo constante de idas e vindas de alunos, pois, durante o ano, quando as famílias de migrantes chegam à cidade, as crianças são matriculadas, mas, à medida que conseguem um trabalho ou ocupação informal, tendem a mudar para os locais mais próximos do seu trabalho.

Outra característica distinta da unidade é um trólebus. Esse transporte era comum nos anos 1940 e estava sendo utilizado para treinamento dos motoristas na antiga CMTC (Companhia Municipal de Transportes Coletivos de São Paulo). Porém, há mais de 10 anos estava parado, no pátio da SPTrans, no bairro do Pari. A professora Maria Cecília Paladino Cricelli, que trabalhou de 1999 a 2009 na EMEI, possibilitou a transformação do ônibus numa brinquedoteca – o Brinquebus, que foi criado em outubro de 2003 e é um espaço pedagógico da EMEI João Mendonça Falcão.

Figura 11 – Brinquebus do EMEI João Mendonça Falcão, agosto de 2019.



Fonte: a autora (2019)

Em razão de sua grande diversidade cultural, os educadores pensaram em criar uma estratégia de acolhimento, no sentido de favorecer a comunicação inicial, pois, quando os alunos chegam, muitas vezes ainda não possuem a fluência no nosso idioma. Nesse contexto, surgiu o projeto “Música e Brincar na Educação Infantil”, com o intuito de estimular a socialização das crianças e de suas famílias.

A atividade é realizada de forma lúdica. Primeiro as crianças ficam em círculo e logo em seguida, entoam, em coro, a música: “Je vais à l’école en chantant. J’arrive à l’école très content.” (Eu vou à escola cantando. Eu chego à escola muito feliz).

Dessa forma, dão boas vindas aos colegas que estão chegando, que se sentem acolhidos e a música, ainda, vence a barreira cultural e serve como uma maneira de os unir.

4 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL PROFESSOR IVAN GALVÃO DE FRANÇA

Figura 12 - “Aula” EMEIF Ivan Galvão de França – Águas de Lindóia – SP



Fonte: Rede Social do próprio EMEIF (2019)¹³

¹³ Disponível em: <https://www.facebook.com/escolaivangalvaodefranca>. Acesso em: 20 jan. 2019.

A Escola Municipal EMEIF Ivan Galvão de França faz parte da lista do MEC das escolas mais inovadoras do Estado de São Paulo. Está localizada na Avenida Jaboticabal, s/nº, no Bairro do Jaboticabal, em Águas de Lindoia. Foi inaugurada em 5 de julho de 1969, e pertencia ao Estado até 1999, quando então foi municipalizada, passando a ser da Prefeitura Municipal da Estância de Águas de Lindoia, sob a responsabilidade da Diretoria Municipal de Educação, sendo vinculada à direção da Escola Municipal “Luiz Barbosa”. No ano de 2005, passou a ter direção própria. (Ato de Criação ou Autorização: Denominação anterior EEPG (R) “Professor Ivan Galvão de França”. Decreto de Municipalização nº 1.693 de 09/08/1999. Denominação anterior: E.M. “Professor Ivan Galvão de França”. Lei nº 2.692 de 03/11/2008.)

A escola atende crianças a partir de três anos, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O período de funcionamento é integral, de segunda a sexta-feira, com início às 8 horas e término às 17 horas. A entrada dos educandos inicia-se a partir das 7h20. A secretaria da escola atende das 7 às 16 horas. Nela permanecem em período integral 80 crianças do entorno do bairro Jaboticabal, próximo à unidade escolar. As crianças participam de oficinas de dança, música, inglês, expressão corporal e xadrez, além das atividades curriculares. Possui seis salas e uma cozinha.

As atividades do projeto envolvem planejamento pedagógico, formação de educadores, aplicação prática dos conceitos em sala de aula, acompanhamento dos resultados e realização de Rodas de Conversas com educadores (gestores, professores e outros profissionais da educação), além de divulgação de material (livros, artigos, documentários etc.) sobre formas inovadoras de educação.

No ano de 2015 a pedagoga e diretora da escola Fabiana¹⁴ teve a iniciativa de desenvolver um projeto educacional inspirado na filosofia da Escola da Ponte denominado “Movimentos Asas”, que promoveu o envolvimento de professores e alunos. O projeto funcionou com base no princípio de que a aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, que priorizam o protagonismo da criança, respeitam seu tempo de aprendizagem. Entende-se que o currículo oculto é uma ferramenta de aprendizagem, pois nasce da criança, a partir de seus sonhos e desejos. Cabe destacar que o projeto teve o apoio e a participação ativa do Professor José Pacheco, que contribuiu com sua experiência como educador e diretor da Escola da Ponte durante 28 anos, em Portugal.

A visita à escola – agendada com mais de um mês de antecedência – ocorreu num dia ensolarado, agradável e de céu azul. Era verão. Fomos acolhidos de maneira muito positiva,

¹⁴ Atualmente, a gestora Fabiana não está mais nessa escola e está implantando esse mesmo projeto em outra Unidade, na Escola Estadual Luiz Martini, na cidade vizinha de Mogi Guaçu.

com a recomendação bem clara de que não seria possível tirar fotos da escola¹⁵, pois as crianças ocupam todos os lugares.

Os projetos, que têm como referência os princípios trabalhados na Escola da Ponte, que funciona como uma comunidade de aprendizagem, fato que também ocorreu na Escola Municipal Professor Ivan Galvão de França.

O termo “comunidade de aprendizagem” designa um projeto do ano de 1993, no ensino regular da Espanha. Foi embasado em várias práticas educativas direcionadas à transformação social e educativa. Este modelo evidencia elementos fundamentais para a aprendizagem: a convivência, as relações humanas e a participação da comunidade. Podemos dizer que Comunidades de Aprendizagem são todos: alunos, corpo docente, funcionários, pais, familiares, amigos, moradores do bairro, associação de moradores, ONGs, voluntários, ou seja, todas as pessoas que participam da aprendizagem, direta ou indiretamente. Portanto, é o engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (TORRES, 2003).

Nessa perspectiva, a escola faz parte da comunidade e a razão da sua existência é a própria comunidade. “A escola não é independente, não é recorte autônomo, mas ela é fruto de todos os laços de todos aqueles que a construíram” (SANFELICE, 2007). Nesse contexto, a concepção de uma comunidade de aprendizagem envolve “rever a distinção convencional entre escola e comunidade” (TORRES, 2003). O processo educacional de ensino-aprendizagem deve indicar “condições essenciais para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das famílias, para o desenvolvimento comunitário e para o desenvolvimento nacional” (TORRES, 2003).

Nessa concepção, a escola deve articular-se entre a família e a comunidade. Precisa criar ações que ampliem a participação desses atores não apenas na dimensão informativa, que é a mais comum, mas também em uma ação coletiva das dimensões consultivas, decisórias, avaliativas e educativas.

Trata-se de um modelo que favorece a coerência dos conteúdos de aprendizagem e oportuniza o diálogo entre os pares. Esse diálogo oportuniza a ação pela comunidade e promove a interação social em que os educandos são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

Para tanto, as ações educacionais devem ser embasadas nos interesses desses sujeitos, de modo que contribuam para a construção de um projeto político-pedagógico que represente a comunidade no qual a escola está inserida, constituindo uma possibilidade de inovação pedagógica.

¹⁵ A direção solicitou para não fotografar naquela visita, fato que nós respeitamos. As fotos aqui inseridas foram extraídas da página de uma rede social.

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...]. (FREIRE, 2009, p. 93).

Pelo que foi possível observar, o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar desta pesquisa foi elaborado de forma democrática, ou seja, foi uma construção coletiva, com a participação de toda a comunidade escolar. Nesse momento já ficou muito clara a decisão de implementar um novo modelo de ensino, que, como tinha mostrado Paulo Freire, traz a crença de que se pode agir sobre a realidade que se deseja superar/transformar:

Mediante a transformação em busca de uma educação democrática e a possibilidade de desenvolvimento integral do ser a partir de uma escola em tempo integral, proposta para o ano 2015 em nossa unidade escolar, viu-se a necessidade de reconstruir o Projeto Político-Pedagógico que atendesse a tais transformações, considerando as especificidades de cada ser, estimulando suas potencialidades e resgatando a autoestima. Na implantação do **Movimento Asas**, encontramos nos HTPCs espaços para formação de nossos educadores. (PPP, EMEIF IVAN GALVÃO DE FRANÇA, 1995).

De acordo com o documento, o “Movimento Asas” visa a prática participativa (pensar, projetar, criar, inventar, construir um novo caminho, realizar sonhos), a fim de promover a “construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária, equilibrada, sustentável e participativa”.

Muitos pontos importantes foram estabelecidos como sua missão:

- ser um espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania, onde a formação coletiva contínua será valorizada e deverá ser elaborada de maneira coerente com o cotidiano escolar, a realidade local e social, atendendo suas especificidades e necessidades.
- uma formação que se dá num contínuo por meio do compartilhamento de experiências, de debates sobre livros e textos lidos, de grupos de estudo, de atividades de pesquisa-ação, da escrita de projetos, do desenvolvimento e da melhoria do currículo, do planejamento conjunto de atividades de aprendizagem, da apresentação e discussão de vídeos, da aplicação das tecnologias da informação e da comunicação, entre outros, com o intuito de oferecer encontros de educação continuada de qualidade; criar espaços de diálogo; fomentar a leitura e “amarração” da parte teórica com a prática e participar dos eventos.
- formação: técnico-científica (refere-se ao acesso aos conhecimentos técnicos e científicos construídos historicamente, os quais permitem o confronto com a prática); pedagógica (refere-se ao confronto com a realidade educativa, por meio da reflexão sobre o currículo, as tecnologias e as metodologias que deem conta de melhorar a aprendizagem de todas as crianças) e político-humana (refere-se à dimensão política e às relações estabelecidas nos diferentes grupos sociais). (PPP- EMEIF PROF. IVAN GALVÃO DE FRANÇA, 2015).

Nesse processo, esteve presente o refletir e decidir sobre a formação continuada da equipe escolar como um todo, de maneira a dar sustentáculo às mudanças e às transformações

propostas pela gestora, seguindo o modelo praticado na Escola da Ponte. O estudo e o planejamento das atividades foram responsáveis pelo amparo às práticas construídas em conjunto pela equipe pedagógica e pelos educandos (ou alunos).

A gestora da escola Ivan Galvão de França teve um ousado posicionamento ao implementar um novo modelo de ensino. Acreditou no seu sonho e lutou pelos seus anseios de transformar uma escola num espaço de desenvolvimento social e humano, agregando sabedoria da comunidade local, dos alunos e dos professores, num mesmo propósito.

Em resposta a uma das questões da entrevista, a diretora disse que o primeiro passo em direção à mudança foi fazer um levantamento dos valores¹⁶ da escola. Em seguida, ela apresentou sua ideia à equipe pedagógica – professores e funcionários – e o terceiro passo foi iniciar os estudos.

Nem todos os professores aceitaram as inovações, alguns foram muito resistentes, como se pôde observar na contextualização das entrevistas. Mas, aos poucos, as mudanças começaram a ser implementadas e os resultados começaram a surgir. Entre os muitos projetos diferenciados, está o da “Oficina de fotografia”: os alunos aprenderam a fazer e confeccionaram seus binóculos. Depois foram ao museu para observá-lo com seus equipamentos.

Figura 13 - Oficina de Fotografia da EMEIF Ivan Galvão de França – Águas de Lindóia – SP



Fonte: Rede Social do próprio EMEF (2019)¹⁷

Muitos outros projetos foram desenvolvidos com a ajuda dos professores e também dos funcionários, que tiveram um envolvimento significativo nas ações cotidianas.

¹⁶ Conjunto de características de uma pessoa ou organização, que determinam a forma como a pessoa ou organização se comportam e interagem com outros indivíduos e com o meio ambiente (PACHECO, 2014b, p. 124).

¹⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/escolaivangalvaodefranca>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Além disso, a gestora mobilizou a comunidade, que começou a participar das ações da escola ativamente. Houve muitos moradores como voluntários desenvolvendo projetos. Os espaços do entorno da escola também eram utilizados para fins educativos:

Figura 14 - Alongamento antes da prática esportiva da EMEIF Ivan Galvão de França – Águas de Lindoia – SP



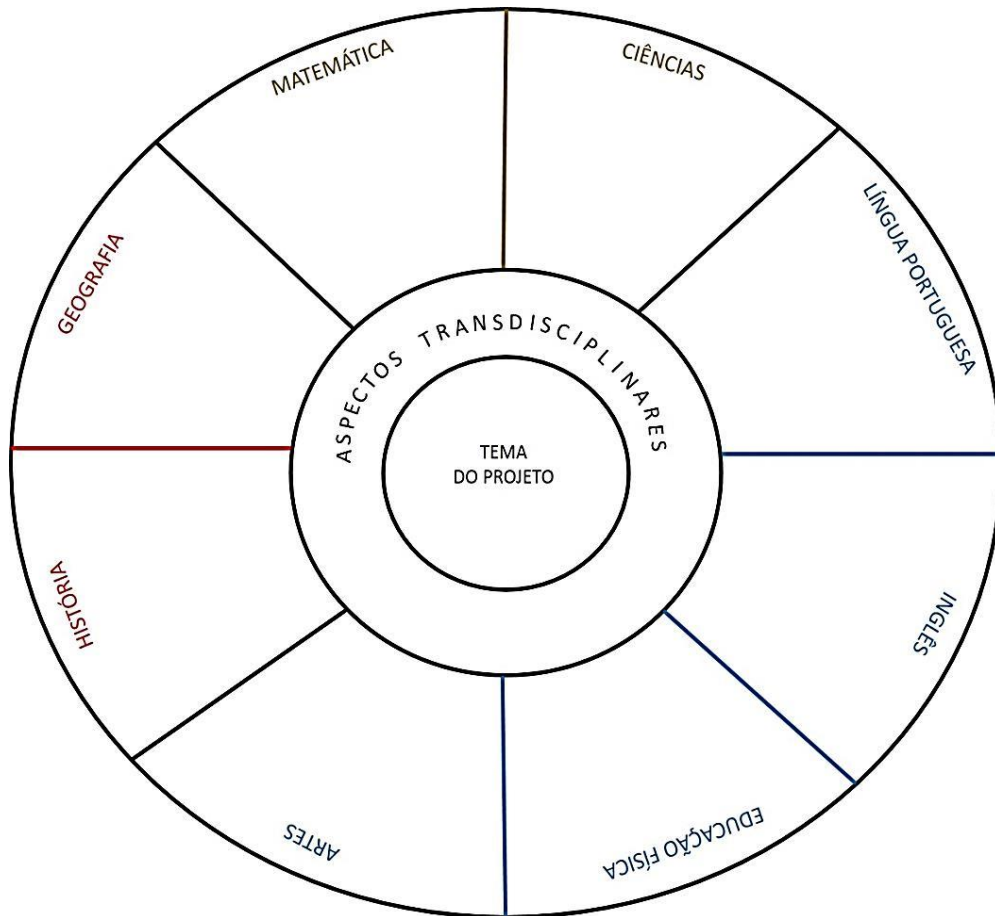
Fonte: Rede Social da própria EMEF (2019)¹⁸

Surgiu a proposta de período integral em consonância com as novas práticas. Este fato possibilitou novas aprendizagens, pois, no horário do contraturno, as oficinas, os projetos e as atividades permanentes estimularam o desenvolvimento de práticas educativas para todas as idades. Também colaboraram para a articulação de diferentes saberes – educação, saúde, cultura etc., por meio da utilização de diversas linguagens (corporal, musical, plástica, oral, escrita...).

Uma mandala desenvolvida na EMEIF Ivan Galvão de França relaciona as disciplinas e os aspectos transdisciplinares, sendo que o tema central é trabalhado por todas as áreas de conhecimento, em conjunto.

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/escolaivangalvaodefranca>. Acesso em : 20 jan. 2020.

Figura 15 - Mandala da EMEIF Ivan Galvão de França



Fonte: PPP EMEIF Prof. Ivan Galvan de França, 2015.

De acordo como Professor José Pacheco,

o dispositivo pedagógico é entendido como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerada nessa qualidade toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa. (PACHECO, 2014b, p. 13)

Além da mandala, de acordo com as professoras entrevistadas, a E.M.E.F. “Professor Ivan Galvão de França utilizou muitos dispositivos (Anexo 2) na sua prática pedagógica como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, os “cardápios” era a denominação dos Parâmetros Curriculares da época, adaptados para atividades semanais e bimestrais. Eles ficavam afixados nas paredes, para lembrar as mudanças e as metas da semana.

Também a reunião de professores era diferenciada, havendo espaço para formação e planejamentos constantes. Cada aluno possuía um portfólio no qual ficavam os planos quinzenais e as principais atividades que cada um desenvolvia.

A observação é uma prática constante de avaliação pelos professores, sobretudo em termos de valores e atitudes (sem estabelecer ruptura com a avaliação de conhecimentos). Como não existe observação neutra, ela é pautada na matriz axiológica da Ponte: solidariedade, responsabilidade e autonomia.

4.1 Gestão democrática

A gestão democrática foi definida com um dos princípios de ensino no Brasil na Lei de Diretrizes e Base, que em seu artigo 9º dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

O conceito de gestão democrática da Escola da Ponte está relacionado à democracia e à participação. A administração é uma ação que não se esgota em si mesma, que só termina quando o fim escolar, no caso, a educação dos alunos é atingida. “Em seu sentido geral, podemos afirmar que administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2007, p. 18). Neste caso, o fim determinado é a educação e a participação é pertinente ao conjunto das relações em curso. (PARO, 2007).

Paro (2011) ressalta que “ações democratizantes foram e ainda estão sendo praticadas por vários sistemas públicos de ensino, como as Associações de Pais e Mestres – APMs, a formação de Grêmios Estudantis e o fortalecimento do Conselho de Escola e Conselho de Classe, mas que todas essas medidas democratizantes não (...) conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século” (PARO, 2011, p. 19).

Continuando em sua reflexão, Paro afirma que “não adianta tentar democratizar as escolas, se estas adotam um conceito e uma prática tradicional de educação: [...] estão, em sua maioria, configuradas para realizar um ensino de tipo tradicional, adequado a uma concepção de educação nada crítica, que está impregnada no pensamento arraigado e que não apresenta avanços no sentido de uma gestão democrática”. (PARO, 2011, p.22).

Voltando à questão da gestão democrática para a Escola da Ponte, um movimento que começou quando a indisciplina, o fracasso e o desgaste físico e emocional dos profissionais despertaram uma insatisfação que levou o grupo para um novo enfrentamento: o início da mudança, por meio de participação coletiva, ressignificação da prática pedagógica, associada à

parceria com os pais, com a comunidade e também com a criação de assembleias estudantis... O aluno toma consciência de si como parte desse processo, como um sujeito que tem voz, que começa a entender seu papel transformador, de seu lugar no mundo, de sua história, e com isso, assume o protagonismo na construção do seu saber (ou do seu conhecimento).

Na Escola da Ponte, a gestão democrática foi construída aos poucos, inserindo práticas no seu cotidiano. Também na EMEIF Ivan Galvão de França o exercício da gestão democrática não se estabeleceu da noite para o dia. Foram necessárias pequenas ações, como, por exemplo, a escolha dos valores da escola, os primeiros debates nas reuniões com estudos e participação, a prática da escuta, envolvimento e colaboração de todos na elaboração dos planejamentos semanais e também na tomada de decisões.

Outro ponto importante para a gestão democrática é o conhecimento da realidade local. Neste aspecto, o conceito de território, do geógrafo Milton Santos, é muito pertinente:

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocar materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele flui. (SANTOS, 2011a, p. 77).

Essa perspectiva traz uma nova abordagem e um novo entendimento da escola inserida em um determinado local e suas relações com aquela comunidade. Nesse contexto, pensar a **política pública** a partir do território também se afirma como um exercício de observação do cotidiano, da cultura local, do seu entorno, do espaço em que constroem e reconstróem suas relações. Ou seja, a aprendizagem se faz presente em todos os lugares onde se vive.

É nesse aspecto que a gestão da EMEIF Prof. Ivan Galvão de França considerava necessária a compreensão da especificidade socioespacial da escola, um estabelecimento inserido numa comunidade rural – tanto seus pais como muitas das famílias dos alunos são pequenos produtores rurais que vivem no entorno.

Foi pensando nesta conjuntura que ela foi planejando as ações e transformando os espaços da escola, tornando-os possíveis para a circulação, para o diálogo com os pares, a criação a partir de projetos curriculares, como as oficinas no contraturno escolar. Isso permitiu que as crianças circulassem pela escola, ocupassem todos os espaços e nele convivessem, relacionando-se, ganhando os espaços da comunidade – o parque, o museu, a biblioteca pública –, ampliando sua visão mundo.

As oficinas propiciaram a essas crianças conhecer e explorar melhor o ambiente escolar, pois nele interferiram, fazendo parte dessa nova configuração. Enfim, apoderaram-se deste espaço, deste território.

Todo esse processo ocorreu de maneira dialógica e com participação efetiva de toda a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis, voluntários, associação de bairro. Houve compartilhamento, conhecimento e a responsabilidade na tomada de decisões, fomentada pela ampliação do Conselho de Escola, que teve papel fundamental, participando dos debates e das assembleias sobre vários temas, além da elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Em muitos aspectos, houve grande participação de toda a comunidade.

4.2 Análise das entrevistas: a voz do coração

Para melhor conhecer as experiências pedagógicas da EMEIF Prof. Ivan Galvão de França, além das entrevistas, foram utilizadas técnicas que se complementaram na coleta de dados. Não seria possível obter os dados apenas por meio de uma única técnica. A variedade não só permitiu validar os dados – que puderam ser confirmados através de diversas fontes –, mas também se revelou fundamental para uma visão o mais holística possível sobre a realidade.

Assim, recorreremos à Entrevista, à Análise Documental e à Pesquisa de Campo, cujas características sintetizamos no quadro 3, adaptado de NOGUEIRA (2001, p. 213).

Quadro 3 – Considerações sobre análise de entrevista

Entrevista - Pontos positivos
1) Permite aprofundar a percepção do sentido que as pessoas conferem às suas ações. 2) É flexível, porque o contato direto permite elucidação das questões: tanto das perguntas como das respostas.
Análise documental - Pontos positivos
1) Pode aparecer em vários tipos de informação, de acordo com as características do documento, por exemplo, estatísticas. 2) Grande quantidade de informação coletada.
Pesquisa de campo - Pontos positivos
1) Informação rica e profunda. 2) Permite flexibilidade, pois pode apresentar novos argumentos diante de novos fatos.

Fonte: a autora, adaptado de Nogueira (2013)

Quanto à análise documental, ela antecedeu e sucedeu a pesquisa de campo, que se realizou em três etapas: uma visita à Escola Estadual Luís Martini, em Mogi-Guaçu, interior de São Paulo, onde a gestora Fabiana está implantando um novo Projeto, além de duas viagens ao campo de pesquisa propriamente dito.

Na pesquisa documental consultamos vários documentos: o Projeto Político Pedagógico, os planos de aula, publicações diversas (livros, artigos de jornais e revistas, trabalhos científicos, pedagógicos), estatísticas, documentos administrativos e pedagógicos de arquivo, atas, fotografias, vídeos.

Com relação às entrevistas, em muitos de seus relatos orais, as professoras se emocionaram com o reviver de sua vivência, com a sua percepção das ações, com as novas experiências, com os relatos de vida, com as práticas e com a maneira como envolveram e se envolveram naquele cotidiano escolar, com um significado muito especial que transbordou sentimentos e principalmente respeito, solidariedade, autonomia e, acima de tudo, amor! Amor à educação, ao próximo e a vontade de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Como foi usada a entrevista semiestruturada, um questionário foi elaborado para efetuar as entrevistas, porém, no calor dos depoimentos, das entrevistas, surgiram novas questões que foram preparadas naquele momento e o roteiro não foi respeitado na íntegra.

A cada resposta obtida, surgia outra questão no momento, ou a entrevistada construía outra resposta a partir da questão anterior, ou ainda continuava uma conversa informal, pois houve sempre uma grande abertura para que ela ficasse à vontade em relatar tudo aquilo que julgasse importante para o contexto.

De acordo com Schwandt (2006, p. 163), a entrevista semiestruturada tem como objetivo a elucidação de histórias com base na experiência dos indivíduos. Apesar de haver um guia, existe liberdade para não respeitá-lo na íntegra. Também Flick (2004, p. 106) refere:

É uma característica dessas entrevistas que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado. (FLICK, 2004, p. 106).

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada num assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Por fim, vale destacar que há uma complementaridade entre todas as técnicas utilizadas na coleta de informação: a visita à Escola da Ponte, a visita a várias escolas, a participação no Enarc, momento em que encontrei a educadora Fabiana e demonstrei o interesse em pesquisar sua experiência – interesse imediatamente atendido e acolhido. Nesse mesmo encontro tive a oportunidade de conhecer o professor José Pacheco, pessoa muito aberta e que também contribuiu com as minhas investigações. Outras inúmeras conversas informais de que tive a

oportunidade de participar foram importantes e possibilitaram um ambiente e uma empatia favoráveis à pesquisa de campo.

4.3 Sobre a análise de dados

Lüdke e André (1986) afirmam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, “os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (p.45).

Para Schwandt (2006, p. 6), a análise de dados qualitativos serve para “dar sentido” (making sense of) à informação coletada. Ele considera que na análise estamos simultaneamente perante uma arte e uma ciência, sendo realizada por meio de uma variedade de procedimentos que facilitam o trabalho entre o cruzamento de dados e de ideias. A análise começa com os processos de organização, redução e descrição dos dados, vindo as conclusões ou as interpretações da informação na sua sequência, sendo ainda necessário garantir a credibilidade da investigação. É claro que, se os dados pudessem falar por si mesmos, a análise não seria necessária (SCHWANDT, 2006, p. 6).

No caso particular da análise de conteúdo realizada nesta investigação, foram seguidas as “etapas” enumeradas por Bardin (2002), embora tenham existido em todo o processo inferências e interpretações, com base na informação que se ia adquirindo já não só no local, mas também em novas audições das gravações das entrevistas e das leituras e releituras dos diversos documentos recolhidos. De acordo com Bardin (2002, p. 89):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
 - 2) a exploração do material;
 - 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação
- (BARDIN, 2002, p. 89).

4.4 As vozes das entrevistadas (análise)

4.4.1 Gestora

“Tudo começou com uma reflexão, muito antes de assumir a gestão da unidade escolar. Acho que não foi nem na escola **que começou, acho que foi na vida**. No processo de indignação de ver a escola que nunca muda, sempre do mesmo jeito, você não vê prazer mesmo pelo conhecimento ou por ir à escola. Eu tenho muita preocupação, quando converso com as pessoas e elas me contam traumas que têm da escola, trauma com professor, com o ambiente, e isso me levou para a educação. **Para fazer a diferença na educação.**” (*Entrevistada: Gestora, grifo nosso*).

Logo em resposta à primeira questão, percebemos a qualidade e a importância do envolvimento da gestora. Percebe-se em sua fala que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podem aprender, (...) e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 2014, p.70).

O que moveu a educadora em direção à educação foi a esperança, pensando na transformação, na superação de “traumas” que sua própria educação propiciou. Conforme Morin, a crise da educação também é uma crise da civilização, da destruição da família, da vizinha, do trabalho, que ele nomeia de “degradação das solidariedades tradicionais” (MORIN, 2015a, p. 64). No entanto, ele ressalta que a educação regenerada também não poderá dar conta de transformar a sociedade, mas sim ajudar as pessoas a se tornarem aptas para o conhecimento pertinente, para enfrentar as incertezas e as complexidades em geral: humana, social, econômica, histórica, etc. (MORIN, 2015a, p.68). Ao ouvir a gravação da fala da entrevistada, identificamos essa percepção em vários momentos ao longo da nossa conversa.

“Tudo começou com o acompanhamento do Professor Pacheco. Ele acompanhou as etapas do processo e foi feito um trabalho coletivo, e todos participavam das decisões. As crianças foram as primeiras a aceitar as mudanças.” (Gestora)

Também a partir dessa entrevista, pudemos entender como ocorreu o planejamento e compreender as fases de implantação de uma experiência de ensino diversificada, inspirada na Escola da Ponte. O primeiro passo foi identificar os valores em comum das pessoas. Isso foi feito de uma maneira muito simples e lúdica: numa reunião, por meio de uma “brincadeira”, as pessoas escolheram os valores mais importantes para a vida de cada um. Ao final, houve uma “coincidência” entre as palavras escolhidas: respeito, amizade, solidariedade, amor... os valores foram identificados.

“Minha formação foi com o Professor Pacheco, fui acompanhando todo o processo e as escolas, devido a minha curiosidade. Com o objetivo de fazer uma escola diferente e procurar literaturas que

traziam esse assunto. Quando conheci o professor, concluí que ele era um divisor de águas, pois tudo que você lê... ele é uma pessoa aberta que consegue se aproximar, e depois vê o professor dentro da escola, onde eu estava, tudo muda. Então foi uma formação de curiosidade”. (Entrevistada: Gestora, grifo nosso).

O desafio de se fazer uma escola diferente, a curiosidade e a formação mencionadas pela gestora parecem ir ao encontro das palavras de Freire “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.” (FREIRE, 2014, p. 32).

A partir dessa descoberta, os educadores – e, nesse caso, quando falamos em educadores, nos referimos a todos os funcionários da escola –, começaram a buscar, pesquisar, estudar e entender os valores que são universais. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.” (FREIRE, 2014, 31). Essa descoberta leva as pessoas a se unirem pelos valores.

Logo em seguida surge a primeira intervenção, por meio de uma pergunta: “Quais os espaços onde as crianças vão aprender?”

Ao responder, a Gestora aponta a preocupação com o aprendizado. Há um novo desafio: o educador observar os espaços escolares como territórios de aprendizagem. Esse olhar deve ultrapassar os limites das paredes, dos muros; ou, mesmo, observar dentro do ambiente em que se está e pensar em quais dispositivos pedagógicos¹⁹ antecedem esses espaços ou locais; definir esses espaços que serão utilizados na primeira intervenção. Os educadores devem ainda constituir um roteiro de estudo, após a identificação dos espaços e prepará-los para a próxima etapa.

Por fim, podemos chamar a próxima fase de transição, na qual ocorre a mudança. E, a partir daí a “aula” deixará de existir!

“A Ivan Galvão está em um processo de construção, na verdade, eu acho que o processo de construção é para sempre. (...) misturou muitas metodologias, nós fazíamos muitos estudos de metodologias, porque tem criança que aprende de um jeito e criança que aprende de outro. Nós percebemos que tinha criança que precisava de um método tradicional (...) Lembro de dois casos de duas meninas (...) “quero apostila”, e elas faziam. Então, cada estudante, a gente trabalhava o que ele precisava, (...) Não tinha uma metodologia, cada caso era um caso. Cada estudante era tratado de forma individual, aprendemos muito com isso.” (Entrevistada: Gestora, grifo nosso).

¹⁹ A lista dos Dispositivos Pedagógicos da Escola da Ponte encontra-se disponível no site da Escola da Ponte: <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

A partir de uma visão de educação diferenciada, as experiências pedagógicas também eram diferentes, singulares. “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2014, p. 47). Respeitando cada aluno e entendendo que “cada criança aprende de um jeito”, a escola foi se redescobrando, coconstruindo uma nova prática, de maneira democrática e colaborativa.

Inovar²⁰ equivale a operar rupturas paradigmáticas e, sozinho, pouco ou nada poderia fazer. Constituímos uma equipe. Respeitamos aqueles que não quiseram mudar, apesar das críticas maledicentes, que nos atingiam e perturbavam. No início, apenas guiados pela intuição pedagógica e pela amorosidade, dávamos aula durante a maior parte do tempo, porque era aquilo que nos tinham ensinado a fazer. Mas fomos introduzindo alterações, a partir das nossas dificuldades de ensinagem.” (PACHECO, 2014a, p.120)

A gestora entende que o processo de inovação, além das situações de ensino, do corpo docente e discente, envolve a gestão. No caso, ela mostra que está acolhendo e ressalta que o papel do educador é muito importante, pois é preciso ter uma equipe que acredite e aceite as novas experiências.

Os funcionários e o corpo docente fazem parte da rede municipal de ensino, são concursados ou contratados:

“A gente não mudou a vida dos professores. Havia professor que tinha dois cargos, tinha professor que tinha cargo em outra escola. Nós respeitamos cada vida do professor.” (Gestora)

A formação era permanente e o horário era adequado ao horário do professor.

“A gente também sentava para fazer a assembleia, o que estava dando certo, o que não estava. Eles levavam materiais para estudar. Tinha uma professora que estuda Piaget, troca de conhecimento, uma construção contínua.” (Gestora)

Então, a formação contínua, permanente e coletiva ocorreu desde o início, pois o projeto de uma escola depende das pessoas. “Escolas não são edifícios, escolas são pessoas. As pessoas são valores.” (PACHECO, 2014a, p. 31). O diálogo foi o ponto de partida para “**desenvolver experiências pedagógicas inovadoras no cotidiano escolar**”. Segundo a gestora, no início o grupo não era coeso, havia resistência às novidades por um número considerável. Uma

²⁰ “O termo ‘inovação’ tem origem etimológica no latim *innovatio*. Refere-se a ideias, métodos ou objetos criados, que não semelhantes a ideias, métodos ou objetos conotados com padrões anteriores. E dizem-nos os mais variados dicionários que “inovação” é ação ou ato que modifica antigos costumes, manias, legislações, processos... Isto é, ação ou ato renovador de algo, ou de alguém. Significa a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos. Pressupõe invenção, a criação de algo inédito. Em suma: inovação é efetivamente algo novo. Que, em princípio, contribui para a melhoria de algo, ou de alguém.” (PACHECO, 2014a, p. 121).

professora não acreditava no êxito, não conseguia perceber que poderia fazer diferente, mudar o modo de pensar, olhar o outro, o coletivo.

“Na maioria das vezes, o diretor impõe tudo. Teve uma professora que não queria participar das assembleias, eu fui conversar com ela. ‘Por que você não quer participar das decisões?’ E ela respondeu: ‘porque é muito mais fácil obedecer, porque se der errado, não sobra pra você’. Depois ela começou a participar, propondo ideias e opiniões. E, assim como ela, outros também começaram a modificar o seu olhar, ‘aos poucos fomos nos transformando em equipe, nos transformamos em equipe para conversar com o outro, sem criar mágoas, focamos em falar das situações e não das pessoas’. A preocupação comum com a educação superou as diferenças, com muito diálogo, reflexão e união, pois, a percepção de que o grupo havia se tornado uma equipe foi justamente no momento em que perceberam que ‘não tinha tarefas separadas como limpeza e cozinha, todos eram educadores, todos faziam parte da pedagogia’.” (Entrevistada: Gestora, grifo nosso).

Fica claro o olhar da gestora dentro do espaço cotidiano da escola, que permite conhecer as concepções e experiências do coletivo dos professores sempre orientada pelo respeito à fala e pela escuta deles. Nesse processo:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.42).

A gestora relata que, por outro lado,

“A aceitação dos estudantes foi muito legal e gostoso, foi um processo rápido, enquanto o corpo docente apresentou uma certa resistência, pois não conheciam e não imaginavam outra possibilidade, além da tradicional (um sentado atrás do outro ou em forma de U). Eram muitas mudanças, “todo mundo junto, as idades misturadas, projetos individualizados... assustou-os um pouco no começo, mas depois, com o processo, eles adoraram. Agora, os funcionários, Edilson e Cida, eles abraçaram a ideia. E aos poucos a comunidade foi aceitando... então, a comunidade aceitou bem.” (Entrevistada: Gestora, grifo nosso).

E ressalta:

“O pedagógico do estudante e o desenvolvimento dele só têm ponto positivo. O ponto negativo é a burocracia, porque a legislação permite que isso aconteça. Quando lemos as Diretrizes e Bases, está escrito lá que você pode ter autonomia para trabalhar nas suas escolas ciclos, séries ou não seriação, até no calendário escolar, temos autonomia.

Tem a questão da documentação, mas quando você quer fazer, as pessoas te questionam, como se não existissem as Diretrizes e Bases, que é uma lei abrangente, toda escola deveria trabalhar dentro dela.”
(Entrevistada: Gestora, grifo nosso).

As respostas da gestora mostram que, inspirado na Escola da Ponte, o trabalho desenvolvido permitiu uma comunicação horizontalizada entre a gestão e toda a equipe escolar.

A fala da gestora apresenta uma descrição da proximidade à realidade com a aplicação de **práticas inovadoras** de ensino na EMEF Ivan Galvão. Ela elucidou as particularidades anteriores do processo de ensino e como as novas resoluções, no que se refere ao conteúdo, foram sendo aplicadas. A entrevista com ela também deixou clara a visão de necessidade de atendimento a novas demandas. Mostrou como foram possíveis as mudanças neste contexto e como foram implementadas práticas próximas ao modelo freireano, com perspectivas do modelo inspirador da Escola da Ponte, entretanto, dentro da adaptação, das condições da escola, entre outras importantes observações.

Suas respostas deixam claro que, como na maioria das instituições que adotaram essa mudança, havia muita heterogeneidade dos atores educativos e formativos. A atualização de práticas levou a uma emancipação importante, principalmente dos educandos, expondo e estabelecendo novas possibilidades de aprendizagem.

O segundo rol de perguntas foi direcionado a uma metodologia que, de acordo com Cervo e Bervian (2002), busca a análise técnica de coleta, ou seja, perguntas que evidenciem expor as práticas e as formações atuantes do entrevistado nos fatos e no desenvolvimento do assunto.

A segunda parte da entrevista serviu para radiografar os pontos centrais que influenciam o sucesso de inserção de uma nova metodologia formativa pedagógica, com perguntas que levam a respostas de autocrítica e autoanálise, como a pergunta onde se prospectou e explicação da formação necessária da gestora para coordenar esse tipo de tendência e procedimentos de imersão e implementação da metodologia da Escola da Ponte.

Esta parte também serviu para reconhecer a importância de como **práticas inovadoras** afetam um todo integrado, pois hoje o processo didático e pedagógico é sempre sinérgico e exige que os objetivos e direcionamentos individuais dos membros e atores da escola se fundam com o coletivo.

Quando foi perguntado a ela quais os desafios que teve que enfrentar, ela respondeu:

O maior desafio que tive que enfrentar no Ivan Galvão foi a questão burocrática, de eles não aceitarem essa nova metodologia, o projeto

*individual, os voluntários, como se fosse uma bagunça. Começaram a perguntar: ‘isso vai ser importante para o aluno na universidade, quando tiver que passar no vestibular?’. **Fazer todo esse convencimento de que o estudante aprende através de tudo isso, onde é a educação humanizada, é bem difícil fazer as pessoas acreditarem.** (Entrevistada: Gestora, grifo nosso).*

Para a pergunta **“Quais as características do espaço físico, quantos alunos, o ciclo de ensino, quantos professores?”**, sua resposta foi:

“Tínhamos 90 alunos, 6 salas de aulas e a cozinha. Já os professores, tínhamos bastante, porque conseguimos colocar Inglês, Educação Física, devido ao número elevado de professores.”

A pergunta **“Na Ivan Galvão, você utilizou todos os dispositivos da Escola da Ponte, assembleias, a roda de conversa, os ciclos... Você usou o modelo da escola?”** foi formulada para saber até que ponto a gestora tinha seguido as estratégias utilizadas na escola portuguesa. Seu depoimento:

“Na Ivan Galvão, eu mostrei para os professores algumas possibilidades, levei o que acontecia na Escola da Ponte, utilizando alternativas, tinha roda de conversa, assembleia, conversa inicial e final, processo de avaliação... algumas coisas eram parecidas, como vídeos, etc. Cada aluno tinha sua pasta física (ficavam na escola) e virtual, mas todos os alunos tinham o portfólio, que continha toda a vida do aluno.” (Entrevistada: Gestora, grifo nosso).

Como agora ela está em outra escola, a questão foi: **Na escola EE Luis Martini, você está no processo de iniciação. Qual seria a primeira fase?** Ela disse que a primeira fase é a formação dos professores, roda de conversa, assembleia, formação para eles entenderem que existem outras possibilidades.

A terceira parte da entrevista com objetivou aprofundar o conhecimento do projeto integral e a posterior criação de uma experiência pedagógica baseada na Escola da Ponte, além de relacionar sua resposta com várias passagens encontradas ao longo da revisão de literatura, a fim de ser observado como a metodologia foi pensada, discutida e planejada.

Suas respostas deixam claro que houve uma transformação, pois, antes havia uma prática tradicional, com lousa, carteiras enfileiradas e o professor a frente da sua turma. Percebemos que as atitudes da gestão direcionaram a implementação de uma experiência pedagógica inspirada inovadora, no início, por parte de alguns professores.

Este tipo de tendência e vivência parte de alguns pressupostos. Primeiro: alguém deve tomar a frente do Projeto, pois ele exige uma sensibilização e aceitação, ou seja, parte significativa do grupo deve abraçar a ideia. Há necessidade de espaços adaptados para o ensino diferenciado, de superar barreiras de recursos, pois, ao implantar o projeto, deve-se pensar que as verbas destinadas são iguais para todas as unidades escolares. Também existe a questão de formação constante dos profissionais multidisciplinarmente, por meio de projetos.

Podemos, ainda, citar o caso da EMEF Amorim Lima, exemplo de que a demanda de uma comunidade pode ser transformada numa política pública eficaz. A dessa escola começou em 2004 e perdura até os dias atuais. Devido à intervenção da comunidade, seus muros foram derrubados e iniciou-se um novo modelo de ensino.

Pelo nosso país afora, estão sendo implantadas escolas onde **comunidades de aprendizagem** e práticas freireanas modernas estabeleceram certo elo com a Escola da Ponte. Trata-se de experiências pedagógicas de ensino planejadas na instituição. Há inúmeras demandas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, repensar os projetos políticos pedagógicos.

No caso da Escola Ivan Galvão, a implantação dessa experiência envolveu, além das situações de ensino, a gestão da escola. As adaptações e transformações foram realizadas gradativa e coletivamente. Os conceitos de autonomia, emancipação, solidariedade e respeito perduraram durante o funcionamento do projeto. Várias práticas foram incorporadas e também houve a tutela externa, por meio de voluntários e associação de bairro.

A inovação ocorreu dentro e fora dos limites da escola, ultrapassando os muros, utilizando espaços públicos como praças, parques, bibliotecas. Ao inovar sem a derrubada das paredes físicas, as práticas pedagógicas caracterizaram a real transformação, sem a necessidade de destruir o que já estava construído. Ou seja, não adianta muito quebrar as paredes se as práticas institucionais que caracterizam o modelo de escola permanecem.

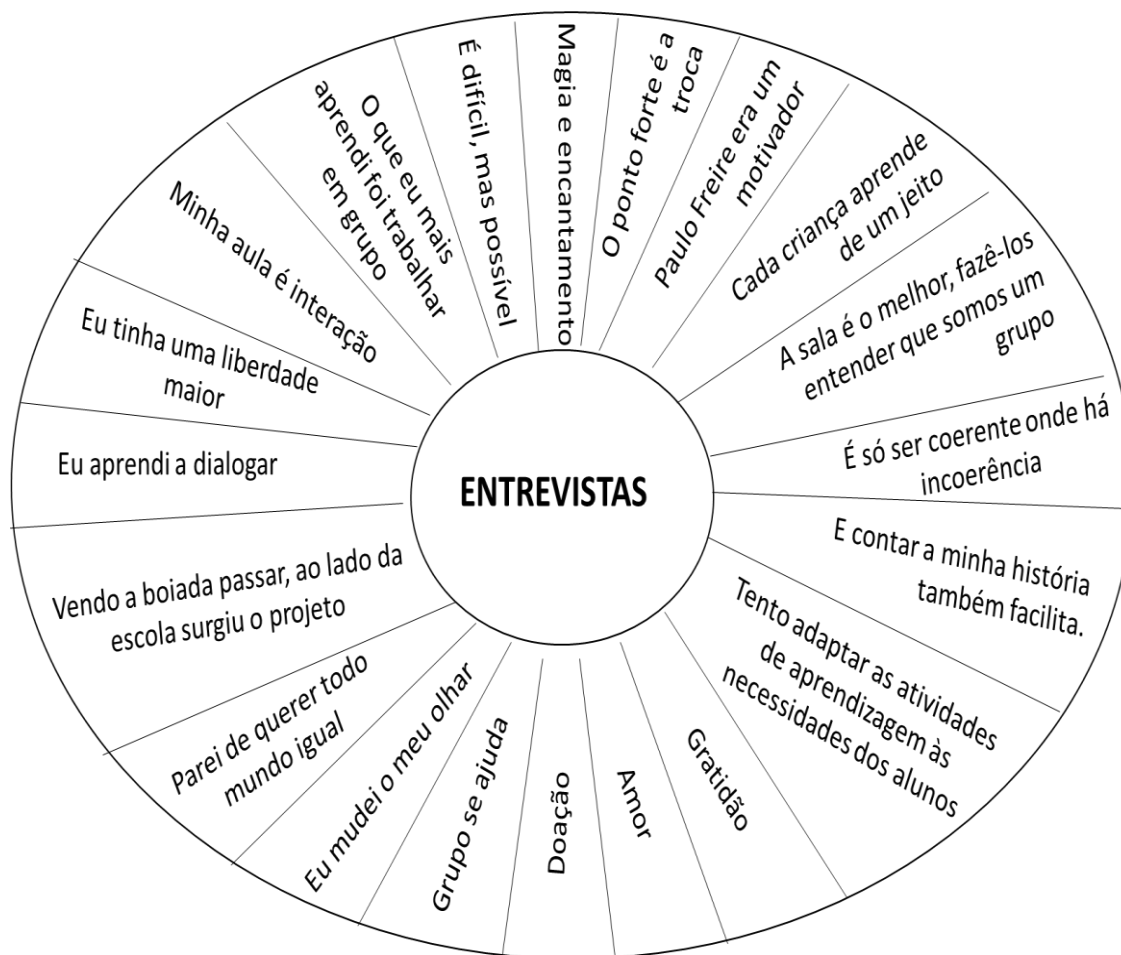
A escola em questão incorporou tendências de inovação, sem imposição. Ela trouxe coisas diferentes das outras escolas, porém ela agrega. A diretora entende a escola como um espaço complexo. São metodologias diferentes para pessoas diferentes, se interligando. Cada professor trabalha de um jeito distinto, por meio do respeito à singularidade de cada um. Essa experiência tende a promover a valorização da formação humana, pois cada um aprende de um jeito.

A mudança demonstra que reinventar, trabalhar com recursos escassos e criar um elo entre todos educandos e educadores muitas vezes é uma das maiores lições da implantação desse tipo de experiência pedagógica. A aprendizagem é um processo social.

4.4.2 As professoras

Para representar a síntese das entrevistas realizadas com as cinco professoras a partir de uma lista de perguntas, classificadas de acordo com Cervo e Bervian (2002) como perguntas de foro descritivo e analítico, elaboramos a mandala a seguir (figura 16). Nela apresentamos algumas das falas das entrevistadas que merecem destaque pelo seu impacto e que podem ser relacionadas diretamente com a experiência pedagógica da Escola da Ponte.

Figura 16 - Mandala Pedagógica



Fonte: a autora (2019)

Na nossa percepção, as frases estão diretamente relacionadas a conceitos de teóricos e remetem à transformação e à construção de um mundo melhor, mais justo, com equidade, fraternidade, em que observamos o acolhimento e a compreensão na maioria das situações.

As entrevistas feitas com as professoras tiveram um caráter exploratório *in loco* no intuito de entender como foi essa experiência, demonstrar as facilidades e as dificuldades em trabalhar com uma nova perspectiva e tendência pedagógica, exteriorizar as impressões e descrever as falas dos educadores.

Isso foi feito dentro de um contexto de perguntas e respostas, porém disseminou abertura para uma dialógica amigável ampla.

No *Quadro 4*, frases das entrevistadas dão uma ideia de como é veem ou viam a sua aula.

Quadro 4 - Visão que as professoras têm de suas aulas

“[...] Eu não precisava ficar tão restrita à sala de aula. Eu tinha uma liberdade maior.”
“[...] Eu trabalhava com expressão corporal na educação infantil.”
“[...] Minha aula é interação, experiência que envolve vários sentidos, às vezes, até o paladar.”
“[...] É o faz de conta aguçando a curiosidade e a criatividade.”
“[...] Tento adaptar as atividades de aprendizagem às necessidades dos alunos.”
“[...] para que eu possa ajudá-los a se superarem e acreditarem em suas potencialidades.”
“[...] Sempre busco atividades que julgo serem interessantes para eles.”
“[...] Transformo a situação em um pequeno desafio para ser mais estimulante. .”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

Embora o Dicionário Michaelis, defina aula como “explanção proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto”, sabemos que, para os estudiosos da educação ela abrange outros significados. Para Libâneo, por exemplo

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 45).

Notamos na fala das entrevistadas uma concepção de uma aula humanizada. Elas parecem entender e respeitar as habilidades e limitações dos alunos e, além disso, percebem a singularidade de cada um:

“Tento adaptar as atividades de aprendizagem às necessidades dos alunos que atendo.”

Esta atitude vem ao encontro do que diz Dewey (1967, p. 16), a respeito da importância das experiências na educação: elas devem ser “não apenas imediatamente agradáveis, mas (que) o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras”.

Por meio das experiências, as crianças desvendam suas habilidades, num processo de criatividade, desenvolvendo o pensamento reflexivo, quando percebem as relações entre as suas ações e o resultado delas.

Os professores entrevistados reconhecem que a escola é um espaço de aprendizagem e encontro de diferentes saberes, onde é possível criar estratégias significativas e intervenções pedagógicas para o avanço da criança. A liberdade de buscar atividades desafiadoras para os alunos demonstra a responsabilidade com o trabalho na sala de aula, capaz de atender as diferenças, aguçando a curiosidade e incentivando o educando ao “aprender fazendo”, por meio da observação e da experimentação.

A fala “Eu não precisava ficar tão restrita à sala de aula. Eu tinha uma liberdade maior” demonstra que a professora percebe que há necessidade de um modelo de escola não segmentada, separada e a sua aula é “uma experiência que envolve todos os sentidos”. E, dessa maneira, muito se assemelha à prática da Escola da Ponte.

O Quadro 5 mostra trechos dos depoimentos sobre a motivação para o desenvolvimento de uma experiência pedagógica.

Quadro 5 - “O antes do Ivan e o depois do Ivan”

<p>“[...] Então, teve o antes do Ivan e o depois do Ivan. Antes do Ivan era uma metodologia mais restrita e se cumpria de forma tradicional, e era confortável também, apesar de ter várias lacunas, era o que eu sabia.”</p>
<p>“[...] Como eu tinha um compromisso muito grande com a educação e a educação sempre foi uma causa, e como eu sempre amei projetos, eu comecei como voluntária. E na Ivan, depois prestei um processo seletivo, acabei entrando na Ivan como funcionária [...]”</p>
<p>“[...] O motivo que me levou a desenvolver essa atividade, foi a viagem [...] tive que me reinventar [...] mas foi em parreiros, vendo a boiada passar ao lado da escola que surgiu o projeto.”</p>

“[...] Fui uma criança com muita dificuldade de aprendizagem, sou sinestésica e a escola é basicamente auditiva e visual, só descobri isso na faculdade [...].”
“[...] É o que eu aprendi como aluna e eu levei como professora. [...] só que é engraçado, porque já a minha professora do quarto ano, lá atrás, ela já era diferente.”
“[...] motivá-los a avançar dentro de suas possibilidades e ver os seus avanços é o maior motivador [...].”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

A fala *“Então, teve o antes do Ivan e o depois do Ivan. Antes do Ivan era uma metodologia mais restrita e se cumpria de forma tradicional, e era confortável também, apesar de ter várias lacunas, era o que eu sabia” demonstra que muitas vezes reproduzimos o modelo de ensino tradicional, pois é o modelo que conhecemos, com o qual aprendemos desde a nossa infância até o nível superior, “[...] É o que eu aprendi como aluna e eu levei como professora. [...] só que é engraçado, porque já a minha professora do quarto ano, lá atrás, ela já era diferente.”*

Percebemos em cada uma das vozes proferidas a presença da esperança, como no relato de uma das entrevistadas:

“A minha mudança de vida [...] Eu tive que me reinventar. Fui descobrindo uma contadora de histórias, em mim. Fiz letras, fui professora em escola particular por 18 anos, mas foi em Parelheiros, vendo a boiada passar ao lado da escola, que surgiu o Projeto.”

Ou seja, enquanto exercia a profissão numa escola particular, num bairro de classe média alta, ela não se percebia tão profissional como agora. Viajando algumas horas para chegar à sua unidade escolar, “viagem” a foi transformando, modificando sua visão de mundo e a tornou uma nova pessoa, que descobriu a função social da leitura não apenas para as crianças, mas para toda a comunidade em geral.

Porém, um fator muito importante, que notamos em todas elas, é que reconheceram que o tradicional pode não dar conta de todas as demandas. Mais do que isso, demonstraram que estavam dispostas a encontrar outros caminhos para melhorar sua práxis. *“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.”* (FREIRE, 2014, p. 57).

Na visão das professoras entrevistadas, o aperfeiçoamento da prática pedagógica acontece de várias maneiras. Todas, em algum momento, sentiram-se motivadas a mudar e inovar a sua prática diária. É uma reflexão que permite reconhecer as necessidades da criança.

Constata-se também na fala das professoras a busca de estratégias que elevam a autoestima das crianças envolvendo-as nas propostas de atividades que correspondam aos seus anseios, para que se sintam capazes:

“A maioria tem grande complexo de inferioridade, motivá-los a avançar dentro de suas possibilidades e ver os seus avanços é o maior motivador”.

“Somos do tamanho dos nossos sonhos”, como afirmou Fernando Pessoa. No tempo em que o projeto da Escola da Ponte teve início, era a esperança que nos movia. Diziam-me que, com professores como aqueles que tínhamos, na época, não seria possível fazer avançar o projeto. Mas foi com aqueles professores, acreditando na capacidade de se transcenderem, que o projeto da Ponte começou. Foi esperançosamente que ele prosperou. (PACHECO, 2013, p. 19)

Na relação entre a fala do Professor Pacheco e o relato das educadoras percebemos que existe uma coerência, pois a motivação transforma a intenção em ação e, valorizando a solidariedade e a amizade, é possível modificar o processo educativo coletivamente.

O *Quadro 6* reúne alguns depoimentos das entrevistadas sobre a inspiração do seu trabalho em algum modelo de ensino.

Quadro 6 - A inspiração

<p>“[...] Eu comecei, na época do magistério, em noventa e três, com a alfabetização pelo Sindicato da Construção Civil em Americana. E lá a gente se baseava em Paulo Freire. Aliás, a gente teve alguns encontros com o Paulo Freire, então eu já vinha com essa... Paulo Freire era um motivador [...] Paulo, como que a gente pode ser coerente numa sociedade tão incoerente? [...] e disse assim, “olha, é muito simples, é só ser coerente onde há incoerência.”</p>
<p>“[...] quando eu era aluna e me espelhei na minha professora, que eu amava de paixão.”</p>
<p>“[...] Busquei na parte afetiva a figura da professora que me motivou a ser professora, sua paciência e firmeza são fontes de inspiração constante [...]”</p>
<p>“[...] A inspiração veio da viagem que fazia para trabalhar. [...]”</p>

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

As perguntas da entrevista tiveram um caráter semiestruturado. De acordo com Gil (2008), este tipo de direcionamento proporciona respostas mais espontâneas. O objetivo de elaborar perguntas pré-específicas sobre a imersão nas práticas pedagógicas vigentes na

instituição Ivan Galvão foi verificar o impacto delas no plano de aulas de cada professoras. Metodologicamente, foi respeitada a liberdade para abordar outros assuntos, conforme foram surgindo no decorrer da entrevista nesta parte. Logo após foram comparadas as metodologias de experiências anteriores da entrevistada na instituição quando ainda não eram utilizadas as da Escola da Ponte, o que permitiu saber como o ensino é desenvolvido pela instituição e influencia no modo de cada educador planejar suas dinâmicas e conteúdos para seus educandos.

Observamos que, para a primeira entrevistada, a transformação das suas práticas se deu em momentos diferentes. A primeira delas ocorreu com a formação baseada em Paulo Freire. Para ela esse foi uma grande motivação: “Paulo Freire era um motivador!” Ela pautou sua prática nos ensinamentos do Mestre.

A segunda entrevistada se espelhou na sua própria experiência enquanto aluna que apresentava dificuldades de aprendizagem, A educadora mergulhou no seu cotidiano: “busquei na parte afetiva a figura da professora que me motivou a ser professora, sua paciência e firmeza são fontes de inspiração constante”.

As motivações apresentaram-se de maneiras distintas, e as levaram à superação das dificuldades e dos obstáculos; enredaram por novos caminhos e conseguiram alcançar os seus objetivos. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.” (FREIRE, 2014, pg. 52 e 53).

O quadro 7 reúne alguns depoimentos dos entrevistados sobre o que tiveram que enfrentar para colocar em prática a metodologia. Aponta os pontos fortes e pontos fracos que um projeto formativo dessa magnitude pode apresentar.

Quadro 7 - A identidade

“na sala não tem o melhor. A sala é o melhor, fazer eles entenderem que somos um grupo [...] o grupo se ajuda.”
“eu mudei o meu olhar.[...] Parei de querer todo mundo igual.”
“[...] Então eu falava, trabalhar na sala de aula sempre isso, sempre o amor. E é o amor mesmo.”
“[...] E contar a minha história também facilita. Como eu venho de uma favela, fui adotada, tenho estereótipo de quem também sofria muito bullying, então trazer isso para a sala de aula, trazer minha realidade facilita muito o trabalho. E eles se veem muito por igual.

Como na escola municipal tem vários negros, e eles ainda não se veem muito, né? Nós não temos tantos professores negros, tantos assim. Você está lá e ser representante é mais fácil.”
“ [...] Então, quando você está com uma criança, você não está só com a criança, você está com a família inteira. [...] se a professora não enxergar essa parte, fica difícil dar aula.”
“O ponto forte é a troca. [...] Eles trocam experiência entre eles, de vida, de cheiro, de se autocuidar, de brincadeiras preferidas. Então, não é só o conteúdo. [...] Mas a troca é maior. É a troca do ser com outro ser, mesmo. Então não tem mais aquela deixar o outro sozinho no recreio, porque eles se veem como um conjunto.”
“[...] O ponto frágil, eu ainda não consegui fechar ele” [...] eu entendo que às vezes o papel falha. O papel falha.”
“[...] Os pontos fortes é encontrar educadores que acreditam nesse projeto e se baseiam em indicadores positivos de várias outras escolas do país e de outros países, como a escola da Ponte.”
“[...] Tive que enfrentar meus próprios medos e inseguranças.”
“[...] O ponto forte é a proximidade que tenho com os alunos que frequentam minha aula, e a constância dos que são assíduos [...]”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

Esta parte de perguntas provou as respostas para uma série de mudanças no contexto de formatação de entrada da Escola da Ponte, em uma perspectiva makarenkiana. Uma das professoras entrevistadas mostrou o propósito de seu trabalho em grupo: “não tem o melhor. A sala é o melhor, fazê-los entender que somos um grupo.”.

Além disso, as perguntas serviram para mostrar que existia um padrão tradicional cíclico de ensino, mas, com o passar dos tempos, a escola começou a trabalhar com grupos especiais de alunos, como os autistas, atendendo às demandas.

A esse respeito, vale retomar a emocionante fala de um dos entrevistados, ao se identificar com alguns alunos :

“[...]E contar a minha história também facilita. Como eu venho de uma favela, fui adotada, tenho estereótipo de quem também sofria muito bullying, então trazer isso para a sala de aula, trazer minha realidade facilita muito o trabalho. E eles se veem muito por igual, como na

escola municipal tem vários negros, e eles ainda não se veem muito, né? Nós não temos tantos professores negros, tantos assim. Você está lá e ser representante é mais fácil. [...]”

Em vista disso, depreende-se que há um envolvimento muito grande dos alunos com a compreensão do ser humano. Em outras falas também foi possível sentir que os indagados fazem certa exaltação ao público das humanidades. Como preconiza Morin, ao falar da missão educativa: “onde não há amor, não há mais do que problemas de carreira, de dinheiro para o docente, e de aborrecimento para aluno. A missão supõe, evidentemente, fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano” (MORIN, 2002c, p. 94-95).

Esta etapa da entrevista apresenta e analisa a visão de trabalho *in loco* de professoras, demonstrando que tendências pedagógicas contemporâneas exigem mais intimismo, tato humanitário, maior interação e criação de elos e ligações conectivas fortificadas entre educandos e educadores. A conectividade e a proximidade entre os atores tornam o processo formativo mais diverso, mais respeitoso, facilitando a elaboração de práticas educativas diferenciadas acessíveis a todos. Neste contexto, conforme afirma (MORIN, 2016, p. 7) se faz relevante reinventar a educação e evoluir pelo caminho que engloba a cidadania com as reformas do pensamento e do ensino.

A última parte da entrevista sintetizou o contexto político-social e a necessidade das metodologias de Escola da Ponte e outras metodologias freireanas. As respostas mostram como a gestão escolar e a sinergia estrutural podem facilitar ou dificultar a inserção de novos métodos especiais de ensino e os meios com que um profissional da educação pode utilizar com outros atores, atuando para aperfeiçoar as técnicas vigentes.

O quadro 8 mostra o apoio da gestão ao método de trabalho.

Quadro 8 - O apoio da gestão

“[...] A gestão, ela é a primeira, foi a primeira a tomar a iniciativa. Sempre acolheu bastante e sempre tentou adequar cada um no seu lugar. [...]”
“[...] Sim, sempre tenho encontrado apoio.”
“. [...] Sim, essa direção tem me dado todo o apoio, pintou a sala, providenciou para este ano três computadores para as crianças utilizarem [...]”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

Essa entrevista é uma expansão da entrevista anterior, seguindo a metodologia semiestruturada como padrão, pois ela favorece o diálogo e torna mais amplo o levantamento de impressões, demonstrando quais são os processos, quais os recursos, quais as principais atualizações que a organização escolar teve que adotar para atender as exigências contextuais das técnicas da Escola da Ponte.

As vozes das entrevistadas remetem ao conceito de gestão democrática da Escola da Ponte, onde a gestão participativa e democrática se faz presente na maior parte das ações.

Havia trabalhado numa escola onde palavras como respeito e cidadania não serviam apenas para enfeitar um PP-P escrito, onde as regras eram decididas em coletivo e por todos cumpridas, onde valores escritos não eram negados na prática. Onde se educava no exercício da cidadania. (PACHECO, 2018b, p. 24)

Ou seja, as ações e práticas pedagógicas eram apreciadas, estudadas e decididas coletivamente antes de ser efetivadas no cotidiano. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico também estava inserido nesse contexto e os seus valores eram praticados diariamente. Conforme podemos observar, muitas vezes as decisões tendem a ficar impressas no papel e a prática fica distante do que foi escrito no documento.

A gestão foi muito participativa na implantação desse projeto, assumindo seu papel democraticamente, com muito empenho e dedicação, fato este que motivou até aqueles que a princípio não acreditavam no projeto “Movimento Asas”.

O Quadro 9 mostra trechos das falas, se a professora recebe ou não algum retorno dos seus alunos.

Quadro 9 - Retorno daqueles que recebem o direito de ter voz e vez

“[...] Sim. Nossa, até hoje, mesmo eu não estando em sala.”
“[...] a partir do momento que eles começam a ter voz e vez, o retorno é em dobro.”
“[...] O retorno são abraços, sorrisos, sentimentos de se comunicar e de interagir com os outros. [...] A surpresa do público e o aumento do interesse pela leitura e a contação de histórias.”
“[...] Os maiores mandam mensagens nos grupos de whatsapp da internet que criam, os menores trazem flores que pegam no chão no caminho da escola e desenhos feitos por eles próprios... recebo muitos abraços”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

O retorno dos alunos se dá de maneira diferenciada. Esse retorno assemelha-se ao nome que as crianças deram ao primeiro jornal da Escola da Ponte: “Vamos fazer uma escola feliz”. (PACHECO, 2013, p. 21). “O retorno são abraços, sorrisos, sentimentos de se comunicar e de interagir com os outros”. A educadora ressalta ainda, que “quando eles começam ter voz, o retorno é em dobro”.

Urge, pois, converter as nossas escolas em espaços de bem-estar, onde não se fragmente a realidade nem se banalizem os gestos de humanidade. Um ambiente caracterizado pela serenidade, pelo cuidar da relação. Numa relação de um Eu com um Tu, na qual o professor seja aquilo que é, seja tão autêntico quanto for possível e o Tu não seja tomado por mero objeto (PACHECO, 2013, p. 21).

A humanização das relações caminha com a solidariedade e a responsabilidade, fazendo que o aluno perceba que é parte do processo educativo, ou seja, está construindo o seu saber em conjunto com os demais atores escolares e, simultaneamente, tomando consciência de realizar a cidadania terrena (MORIN, 2015a, p. 157). Ou seja, seu papel é de transformador social, pois o mundo está todo interligado. À medida que começa a mudar sua vida, como numa cadeia produtiva, essa mudança irá ampliando-se para sua família, para seu bairro, sua cidade... O homem é um ser social e sua ação está sempre interligada à outra.

O *Quadro 10* traz respostas dos entrevistados, quando questionados como é o envolvimento dos alunos e como os alunos recebem sua proposta de trabalho.

Quadro 10 - O diálogo

“[...] Eles são muito abertos, eles te dão um retorno muito fácil.”
“[...] Ele está com problemas muito sérios na casa dele, mas a escola ainda não consegue acolher e tirar ele da sala de aula e fazer outro trabalho com ele. A gente não tem essa abertura. Então, o máximo que eu posso é respeitá-lo em sala de aula. [...] É que o aluno que a maioria é travesso, ele traz uma carga bem difícil, e bater de frente com ele naquele momento não vai dar resultado.”
“[...] Eu aprendi a dialogar.”
“[...] O envolvimento dos alunos com a proposta é bem gratificante e participativo. O que ajuda a dar um colorido a mais na atividade.”
“[...] Eu os amo e muitos me amam também, não dá para agradar a todos, mas dá para trabalhar a autoconfiança em muitos [...] desenvolvem-se bastante, em sua grande

maioria, principalmente se a família acompanhar de perto... aí formamos uma parceria produtiva”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

A pergunta é sobre o envolvimento dos alunos e, nesse contexto, o diálogo prevaleceu em algumas respostas. O diálogo entre educador e educando é quando uma realidade é problematizada pelos que dialogam entre si. Para Freire, o diálogo em situações de aprendizagem é um contínuo processo de problematização da realidade. A negação do diálogo na prática educativa possibilitaria a continuidade de relações verticais e domesticadoras (FREIRE, 1987).

O autor propõe o diálogo como um método ativo, para ajudar o homem a superar suas atitudes diante de sua realidade.

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Japers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”. (FREIRE, 2009, p. 115-116).

Nesta perspectiva de diálogo, há que existir algum tipo de comunicação e esta, para ser eficiente, requer um acordo entre os sujeitos que dialogam. A expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser compreendida a partir de signos comuns ao outro sujeito.

O *Quadro 11* mostra respostas dos entrevistados sobre os comentários a respeito de sua experiência.

Quadro 11 - A percepção da mudança

“[...] É uma outra coisa que me marcou muito, foi quando a gente recebeu o certificado de escola inovadora! [...] Que nós estávamos entre as melhores da cidade, ou, naquele ano, era a melhor da cidade.”

“. [...] Em relação às crianças, era o testemunho delas, era ver a carinha delas felizes, alegres, podendo participar do próprio processo educativo delas. [...]”

“[...] Penso que salas de aulas com número menor de alunos seria extremamente benéfico para todos, crianças e professores [...] uma valorização da função do professor na sociedade e na escola, pelos pais e pelos governos e que os professores no geral poderiam se mais abertos a críticas positivas.”

“[...] mas, foi em parreiros, vendo a boiada passar ao lado da escola que surgiu o projeto.”

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

No relato das educadoras, observamos que a percepção acerca do tema foi bastante variada, embora todas reflitam sobre a qualidade de ensino, pois “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.” (FREIRE, 2009, p. 104). Coragem de analisar a realidade e mudar de atitudes.

Segundo Morin (2002a, p.11), o saber não nos torna melhores nem mais felizes, porém a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores e mais felizes e assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas. Nesse sentido, a missão da formação é despertar a autoformação, perceber a necessidade de que a reforma do pensamento começa dentro de cada um de nós. O pensamento impacta na ação e as atitudes fazem o diferente a cada dia, construindo a nossa prática todos os dias de um jeito diferente. Cada uma delas, a seu modo, está transformando a realidade do seu cotidiano, e daí está emergindo uma experiência pedagógica inovadora.

O quadro 12 mostra respostas dos entrevistados sobre qual palavra ou quais palavras a professora usaria para descrever seu trabalho.

Quadro 12 - Os frutos do trabalho em sala de aula

“[...] foi uma semente que até hoje eu só colho frutos bons. E deixou muito mais fácil a minha vida.”
“[...] eu teria três palavras. O amor, a doação e a gratidão. [...] gratidão profunda, porque eu vivi anos lindos, maravilhosos na educação”
“[...] E amor, doação, porque a gente se doou muito. A gente deu tudo que a gente tinha de bom.”
“[...] Magia e encantamento. Toda vez que faço as contações partilho vivências, conhecimentos, compreendo a função social e a sua importância da literatura na vida das pessoas. [...]”
“[...]É difícil, mas possível.

Fonte: a autora, com base nas entrevistas (2020).

4.5 Comentários sobre as entrevistas

As entrevistas possibilitaram observar o tema descrito no levantamento bibliográfico, entender como experiências inovadoras de ensino podem ser introduzidas de maneira eficaz em vários tipos de instituições de ensino e quais são os comportamentos dos docentes e pedagogos diante desses novos métodos, ilustrando assim não só como as experiências com a Escola da Ponte e como os conhecimentos de autores como Makarenko, Anysio Teixeira, Freire, Dewey, Pacheco, entre outros, poderão auxiliar nessas propostas, fazendo evoluir, assim, toda didática e dialógica de práticas educativas mais democráticas e emancipatórias.

O estado atual do ensino, que separa o complexo porque não o reconhece, que fragmenta o mundo para conhecê-lo e não é capaz de religar o que foi separado, fraciona os problemas, atrofia a compreensão, limita as perspectivas e impede que possa desdobrar-se uma visão de longo prazo que reúna o que está disperso.” (MORIN, 2016, p. 73)

Uma das vias encontradas pelas educadoras é a da compreensão humana:

“É amor, doação, porque a gente se doou muito. A gente deu tudo que a gente tinha de bom.”

Para Morin (2016, p. 106), “a compreensão humana reconhece no outro, no estrangeiro, no diferente, a identidade comum na possibilidade de sofrimento e de felicidade e, ao mesmo tempo, sua diferença no caráter, nas crenças e costumes” (grifos do autor). Ele ressalta que seria necessário introduzir a educação para a compreensão humana nos ensinamentos escolares. Porém, nas vozes das educadoras, notamos que a educação para a compreensão humana já se faz presente em suas práticas cotidianas. E que aprender é uma troca, uma via de mão dupla, portanto, os discentes também aprendem com as atitudes, com o exemplo e com as palavras.

Nos anexos deste trabalho há outras entrevistas em outras instituições que complementam e expandem de maneira interativa a experiência na EMEF IVAN GALVAO e demonstram que as trocas e os compartilhamentos dessas tendências têm sido uma constante em nosso país e que tal tipo de proposta tem se difundido e evoluído em diversos panoramas e perspectivas conjectural-estruturais. Oss projetos político-pedagógicos estão cada vez mais absorvendo esses pensamentos coletivos de disseminação de práticas e métodos que tentam adaptar realidades e trazer novos panoramas aos conceitos de aumento da capacitação dos educandos em vários direcionamentos de acordo com a evolução do seu tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

- *É pecado sonhar?*

- *Não, Capitu. Nunca Foi.*

- *Então por que essa divindade nos dá golpes tão fortes de realidade e parte nossos sonhos?*

- *Divindade não destrói sonhos, Capitu. Somos nós que ficamos esperando, ao invés de fazer acontecer.*

(Machado de Assis, Dom Casmurro)

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender como se dá o planejamento e a implantação de experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte em escola da rede pública e, a partir dele, verificar, por meio de levantamento bibliográfico, o que já foi produzido sobre a temática; verificar como é a “aula” inspirada nas experiências pedagógicas da Escola da Ponte, bem como ocorre a passagem de uma escola tradicional, com aulas, sinal, etc., para uma nova maneira de aprendizagem.

Depois de entender como funciona a Escola da Ponte, com visita *in loco*, leitura de dissertações e teses sobre ela e abordagem sobre escola que têm metodologia diferenciada, foi efetuada a pesquisa numa escola pública, a escola Professor Ivan Galvão de França. Todos os professores entrevistados que ali trabalham fazem parte da rede pública de ensino, municipal ou estadual.

Antes de passar aos resultados da pesquisa, é necessário ressaltar que, na escola pública há educação de qualidade, profissionais comprometidos e dedicados. Às vezes, não há adequação de equipamentos – ou mesmo há a total ausência deles – e o professor, ainda assim, faz o melhor possível para atingir seu objetivo, que é o aluno. E na maioria das vezes, o professor faz acontecer!

Entendemos a educação como o fator primordial para a formação integral do ser humano e a transformação social. O educando se torna sujeito consciente de suas ações e responsável pelo seu papel, sua atuação no mundo.

Nesse contexto, ao iniciar a pesquisa, buscamos compreender experiências pedagógicas que nasceram “do desejar ser outra coisa”, de transformar o cenário educativo, transformando a maneira de ensinar. Porque, por meio de uma prática pedagógica inovadora, surge a esperança de edificar valores como a solidariedade, o respeito e a autonomia. Confiar que é possível

transformar e humanizar as relações sociais no âmbito da educação com amorosidade e esperança num mundo mais equalitário.

Nessa busca, encontramos vários cenários e selecionamos três pontos em comum nas práticas inovadoras. Elas funcionaram bem quando:

1. A gestão apoiou o projeto;
2. O corpo docente, os funcionários e a comunidade (atuando inclusive, como voluntários) aderiram ao projeto (ou seja, é preciso ter uma equipe que acredite na inovação);
3. Os muros institucionais são derrubados (Não há necessidade de “destruir” a escola tradicional para inovar; muitas vezes, os muros são institucionais e não apenas físicos.)

É importante ressaltar que não existem fórmulas prontas e que cada escola constrói suas respostas cotidianas e adaptadas à sua realidade. No entanto, alguns aspectos parecem favorecer o processo de mudança. O primeiro deles a destacar é o envolvimento e apoio da gestão, sendo esse considerado aqui o principal motivador, tanto do professor quanto do aluno.

O segundo aspecto a ser destacado é a criação de espaços e/ou situações que propiciem o diálogo, bem como o estímulo à participação da família e da comunidade.

As visitas às escolas com práticas inovadoras e as entrevistas com a gestora e as professoras do Ivan França Galvão mostram que tecer novos caminhos metodológicos pode ressignificar a prática pedagógica como um todo. Apesar de ser esse o sonho de muitos educadores e gestores, o processo de transição se faz com o envolvimento e engajamento de todos, inclusive de outros funcionários e da comunidade. Observamos, que a aceitação é maior e surge primeiro por parte das crianças; que o processo de transição é feito aos poucos, e em etapas. As pequenas atitudes cotidianas, que às vezes, parecem insignificantes, fazem a diferença e vão somando dia após dia, transformando as práticas sucessivamente e ao final, as transformações tornam-se evidentes em muitos aspectos.

Na escola Ivan França Galvão – assim como nas outras instituições com experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte, objeto de estudo desta pesquisa – a gestão tomou a iniciativa, e o primeiro passo foi a escolha dos valores da comunidade escolar (gestor, professor, alunos e comunidade). Logo após, iniciou-se a aplicação da prática em espaços educativos, que também foram construídos dia a dia.

Em seguida, intensificaram-se os estudos sobre autores que poderiam ajudar na construção de projetos de ensino. A comunidade é chamada para participar mais ativamente das reuniões coletivas da escola. Os voluntários aceitam o convite e, também, começam a atuar no

espaço escolar, trazendo inovação, novidades e incorporando suas atividades no âmbito educativo.

Apesar de na Escola da Ponte não haver paredes entre salas, os espaços do Ivan França Galvão foram ocupados do jeito que estavam, não houve derrubada de paredes ou outras reformas. A utilização dos espaços é replanejada dentro das possibilidades que já existem. Todos os lugares começam a ser ocupados: tornam-se cantinho da leitura, espaço de jogos, lugar de estudos. Com a vida escolar se transformando, fica evidente o fortalecimento da integração de gestão-professores-funcionários-comunidade. Essa união resulta na intensificação do sentimento de pertencimento à unidade escolar, à comunidade, atuando cada um como sujeito construtor de sua história. O aluno apropria-se do contexto e tem a capacidade de criar, recriar e decidir.

Vale lembrar que planejar e edificar uma escola com base nos princípios da educação como direito de todos, de uma gestão democrática e participativa, que desenvolva experiências pedagógicas inovadoras implica, muitas vezes, contradições, conflitos e resistências, pois nem todos vão simpatizar com a mudança, como disse uma das professoras entrevistadas: “isso é uma bagunça, não pode dar certo!” Por outro lado, também implica diálogo, participação, construção de consensos... e tudo isso vai se unindo, se entrelaçando e, como uma teia, uma rede, surgindo os princípios educativos da instituição, na busca de qualidade e direito de aprendizado para todos.

O estudo aqui realizado mostra que as experiências pedagógicas inovadoras são pautadas na gestão democrática, na participação de toda a comunidade escolar, na interdisciplinaridade, na construção da comunidade de aprendizagem. Todos esses quesitos estão ainda em constante diálogo com o território.

Esse caminho está no início e não temos a certeza de aonde chegaremos, mas nos indica veredas seguras, em que o processo de reflexão e ação deve ser coletivo e democrático, assertivo e aberto, histórico e social.

A interação do grupo da escola Ivan França Galvão é muito significativa, em todos os aspectos, e consideramos um fator primordial para o desenvolvimento do projeto educativo. Porém, há muitos “detalhes” que fazem a diferença. Notamos essa responsabilidade nas falas da gestora e das professoras e, além das falas, percebemos o cuidado com o aprendizado, com o fazer diferente de maneira mais ética possível, respeitando as etapas, com amorosidade, empatia e paciência. A paciência de aceitar o ritmo de cada um: alunos, professores, funcionários e comunidade. Paciência em perceber que cada um aprende de um jeito, cada um

aceita as mudanças (ou não) de uma maneira diferente. Ser sensível às especificidades de cada um torna a prática humanizadora.

Durante toda a trajetória da nossa pesquisa pudemos observar que tanto a gestão como as professoras apresentaram um envolvimento, um empenho muito significativo no projeto e que, de fato, ele foi inspirado na Escola da Ponte. Vários aspectos foram relevantes para sua implantação e execução, mas podemos afirmar que a gestão acreditar que “mudar é possível” e a sua visão e atitudes democráticas transformaram e agregaram até os professores que inicialmente estavam desacreditados da mudança. Esse fator foi preponderante para que essa prática migrasse para uma experiência pedagógica inspiradora.

Inspiradora, pois mudar é difícil, mas é possível!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. É possível exercer uma prática educativa baseada no pensamento complexo? In.: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique (Org.) **O pensar complexo na educação**. São Paulo: Wak, 2014.
- ALMEIDA, Renato Silvano de. **SAMBA DA MOOCA**. Youtube, 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aeleN0B6Cdo>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Disponível em: [http://file:///C:/Users/Streunner/Downloads/Módulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20\(5\).pdf](http://file:///C:/Users/Streunner/Downloads/Módulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(5).pdf). Acesso em: 29 set. 2019.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Porto Alegre: L&PM. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (org.). **Anton Makarenko**. In: FILONOV, G. N. Recife: Massangana, 2010.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 52ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.
- CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (orgs.). **Escola da Ponte**. Defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.
- CANÁRIO, R; MATOS, F.; TRINDADE, R. (org.). **Fazer a Ponte: defender a escola pública**. São Paulo: EDS, 2003.
- CARTA DE PRINCÍPIOS DO PROJETO ÂNCORA. 2014. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1408268/carta-de-princ%C3%ADpios-do-projeto-%C3%ADncora>. Acesso em: 9 ago.2019.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

D'AMBRÓSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. *In.* SERBINO, R. V. et al. (org.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **Experiência e Educação.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. **Vida e Educação.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOWBOR, Ladislau. Entrevista L. Dowbor: Educação + Participação = Educação integral – 2013, 2p. Disponível em: <https://dowbor.org/2013/02/entrevista-l-DOWBOR-educacaoparticipacao-educacao-integral-2013-2p.html/>. Acesso em: 8 dez.2019.

ESCOLA DA PONTE. Fazer a ponte: projeto educativo. 2003. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

ESCOLA DA PONTE. **Projetos.** Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>. Acesso: em 15 ago. 2019.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA - NÚCLEO DO DESENVOLVIMENTO. 2017. Disponível em: http://www.revistacircuito.com/wp-content/uploads/2017/07/Projeto_Interc%C3%A2mbio.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

FILONOV, G.N. Anton Makarenko. *In:* BAUER, Carlos; BUFFA, Ester. Recife: Massangana, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. et al. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola.** São Paulo: TV PUC, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 1, n. 1, jan./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&article&op=view&path%5B%5D=155>. Acesso em: 6 de out. 2019.

GAZETA DO POVO. <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-parque-por-que-o-modelo-pensado-por-anisio-teixeira-nao-deu-certo-bf2rpd9rvhgsrv2nlx6w40its/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

LALANDE, André. Vocabulário Técnico e crítico da filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Massangana, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio. Filosofia e formação no ensino superior. **Revista páginas de filosofia**, v.2, n.1, p. 47-60, jan/jun 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, Antonio. **Caminante, no hay camino...** Buenos Aires: Planeta, 1999.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v. 26/27, 1990/1991.

MARCHELLI, Paulo Sergio; DIAS, Carmen Lúcia; SCHMIDT, Ivone Tambelli. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. **Revista Psicopedagogia**. v.25 n.78. São Paulo, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300011. Acesso em: 9 jul. 2019.

MARTINHO, Miguel Henriques. **P3: uma outra concepção de escola: estudo de caso**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.

MARTINS, Bruno. **Oprimidos da pedagogia: de Paulo Freire à educação democrática**. São Paulo: Nibelungo, 2014.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.

MICHAELIS ON-LINE. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

_____. **Ensinar a Viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002c.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. et al. **Ensaio de complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 15-24.

NOGUEIRA, C. A Análise do Discurso. In: ALMEIDA, L. et al. **Métodos e técnicas de avaliação:** novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP, 2001, p. 208-215.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços:** educação e cultura para a paz. 4.ed. Brasília, 2008.

NÓVOA, Antônio. **A escola que queremos.** Disponível em: <https://jorgelinck.blogspot.com/p/escola-que-queremos-antonio-novoa.html>. Acesso em 20 dez.2019.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, vol. 18, p. 11-22, 2012.

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (ors.). **Escola da Ponte.** Defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

_____. **Um compromisso ético.** Lisboa: Mahatma, 2018a.

_____. **Reconfigurar a Escola.** São Paulo: Cortez, 2018b.

_____. **Escola da Ponte.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Aprender em Comunidade.** São Paulo: Edições SM, 2014a.

_____. **Diálogos coma Escola da Ponte.** São Paulo: Vozes, 2014b.

_____. **Dicionário dos Valores.** Porto Alegre: Edições SM, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PENSADOR. Antoine de Saint-Exupery. 2009. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjkwMjA3/>. Acesso: em 8 ago. 2019.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno; PEREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel. M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, jul./set. 1957.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e de aprendizagem. *In*: **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, Itaú Social, Unicef. 2003.p. 81-91.

SILVA, Josineide Teotônia da. Escola Projeto Âncora: um novo jeito de fazer a educação. Recife, **Revista Administração Educacional**, v. 9., n. 1 p. 147-170, jan./jun. 2018a.

SILVA, Josineide Teotônia da. **Escola Projeto Âncora: uma ponte para a inovação pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Portugal. 2018b.

TRINDADE, Rui (org.). **Escola da Ponte**. Defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZATTI, Vicente Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA COM A GESTORA DA EMEIEF PROFESSOR IVAN GALVÃO DE FRANÇA

1. Como você percebeu a demanda por novas metodologias de ensino na sua escola?

R: Acho que não foi nem na escola que começou, acho que foi na vida. No processo de indignação de ver a escola que nunca muda, sempre do mesmo jeito, você não vê prazer mesmo pelo conhecimento ou por ir à escola. Eu tenho muita preocupação quando converso com as pessoas e elas me contam traumas que têm da escola, trauma com professor, com o ambiente, e isso me levou para a educação. Para fazer a diferença na educação.

2. Que características e modelo de ensino tem a Ivan Galvão de França?

R: A Ivan Galvão está em um processo de construção. Na verdade, eu acho que o processo de construção é para sempre. Então, a Ivan Galvão misturou muitas metodologias, nós fazíamos muitos estudos de metodologias, porque tem criança que aprende de um jeito e criança que aprende de outro. Nós percebemos que tinha criança que precisava de um método tradicional, teve uma professora que até buscou o Caminho Suave para atender certos alunos. Lembro de dois casos de duas meninas que não queriam fazer parte do projeto, porque queriam fazer apostila. Elas falavam: “eu não quero, quero apostila”, e elas faziam. Então, cada estudante, a gente trabalhava o que ele precisava, nós tínhamos também autista, fomos aprendendo com ele, criamos jogos, espaço para ele. Não tinha uma metodologia, cada caso era um caso. Cada estudante era tratado de forma individual... aprendemos muito com isso.

3 Como vocês se organizaram para realizar as ações de transição?

R: Os professores, a gente não mudou a vida dos professores. Havia professor que tinha dois cargos, tinha professor que tinha cargo em outra escola, nós respeitamos cada vida do professor. O professor que tinha dois cargos em Águas de Lindoia, a prefeitura fez essa organização, para que ele ficasse na mesma escola. Então, esse professor conseguia fazer formação com a gente, das 7 às 8 horas da manhã, tinha essa formação, os estudantes entravam às 8 horas e os professores entravam às 7 horas. Depois, conseguia fazer outra roda de conversa, das 17 às 18 horas, isso todos os dias, sem contar os horários de ATPC, lá era HTPC, que era uma vez por semana, duas horas. A gente também sentava para fazer a assembleia, o que estava dando certo, o que não estava... eles levavam materiais para estudar. Tinha uma professora que estuda Piaget, troca de conhecimento, uma construção contínua.

4 Os horários das aulas eram diferenciados?

R: A escola funcionava das 8h às 17h, funcionava em tempo integral, apesar de não ter registro. A gente almoçava com eles, tinha café, tudo coletivo. Tinha intervalo pedagógico em que os professores ficavam juntos com os estudantes, fazendo brincadeiras, conversando, tocando violão, etc.

5 Como foi possível trabalhar novas metodologias de ensino no cotidiano escolar?

R: A partir do diálogo, nós da Ivan Galvão conversávamos. Assim, no começo, éramos um grupo que foi muito dolorido. Às vezes, os professores ouviam: “o que você está fazendo não é legal”. Então aos poucos fomos nos transformando em equipe, nos transformamos em equipe para conversar com o outro, sem criar mágoas, focamos em falar das situações e não das pessoas. Foi nesse momento que percebemos que viramos equipe, não tinha tarefas separadas como limpeza e cozinha, todos eram educadores, todos faziam parte da pedagogia.

6 Como iniciou a implementação?

R: Tudo começou com o acompanhamento do Professor Pacheco, ele acompanhou as etapas do processo e foi feito um trabalho coletivo, e todos participavam das decisões. As crianças foram as primeiras a aceitar as mudanças.

7 Qual o papel da gestão nesse processo?

R: Na maioria das vezes, o diretor impõe tudo. Teve uma professora que não queria participar das assembleias, eu fui conversar com ela. “Por que você não quer participar das decisões?”. E ela respondeu: “porque é muito mais fácil obedecer, porque se der errado, não sobra pra você”. Depois ela começou a participar, propondo ideias e opiniões.

8 Como se dá (ou deu) sua capacitação/formação educacional para atuar em uma escola que tem como modelo a Escola da Ponte?

R: Minha formação foi com o Professor Pacheco, fui acompanhando todo o processo e as escolas, devido a minha curiosidade. Com o objetivo de fazer uma escola diferente e procurar literaturas que traziam esse assunto. Quando conheci o professor, concluí que ele era um divisor de águas, pois tudo que você lê... e depois, ele é uma pessoa aberta que consegue se aproximar, e depois vê o professor dentro da escola, onde eu estava, tudo muda. Então foi uma formação de curiosidade.

9 Como foi a aceitação dos funcionários, professores, alunos e comunidade?

R: Aceitação dos estudantes foi muito legal e gostoso, foi um processo rápido. Os professores demoraram um pouco, porque eles não conheciam e não imaginavam outra possibilidade, além da tradicional (um sentado atrás do outro ou em forma de “U”). Tem professor que já faz o diferencial em sua sala de aula, mas daquele jeito todo mundo junto, as idades misturadas, projetos individualizados, assustou-os um pouco no começo, mas depois,

com o processo, eles adoraram. Agora, os funcionários... tinha dois funcionários, Edilson e Cida, que eles abraçaram a ideia. Quando os professores estavam assustados e em dúvidas, foram eles que falaram “eu faço”. Cada um tinha sua especialidade. Edilson tinha o sonho de ser professor e a Cida tinha facilidade com a matemática, apesar de ela ser da limpeza. Então muitos alunos pediam ajuda a ela. Com o tempo, os professores aderiram, os funcionários acabaram se afastando um pouco, porque tinham outras atividades, mas continuaram no meio dos estudantes. A comunidade aceitou bem. Quando estava terminando o projeto, teve muitas pessoas pedindo e lutando para que não acabasse, mas tinha uma parte com dúvidas, porque viam o projeto fechar e pensavam “se vai fechar, não é uma coisa boa”.

10 Como se dá o trâmite na Secretaria da Educação (SE)?

R: Papel de mudança não tinha, o SE acompanhava, ele chama Eliel, ele acreditava muito no trabalho, acompanhava nas provas, mas papel de trâmite, não tinha.

11 Como é a metodologia de ensino na sua escola? (Aí eu espero que ela explique que a metodologia é inspirada na Escola da Ponte, baseada nos princípios de autonomia, respeito e solidariedade)

R: No Ivan Galvão, não tinha uma metodologia específica... para cada aluno, aplicava uma metodologia que atendesse a suas necessidades.

12 Como é a utilização de recursos?

R: A escola recebia igual a todas as outras escolas. Era um prédio antigo com problemas na época; hoje, teve reforma. Mas como tinha pessoas que acreditavam no nosso trabalho, a gente recebia muita ajuda de hotéis e empresários.

13 Como a escola adaptou essa metodologia de ensino ao currículo proposto pela Secretaria da Educação?

R: Muito estudo, estudávamos muito, criamos um “cardápio” através de todos os parâmetros curriculares da época, colávamos nas paredes, fizemos vários cartazes com todas as habilidades e outras que precisavam ser trabalhadas para averiguar onde cada estudante estava na aprendizagem, porque tinha estudante de 9 anos que ainda não estava alfabetizado, então, ele não podia estar naquela sala de aula e tinha que ver no “cardápio” qual sala ele precisava.

Muito estudo, colar muitos cartazes para lembrar como se deve trabalhar, porque se você pega o parâmetro curricular, vê que todos dessa 1ª série vão trabalhar o mesmo conteúdo com todos. Daí é muito simples. Agora, se tem todo o trabalho individualizado, toda hora tem que estar lembrando onde o aluno está, não importa a idade, se não está alfabetizado, tem que voltar naquela habilidade.

14 Quais os pontos que você considera positivos?

R: O pedagógico do estudante e o desenvolvimento dele só têm ponto positivo. Eu não consigo encontrar um projeto desse, onde você trabalha o individual do estudante com coisas negativas. O negativo é burocracia, porque a legislação permite que isso aconteça. Quando lemos as diretrizes de bases, está escrito lá que “você pode ter autonomia para trabalhar nas suas escolas ciclos, séries ou não seriação”, até o calendário escolar, temos autonomia. Tem a questão da documentação, mas quando você quer fazer, as pessoas te questionam, como se não existissem as Diretrizes de Bases, que é uma lei abrangente, toda escola deveria trabalhar dentro dela.

15 Quais os desafios que você teve que enfrentar ou ainda enfrenta?

R: No Ivan Galvão, foi a questão burocrática, de eles não aceitarem essa nova metodologia, o projeto individual, os voluntários, como se fosse uma bagunça. Começaram a perguntar: “isso vai ser importante para o aluno na universidade, quando tiver que passar no vestibular?”. Fazer todo esse convencimento de que o estudante aprende através de tudo isso, onde é a educação humanizada, é bem difícil fazer as pessoas acreditarem. Aqui no Luís Martini, o que é mais difícil para mim, diretora, é o processo de mostrar para as pessoas e aos professores que tem outro caminho, que não precisa ser o modo tradicional, porque se as Diretrizes de Bases nos protegem, então, vamos nos adaptando.

16 Quais as características do espaço físico, quantos alunos, o ciclo de ensino, quantos professores?

R: Tínhamos 100 alunos, 6 salas de aulas e a cozinha. Já os professores, tínhamos bastante, porque conseguimos colocar Inglês, Educação Física, devido ao número elevado de professores.

17 Na escola EE Luis Martini, você está no processo de iniciação. Qual seria a primeira fase?

R: A primeira fase é a formação dos professores, roda de conversa, assembleia, formação para eles entenderem que existem outras possibilidades. Estamos nesse processo e, agora, devagar, estou colocando os voluntários que entram na sala, tendo um trabalho diferenciado, bem devagar, com muita calma... os professores estão aceitando, achei que seria bem mais difícil.

18 Na Ivan Galvão, você utilizou todos os dispositivos da Escola da Ponte? Assembleias, a roda de conversa, os ciclos, você usou o modelo da escola?

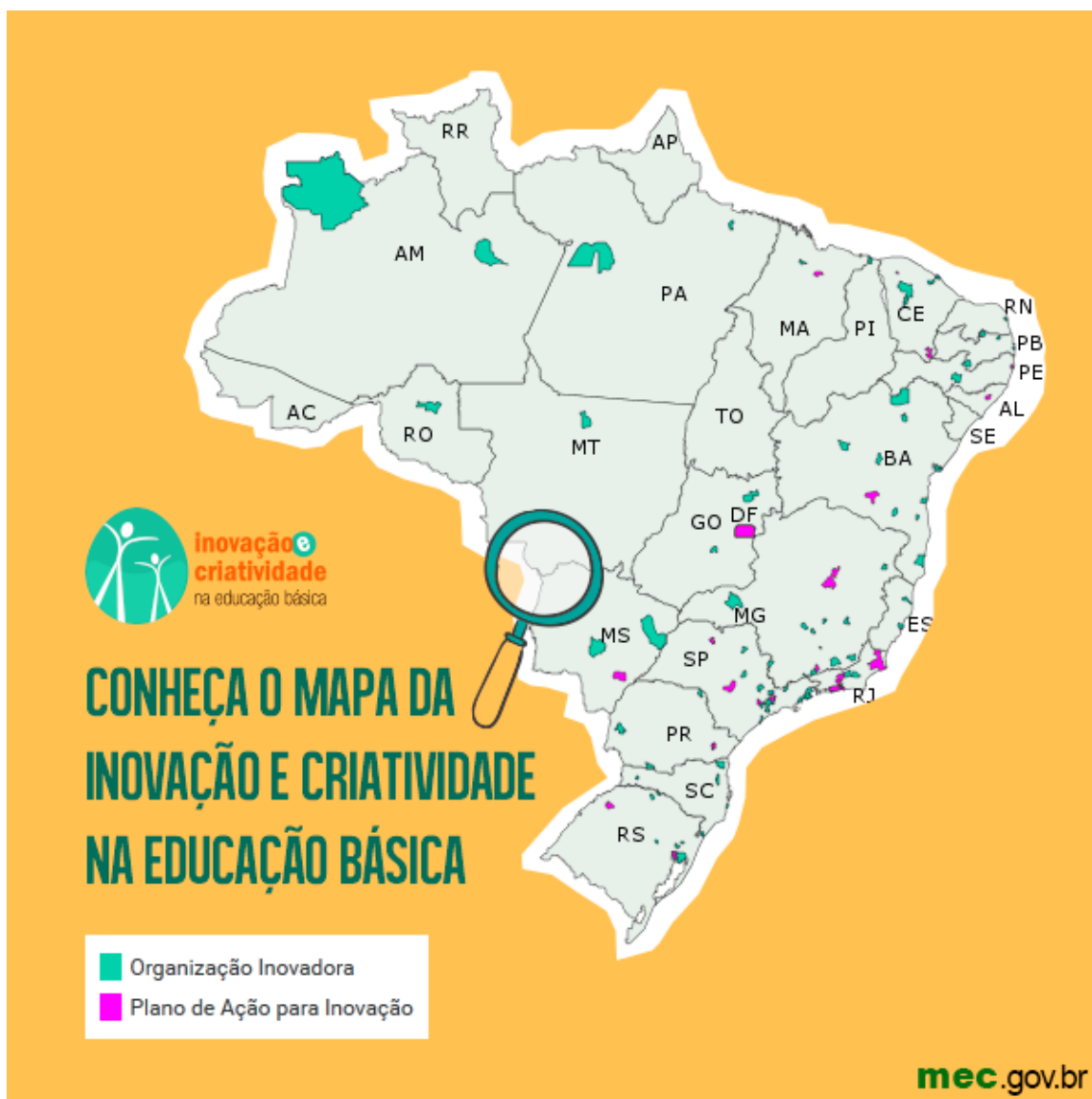
R: Na Ivan Galvão, eu mostrei para os professores algumas possibilidades, levei o que acontecia na Escola da Ponte, utilizando alternativas, tinha roda da conversa, assembleia, conversa inicial e final, processo de avaliação... algumas coisas eram parecidas, como: vídeos,

etc. Cada aluno tinha sua pasta física (ficavam na escola) e virtual, mas todos os alunos tinham o portfólio, que tinha toda a vida do aluno.

19 Como foi o fim do projeto Ivan Galvão?

R: Na Ivan Galvão, quando saí, foi por questão política. A escola inundou, o telhado era muito ruim e ficamos um tempo no pátio da igreja. Mudamos a forma de ensinar quando estávamos na igreja, não era mais Ivan Galvão, éramos uma família. Como o salão era muito grande, uma escola aberta, não tinha mais salas, criamos família, cada uma tinha um nome, foi bem no final, quando já estava acabando e eu não seria mais a diretora. Lembro que os estudantes estavam sensibilizados com a história, uma faculdade foi lá para conhecer o projeto, sentou com os alunos para conversar. Quando eles voltaram para a escola de novo, voltou com a nova estrutura, diretora, e isso eu não presenciei.

ANEXO B



ANEXO C

MENSAGEM DO PROFESSOR JOSÉ PACHECO REFERENTE O PROJETO DA EMEIF IVAN GALVÃO DE FRANÇA

EMAIL PROFESSOR JOSÉ PACHECO

Jose Pacheco <jpacheco.1951@gmail.com>

Para: Roseli M Almeida

15 de out de 2019 às 14:30

Prezada Roseli, anexo alguns livrinhos, cuja leitura poderá completar o "comentário" abaixo enviado.

Com amizade,

José

Vivemos num tempo de sociedade em rede. Mas a análise social mantém-se cativa de raciocínios lineares, de um um raciocínio lógico, prevalecente nas teses de doutoramento e nas decisões de política educacional. Até à Terceira Revolução Industrial, dispúnhamos de sequências lógicas. Hoje, temos o simultâneo, a sobreposição. Temos as redes sociais, na era da pós-verdade e, através delas, assistimos a um sutil processo de desumanização. Nunca de tantos instrumentos de comunicação nós dispusemos e nunca tão solitários nos sentimos.

O ato Ético é um ato de religação: com o outro, com os seus, com a comunidade, bem como uma inserção na religação cósmica. Num mundo em que imperam princípios de disjunção, de redução, de abstração – o que Morin designava de “paradigma da simplificação” –, um pensamento simplificador impede a conjunção do uno e do múltiplo, anula a diversidade. E, se o paradigma funcionalista sublinha a dependência do indivíduo relativamente ao grupo, numa perspectiva de conflito é preciso realçar a interdependência entre indivíduo e grupo, as interações no interior do grupo, bem como as transformações que impelem a novas formas de pensamento e de ação.

Haja fé na bondade da natureza humana. Confiança, acreditar ser possível o reconhecimento da diversidade, a amorosidade, a solidariedade, a alegria, a justiça, a ética, a responsabilidade social, o respeito, a cidadania, a humanização da escola. É bem verdade que uma modernidade prometeica nos fez desesperançosos, mas mantenhamos a esperança de *chegarmos vivos ao fim da vida. Escutemos o Mestre Agostinho, quando nos diz ser possível que as crianças sejam tão livres e desenvolvidas, que possam governar o mundo pela*

inteligência e imaginação, e não por saberem muita aritmética ou ortografia. Mestre Agostinho tinha esperança de que a criança grande, que habita em cada um de nós, pudesse dar ao mundo o exemplo do que deve ser “vida gratuita”, para que ninguém tenha de pagar para viver e trabalhar para viver, para que *ninguém mais passe a vida amuralhado e encerrado entre grades e renasça para ser aquilo que devia ser.*

Escutemos o mestre Morin, que nos fala da necessidade de uma metamorfose, de uma reforma moral, lograda através de profundas mudanças no modo de educar e numa economia ecológica e solidária. Adotemos o princípio kantiano, que nos diz que o objetivo principal da educação é o de *desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz.* Já na Grécia de há milhares de anos havia quem acreditasse serem os seres humanos capazes de buscarem – em si próprios e entre os outros seres – a perfeição possível. Talvez por isso, haja quem insista em ver as realidades com olhos que veem muito para além da aparência das coisas. A “Declaração universal para a responsabilidade humana” diz-nos que a humanidade, em toda sua diversidade, pertence ao mundo vivo e participa de sua evolução, que os seus destinos são inseparáveis. Propõe princípios gerais, que podem servir de base para um novo pacto social. E Agostinho da Silva diz-nos que *o que importa não é educar, mas evitar que os seres humanos se deseduquem.* A superação do paradigma escolar vigente é uma utopia necessária. Num mundo em que imperam princípios de disjunção, de redução, de abstração – o que Morin designava de “paradigma da simplificação” –, um pensamento simplificador impede a conjunção do uno e do múltiplo, anula a diversidade.

No discurso sobre educação, a palavra utopia é, geralmente, sinônima de impossibilidade. Porém, utópico será algo que indica uma direção, que requer intencionalidade e ação. Concretizar utopias – recriar vínculos, rever e re-olhar, reelaborar as práticas – reconfigura a metáfora do Mito de Sísifo, o inédito viável freiriano. A nova educação, que emerge do sonho de todos nós, deverá formar o ser humano sensível e solidário, fraterno e amoroso. Escolas são pessoas, as pessoas são os seus valores e, quando existe coerência entre o pensar, o dizer e o fazer, algo acontece...

Considero um privilégio ter ensejo de ter acompanhado exercícios de uma educação sensível, reflexos de uma tomada de consciência da necessidade de humanização do ato de educar, como a arte de aprender a arte de viver.

A minha gratidão pelo que aprendi com a minha amiga Fabi. Bem haja!

ANEXO D

QUESTIONÁRIO PROFESSORAS

Questão: 1- Como é a sua aula?

Questão: 2 -Teve algum motivo que o levou a desenvolver essa atividade? Há quanto tempo você atua dessa maneira?

Questão: 3 - Você inspirou o seu trabalho em algum modelo de ensino?

Questão: 4 - O que você teve que enfrentar para colocar em prática essa metodologia?

a) Quais são os pontos fortes e frágeis?

Questão: 5 - A gestão escolar tem apoiado o seu método de trabalho?

Questão: 6 - Você recebe algum retorno dos seus alunos?

Questão: 7 - Como é o envolvimento dos alunos? a) Como os alunos recebem sua proposta de trabalho?

Questão: 8 - Você gostaria de tecer algum comentário a respeito de sua experiência?

Questão: 9 - Qual palavra ou quais palavras você usaria para descrever esse trabalho ou essa metodologia? Explique o motivo.

ANEXO E – QUADRO DE ENTREVISTAS PROFESSORAS

Optamos por colocar somente a inicial do primeiro nome de cada entrevistada, para resguardar sua identidade.

Pesquisadora: 1- Como é a sua aula?	
K. Professora	Na Ivan Galvão, eu fui como professora de criança com necessidade especial, então eu tinha uma abertura maior, porque eu não precisava ficar tão restrita à sala de aula. Eu tinha uma liberdade maior, que como eu era acompanhante de criança especial, era mais fácil para mim nesse ponto. Eu acompanhava um aluno com autismo, então eu tinha liberdade.
N. Professora	É, eu preparo, hoje, atualmente, eu trabalho dentro da Prefeitura, tenho que fazer os planejamentos baseados nele e, hoje, é muito conteudista. No Ivan era totalmente diferente. Eu comecei na Ivan como voluntária. Eu trabalhava com expressão corporal na educação infantil, em Itapira, na cidade de Itapira, e morava bem próxima da Ivan. [...] Minha sexta era livre, a diretoria pediu se eu gostaria de trabalhar como voluntária.
T. Professora	Minha aula é interação, experiência que envolve vários sentidos, às vezes, até o paladar. É o que faz de conta aguçando a curiosidade e a criatividade
M. Professora	Tento adaptar as atividades de aprendizagem às necessidades dos alunos. Sempre busco atividades que julgo serem interessantes para eles. Por exemplo, se vou trabalhar escrita de textos, passo um curta metragem interessante para que o descrevam; se lemos um texto coletivamente, buscamos as palavras que desconhecem no dicionário; se há menções no texto de lugares que podem ser encontrados nos mapas da sala, levo-os para olharem os mapas e colocar a mão no local quando localizarem; transformo a situação em um pequeno desafio para ser mais estimulante.

Pesquisadora: 2 -Teve algum motivo que a levou a desenvolver essa atividade? Há quanto tempo você atua dessa maneira?	
K. Professora	Eu estou há seis anos com crianças especiais e quinze anos em sala tradicional, porque no outro turno é sala tradicional. Então, teve o antes do Ivan e o depois do Ivan. Antes do Ivan era uma metodologia mais restrita e se cumpria de forma tradicional , e era confortável também, não era... apesar de ter várias lacunas, era o que eu sabia.
N. Professora	Como eu tinha um compromisso muito grande com a educação e a educação sempre foi uma causa, e como eu sempre amei projetos, eu comecei como voluntária. E na Ivan, depois prestei um processo seletivo, acabei entrando na Ivan como funcionária. Eu trabalhava como tutora. Como tutora, eu tinha um excesso de responsabilidades muito grande. A Fabi achou, por bem, que fizesse uma

	<p>experiência com projetos, já que era a minha área e era onde eu já era voluntária, com projetos de expressão corporal e outros. Eu aceitei a ideia, amei. Eu falei, eu vou trabalhar, então, com experiência matemática e com experiências em língua portuguesa, e depois outros projetos que as crianças forem apontando que quiserem a gente vai entrando. Então, eu acabei dando esse suporte na tutoria, mas não diretamente como tutora. Mas como a responsável por projetos dentro de um grande projeto que era o projeto ligado à Escola da Ponte. Atuo há dois anos assim.</p>
T. Professora	<p>O motivo que me levou a desenvolver essa atividade, foi quando entrei na prefeitura [...] Iniciei em Parelheiros, viajava três horas para ir e três horas para voltar para casa. A escola situava-se no extremo da zona sul (zona rural).</p>
M. Professora	<p>Sim, fui uma criança com muita dificuldade de aprendizagem, sou sinestésica e a escola é basicamente auditiva e visual, só descobri isso na faculdade.</p>

Pesquisadora: 3 - Você inspirou o seu trabalho em algum modelo de ensino?	
K. Professora	<p>É o que eu aprendi como aluna e eu levei como professora. Era um jogo de quando eu era aluna e me espelhei na minha professora, que eu amava de paixão. Que foi um dos motivos que eu virei professora, porque eu amava a minha professora do quarto ano. Então... só que é engraçado, porque já a minha professora do quarto ano, lá atrás, ela já era diferente. Apesar do tradicional, ela era diferente. Ela nos ensinou a cuidar da nossa sala de aula, a lixar nossas carteiras, envernizar nossas carteiras e para aquela época era uma mudança. Nós vivíamos... Era uma novidade, então ela me inspirou diferente. Mas levei para a sala de aula aquilo que eu aprendi.</p>
N. Professora	<p>Na verdade, eu comecei, na época do magistério, em noventa e três, com a alfabetização pelo Sindicato da Construção Civil em Americana. E lá, a gente baseava em Paulo Freire. Aliás, a gente teve alguns encontros com o Paulo Freire, então eu já vinha desejosa de fazer essa experiência. Paulo Freire era um motivador. Uma das palavras dele que me encantava era quando uma das minhas companheiras, amigas, que trabalhávamos junto fez para ele. Paulo, como que a gente pode ser coerente numa sociedade tão incoerente? Ele olhou bem no olhinho dela, olhou bem nos olhos da gente que estava em círculo, assim, e disse assim, olha, é muito simples, é só ser coerente onde há incoerência. Então, isso para mim foi muito forte e eu carreguei sempre muito isso comigo. E acho que isso fez parte desse trabalho no Ivan.</p>
T. Professora	<p>Na verdade, a inspiração veio da viagem que fazia para trabalhar.</p>
M. Professora	<p>Sim busquei na parte afetiva a figura da professora que me motivou a ser professora, sua paciência e firmeza são fontes de inspiração constante. Se fechar</p>

	os olhos e visualizar, parece que sinto seu perfume ao se debruçar sobre minha carteira e me ensinar com toda paciência e carinho do mundo sem deixar de ser firme.
--	---

Pesquisadora: 4 - O que você teve que enfrentar para colocar em prática essa metodologia? a) Quais são os pontos fortes e fragéis?	
K. Professora	<p>Eu tive que provar que dá certo. Como eu aprendi muito trabalhar em grupo, o que foi o que eu mais aprendi foi trabalhar em grupo na Ivan. E eu tive que mostrar que a sala de aula não ficaria bagunçada trabalhando em grupo. Assim, apesar da Ivan, o grupo ser aberto, a escola toda no movimento, mas eu conseguia fazer na minha sala de aula os grupos. Porque valorizar aquele que sabe e mostrar que ele pode ajudar. Qual foi o meu primeiro trabalho para isso? Primeiro eu precisava tirar aquelas coisas do melhor, na sala não tem o melhor. A sala é o melhor, fazer eles entenderem que somos um grupo. Foi o primeiro passo. [...] Então eu tirei o melhor. Eu falo, não, você sabe, então ensina seu amigo. Junto. Você fazer junto. Porque se você supervalorizar aquele que tira umas notas boas, ele vai se sentir, o ego vai ficar impossível. Então eu falava, trabalhar na sala de aula sempre isso, sempre o amor. E é o amor mesmo. Igual eu falo para eles resgatar, que eles não são os melhores. Não porque eles não são, eles são. Então sai todo mundo junto. Porque igual quando eles davam risada do aluninho que não sabia escrever. Como eu sou de uma família muito humilde, eu sei que lá atrás nem todo mundo sabe ler e escrever. Ai eu falava, seu vô sabe ler e escrever? Eles: não. Vocês iam gostar? Não, Prô. Então, vamos ajudar, vamos não sei o quê. E contar a minha história também facilita. Como eu venho de uma favela, fui adotada, tenho estereótipo que também sofria muito bullying, então trazer isso para a sala de aula, trazer minha realidade facilita muito o trabalho. E eles se veem muito por igual, como na escola municipal tem vários negros, e eles ainda não se veem muito, né? Nós não temos tantos professores negros, tantos assim. Você está lá e ser representante é mais fácil. Até com os pais, igual, eu trago muito na reunião de pais a valorização deles com os filhos deles. Eu falei: vocês são os maiores. Eu posso ir até uma parte, se vocês me autorizarem. Senão, eu não posso. E quando os seus alunos estão aqui comigo, eu os amo. Eles vão ficar bem cuidados. Então, trazer os pais, para mim, com amor e levar eles com amor, e eu não querer ser melhor que eles. Entender que o que eles dão é o melhor deles facilita também. Mas é isso que eu acredito. Quando eu falo com as mães, vocês estão aqui na reunião hoje e tem um monte de afazer em casa, isso não me permite alongar uma reunião, porque eu sei, eu conheço, e sou mulher, sou dona de casa. Eu sei que não é fácil estar aqui. Eu respeito. Então, no final, tem o depoimento de mulheres que sofrem em casa, desrespeito. E se ela sofre, como é que ela pode transmitir para o filho dela. Então,</p>

quando você está com uma criança, você não está só com a criança, você está com a família inteira. Então, eu respeito muito isso, então eu falo assim, para ela poder às vezes estar aqui, ela tem que batalhar muito. Uma pode ser que seja fácil, tem aqui do almoço às onze horas, indo para a escola. Outra, não. Outras foi o vizinho que criou. E isso, **se a professora não enxergar essa parte, fica difícil dar aula.** É isso que eu penso hoje. Eu sou muito apaixonada. **O ponto forte é a troca.** É a troca, porque quando você coloca o aluno em contato com outro aluno, gente, é uma maravilha, não é só o conteúdo que ele vai ajudar o coleguinha. A gente trabalhando em grupo, a gente pede, vai acompanhando outra coisa. **Eles trocam experiência** entre eles, de vida, de cheiro, de se autocuidar, de brincadeiras preferidas. Então, não é só o conteúdo. O conteúdo é ótimo, porque uma criança fala do jeito de criança, às vezes. Às vezes ela não entendeu lá atrás, mas ela entendeu fazer a continha ali. Ela não entendeu que foi para centena, para dezena, metodologia, mas ela entendeu que foi um. Porque do jeitinho da criança, não entendeu. Mas a troca é maior. É a troca do ser com outro ser, mesmo. Então não tem mais aquela deixar o outro sozinho no recreio, porque eles se veem como um conjunto. Esse eu acho que é o ponto mais positivo. É a amizade. Eu fui numa sala esses dias, que eles não estavam acostumados a trabalhar em grupo, então eu deixei eles livres, porque eu deixo livre. Separa em grupos de até cinco, se quiser. E uma aluna foi excluída. Eu fingi que não percebi, aí eu falei, então só as meninas, como eles tinham separado por gênero, escolha deles, os meninos foram para um lado, deixaram as meninas, escolha deles, eles foram livres. As meninas excluíram uma. Por ela ter necessidade especial cognitiva. Aí eu falei assim, mas só as meninas não vão hoje. Mas não expliquei o porquê. Coloquei cada um ali no canto e a aula foi. O grupo se divertia e elas faziam as atividades sozinhas. Depois, lógico, na hora do intervalo, uma veio questionar. Eu falei assim, quando você deixou uma sozinha, você ia gostar de ter ficado sozinha? Você gostou da experiência? Então por que o outro vai gostar? Aí na próxima vez que eu fui para essa sala, todos foram acolhidos, todos, porque elas entendiam que não dá pra ficar sozinho enquanto o outro grupo se divertia. Por que eu entendo que o grupo não vai ficar o tempo todo falando de conteúdo. Eles não vão. Eles vão dar risada, eles vão contar as coisas, brincadeira preferida. Um tem o dom do desenho, aí xeroca o desenho para todo mundo. Outro tem o dom de não sei o quê. A troca de experiência pessoal. Tem o conteúdo, mas tem a troca de experiência pessoal que você tem que fechar um pouco o olho e falar, deixar eles se divertirem. Deixar eles se trocarem, porque a escola não é só conteúdo. É o que eu penso. O ponto frágil, eu ainda não consegui fechar ele. Eu consigo ver tudo isso, mas eu não consigo passar isso para a minha diretora na escola mais tradicional, e até nessa, com a abertura da avaliação ser um pouco mais... flexível. Porque eu entendo que às vezes o papel falha. O papel falha. Igual eu falo para... quando você... eu sou do terceiro ano, a maioria das vezes, e eu costumo pensar assim, porque eu vou reter aquele aluno? Que é o ano da

	<p>retenção. O que vai agregar para a vida dele no total? Porque no conteúdo, tudo bem. Ele não foi. Mas ele tem só esse tempo para aprender? Porque ele vai aprender ao longo da vida. Muita coisa da escola eu aprendi depois. Não porque meu professor foi ruim, porque eu não estava naquele momento. Então, então, aí eu falo para eles, eu falo assim, não, mas ele melhorou nesse, nesse aspecto, no social. Ele talvez não seja uma criança que seja para uma vida tão acadêmica, isso vai definir mais tarde, lá na frente. Mas se eu repetir ele vai perder a autoestima, então a vida dele pode atrapalhar nisso. Então, esse questionamento, e quando eu vi uma vez também, foi muito difícil, os meus alunos, a maioria, foi muito mal numa matéria. E quando uma sala vai muito mal numa matéria, você se questiona. E eu virei para a minha supervisora e falei assim, olha, eu dei meio ponto para todo mundo, porque na avaliação eu percebi que eu não fui uma boa representante, eu não passei bem esse conteúdo, vai ver que eu estava num mal momento, mas, porque como a sala... ela falou, não, você não pode fazer isso. Eu falei, mas eu falo que eu não dei bem esse conteúdo, porque eu estava com problemas, então eu não dei um olhar específico, então, nesse ponto, não tem esse diálogo. Se eu falo pra você que eu não fui bem, que o problema foi comigo, porque se uma sala, a maioria, então você fala, você vai se avaliar. EU não fui bem, eu não devo ter passado bem, vamos olhar. Então falta flexibilidade, porque a direção fica muito presa no papel, ainda. No resultado papel.</p>
<p>N. Professora</p>	<p>Ah , muito. Muita coisa, porque aqui, aqui em Águas de Lindóia, e como em outros lugares que eu trabalho, inclusive que eu trabalho hoje, o modelo é muito tradicional, né? Então a gente enfrenta algumas reflexões, né? [sic] Os pontos fortes: é encontrar educadores que acreditam nesse projeto e se baseiam em indicadores positivos de várias outras escolas do país e de outros países, como a Escola da Ponte. Então, isso para mim é muito positivo, porque você trabalha com o humano, gente que acredita nesse projeto. E um outro ponto positivo é de pais que apoiaram esse projeto, então esse foi um ponto muito positivo e que segurou por muito tempo, pelo menos por dois anos que a gente teve ali, seguraram o projeto. Um outro ponto positivo é a acolhida das crianças. Como eles são abertos ao novo e às mudanças. O processo deles é mais rápido que o nosso. Então, isso é muito positivo. É o ponto forte, são pontos fortes. Ponto fraco, é às vezes a gente se deixar abalar, né, a gente, quando eu falo, a equipe, né? Se deixar abalar pelas intervenções negativas de fora, né? Ou de pais que não acreditam, ou de gestão administrativa acima do que a gente está que não acredita muito no projeto, que acha que isso é bagunça, é desorganização. Então, acho que isso são os pontos fracos.</p>
<p>T. Professora</p>	<p>Tive que enfrentar meus próprios medos e inseguranças. Pontos fortes: o envolvimento dos alunos, a receptividade, a curiosidade, foram grandes. Assim só aumentava o interesse pelas histórias. Pontos negativos: lidar com a minha insegurança e ansiedade de tantas novidades em minha vida.</p>

M.	Professora	O ponto forte é a proximidade que tenho com os alunos que frequentam minha aula.
Pesquisadora: 5 - A gestão escolar tem apoiado o seu método de trabalho?		
K.	Professora	<p>No Ivan era apoio total. Na escola que estou agora, aconteceu uma coisa muito engraçada. Tem um ano de sorte, eu penso. Colocaram um aluno que eu não sabia que ia... como era a mãe. E eu não preciso saber mesmo, porque, né? E esse aluno era tido como um aluno meio problema. E eu era conhecida como... na minha vida profissional, como uma pessoa que tinha, era profissional na sala de aula. E ela falou pra mim, falou assim, olha, eu não quero o meu filho nessa escola, por causa que eu... ele tem que estudar à tarde, ele tem que ter professor de apoio, ele tem não sei o quê, não sei o quê, não sei o que lá. Daniel. Eu falei, ah, mãe, eu falei assim, deixa ele comigo um bimestre, se ele não gostar. Porque já era meu, já estava na minha lista, né? Eu falei, se ele não gostar, você muda, você fica totalmente à vontade. Então, deixa ele comigo. E o Daniel era conhecido que dormia na sala de aula. Ele sentava no fundão, era grandão, repetente várias vezes. Mas para mim não tem problema, né, então não via aquilo. Eu comecei a trazer o Daniel para a sala de aula, para as minhas aulas, oralmente, porque ele não escrevia, mas só conversava, tudo. E eu pedi para a minha diretora, eu falei assim, olha, não é justo eu dar uma prova para ele igual se eu ensinei diferente. Não acho ético, porque eu o ensinei diferente. Ele não vai fazer a mesma prova, vai ser o mesmo conteúdo de forma diferente. É o mesmo conteúdo, eu não vou fugir do conteúdo, eu prometo. Ela falou, está bom. E eu fiz o mesmo conteúdo, tive o trabalho de buscar mais figuras, ao invés de escrever era (X), mas, ele teria que mostrar o conhecimento. E quando esse aluno, que nunca tinha tirado B nem A, ele tirou nota por mérito dele, a mãe foi para a rede social. E eu não sabia que essa mãe era assim. Eu não a conhecia. Ela ligou para todos da família, que ele tirou nota, que foi a primeira vez. Aí, a supervisora, como viu o nome da escola dela na rede social, como bom, aí ela me deixou com essa liberdade. Foi aí que todas, agora, minhas colegas fazem prova. Então, foi através da comunidade que eu tive autonomia. Sim, porque eu achava justo, que era ético, porque eu o ensinei e forma diferente, eu vou cobrar de forma diferente.</p>
N.	Professora	<p>Nossa senhora. A gestão, ela é a primeira, né, foi a primeira a tomar a iniciativa. Sempre acolheu bastante e sempre tentou adequar cada um no seu lugar. Tanto é que eu falei no início, eu comecei como tutoria, mas como tutoria eu não tinha muito o perfil, porque eu ficava muito nervosa, estressada com aquilo e a gestão, então, delicadamente, falou assim, você não quer assumir uns projetos dentro desse grande projeto? E então adequando e ajustando cada membro dentro daquilo que a gente podia dar o melhor da gente.</p>
T.	Professora	Sim, sempre tenho encontrado apoio.

M.	Professora	Sim, essa direção tem me dado todo o apoio, pintou a sala, providenciou para esse ano três computadores para as crianças utilizarem (sem internet mas já é um grande recurso pois posso instalar software de acordo com o currículo).
----	------------	---

Pesquisadora: 06 - Você recebe algum retorno dos seus alunos?		
K.	Professora	Sim. Nossa, até hoje, mesmo eu não estando em sala, os antigos vêm.
N.	Professora	Olha, a partir do momento que eles começam a ter voz e vez, o retorno é em dobro.
T.	Professora	O retorno são abraços, sorrisos, sentimentos de se comunicar e de interagir com os outros.
M.	Professora	Sim os maiores mandam mensagens nos grupos de whatsapp da internet que criam, os menores trazem flores que pegam no chão no caminho da escola e desenhos feitos por eles próprios, recebo muitos abraços quando circulo nas áreas comuns da escola de alunos e ex-alunos.

Pesquisadora: 07 - Como é o envolvimento dos alunos? a) Como os alunos recebem sua proposta de trabalho?		
K.	Professora	Eles são muito abertos, ele te dão um retorno muito fácil. E você tem a disciplina até... disciplina, de certa forma, assim, tem aqueles que são mais... igual, eu substituo numa sala que tem um aluno que ele não quer fazer lição. Não é que ele não quer, mas vamos supor, porque, dentro da sala de aula, ele é visto como não quer. Ele não consegue, porque ele tem um histórico familiar triste. Mas os outros alunos veem como ele não quer. E eu falava, você tem todo o direito de, nesse momento, não fazer a tarefa. Você só não tem o direito de atrapalhar a sala. É só isso, então, se você ficar ou escutando, ou desenhando, por isso que naquele... ele não tá, esse ano ele não tá. Ele tá com problemas muito sérios na casa dele, mas a escola ainda não consegue acolher e tirar ele da sala de aula e fazer um outro trabalho com ele. A gente não tem essa abertura. Então, o máximo que eu posso é respeitá-lo em sala de aula. Não agredi-lo o tempo todo. E aí, então, os alunos perceberam que está ficando harmonioso, daí, porque, igual, assim, o por que eu aprendi muito no Ivan. É que o aluno que a maioria é travesso, ele traz uma carga bem difícil, e bater de frente com ele naquele momento não vai dar resultado. Esses dias entrou um aluno bem maior na minha sala, que a diretora colocou lá, falou assim, ah, deixa ele aí e dá uma cópia para ele. Tumultuou, ele entrou, ela saiu, eu falei, fica aí, daqui a pouco a gente

	conversa, vou continuar a aula aqui. Continuei minha aula, estava explicando para os pequeninhos uma matéria, depois sentei com ele. Perguntei o que aconteceu, aí ele contou o que aconteceu, aí eu falei assim, você quer fazer a cópia? [...]. Continuei a aula. Ele ficou lá com as questões dele. Ele falou assim, eu vou embora. Eu falei, você já pensou no que aconteceu? É, eu vou conversar com a diretora. Ele não me atrapalhou, não agrediu. Eu aprendi a dialogar. E a orar, porque eu oro antes de dialogar.
N. Professora	Os alunos recebem com curiosidade.
T. Professora	O envolvimento dos alunos com a proposta é bem gratificante e participativo.
M. Professora	Eu os amo e muitos me amam também, não dá para agradar a todos, mas dá para trabalhar a auto-confiança em muitos.

Pesquisadora: 08 - Você gostaria de tecer algum comentário a respeito de sua experiência?	
K. Professora	Acho que não, porque a minha experiência no Ivan, que foi um ano e meio, dois anos. Não lembro.
N. Professora	É, então, eu, na verdade, assim, na Ivan, muitas coisas marcaram a gente, né? Nossa, muitas, muitas situações. Em relação às crianças, era o testemunho delas, era ver a carinha delas felizes, alegres, podendo participar do próprio processo educativo delas . Então, isso, para mim, me marcou profundamente na Ivan e eu vou carregar para o resto da vida. [sic] E uma outra coisa que me marcou muito, foi quando a gente recebeu o Certificado de Escola Inovadora! Estávamos entre as cento e setenta e alguma coisa, lá, do Brasil, em processo de inovação. E quando, também, a gente conseguiu, na nossa avaliação do município, a gente conseguiu mostrar o nosso trabalho. Que nós estávamos entre as melhores da cidade, ou, naquele ano, era a melhor da cidade . Então, para mim, foi muito significativo tudo isso, e foi um... é um momento de muita gratidão, assim, que... e de dizer, assim, nossa, eu tive reconhecimento, mesmo. Não de mostrar para os outros, mas de dizer está valendo a pena toda a nossa doação, todo o nosso compromisso e todo o nosso amor serviço aqui.
T. Professora	A minha mudança de vida, morar sozinha, deixar a família e encontrar só no final de semana. Minha entrada na prefeitura, zona rural, sala de leitura, a compra da mala no brechó, as viagens, etc. Eu tive que me reinventar . Fiz letras, fui professora em escola particular por 18 anos, mas foi na janela vendo a boiada passar ao lado da escola que surgiu o projeto .

M. Professora	Penso que salas de aulas com número menor de alunos seria extremamente benéfico para todos, crianças e professores, bem como se houvesse uma valorização da função do professor na sociedade e na escola, pelos pais e pelos governos, e que os professores no geral poderiam se mais abertos a críticas positivas.
------------------	---

Pesquisadora: 09 - Qual palavra ou quais palavras você usaria para descrever esse trabalho ou essa metodologia? Explique o motivo	
K. Professora	[...] Foi uma semente que até hoje eu só colho frutos bons. E deixou muito mais fácil a minha vida.
N. Professora	É, eu teria três palavras. O amor, o serviço doação e a gratidão. Olha, gratidão profunda, porque eu vivi anos lindos, maravilhosos na educação. Principalmente em Americana, quando eu trabalhei com educação popular, né? Educação de adultos, quando a dona Maria chegou para mim e falou assim, consegui tomar o ônibus sem precisar ninguém dar com a mão para mim, que eu não conseguia ler, agora eu consigo ler o ônibus que eu tomo pra cá e quando eu volto do trabalho. E gratidão profunda, porque essa experiência me fez marcar na Ivan. Então, gratidão profunda à Ivan, porque foram duas experiências que marcaram profundamente a minha vida. E amor, doação, porque a gente se doou muito. A gente deu tudo a gente tinha de bom, de bem que a gente tinha, a gente doou para esse projeto. E.. É só. Amor, serviço, gratidão e a outra que eu tinha falado? Meu Deus do céu.
T. Professora	Magia e encantamento. Toda vez que faço as contações partilho vivências, conhecimentos, compreendo a função social e a sua importância da literatura na vida das pessoas. Até os adultos ficam encantados e curiosos com a magia dos objetos, das fantasias, dos adereços que saem da mala e assim, vão criando histórias, dentro de histórias, poemas, aventuras e tudo mais. As crianças merecem, independentemente, de onde moram, serem apresentadas aos livros, aos diferentes gêneros, para desenvolverem a sua sensibilidade e criatividade. Ampliando cada vez mais seu senso crítico com uma leitura de mundo que respeita a diversidade.
M. Professora	É preciso gostar de criança e/ou adolescentes, gostar de ensinar, ter disposição de buscar coisas diferentes e enfrentar toda a pressão do aparelho burocrático que é a escola pública. É difícil, mas possível.

